

**Portfolioarbeit aus der Perspektive von Schüler/innen und Lehrer/innen –
Entwicklung, Erprobung und Auswertung eines Konzepts
zur Umsetzung von Portfolioarbeit in der Grundschule**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Annika Korth

aus München

2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Elke Inckemann

Datum der mündlichen Prüfung: 2.07.2015

Danksagung

Meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Speck-Hamdan möchte ich ganz besonders herzlich danken für ihre stets ermutigende Betreuung sowie für ihren fachlich und menschlich kompetenten Rat.

Dem Doktorandenkolloquium des Instituts für Grundschulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München danke ich für anregende Diskussionen und konstruktive Kritik. Auch den Lehrer/innen, die an meinen Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, verdanke ich wertvolle Impulse, ebenso den Lehramtsanwärter/innen und ihren Seminarrektor/innen.

Zahlreiche Freundinnen und Kolleginnen haben mich, ebenso wie meine Familie, bei meinem Vorhaben unterstützt. Ihnen allen sei herzlich gedankt! Besonders bedanken möchte ich mich bei Marie von Bülow, die mich dazu ermutigt hat, eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Portfolioarbeit“ zu konzipieren. Jule von der Haar danke ich für die Zusammenarbeit bei der Auswertung der Schülerinterviews, Anna Korth für die Transkription der Interviews. Martina Crasovschi möchte ich besonders herzlich danken. Sie hat die vorliegende Arbeit durch intensive Gespräche, kritische Anmerkungen und kluge Hinweise bereichert und mich bei der Erstellung der Grafiken tatkräftig unterstützt.

Besonders danken möchte ich meinem Vater, Dr. Armin Riedel, für sein großes Interesse an meinem Forschungsvorhaben. Ich danke ihm für seinen klaren Blick auf das Wesentliche sowie für die akribische Durchsicht des Manuskripts. Ein ganz herzlicher Dank gilt auch meiner Mutter, Eva Riedel, die mich in vielerlei Hinsicht unterstützt hat. Meinen Eltern danke ich außerdem für ihre engagierte, flexible Betreuung meines Sohnes, die mir das Fertigstellen dieser Arbeit ermöglichte. Johannes möchte ich danken für seinen großzügig-verständnisvollen Umgang mit der Tatsache, dass seine Mama mal wieder „Doktorarbeit macht“. Serena Dost danke ich von Herzen für ihre Zuverlässigkeit, für ihren Mut, ihre Zuneigung sowie für das große Verständnis, das sie meinem Promotionsvorhaben entgegengebracht hat.

Die Untersuchung an den Schulen wäre nicht möglich gewesen ohne die Kooperationsbereitschaft der Schulleiter/innen. Ihnen ein herzliches Dankeschön! Mein besonderer Dank gilt hier Frau Jutta Wübben, die mich von Anfang an großzügig unterstützt hat.

Sehr herzlich danke ich den drei Lehrer/innen, in deren Klassen ich meine Untersuchung durchführen durfte. Sie haben sich auf das Portfoliokonzept eingelassen, mir Einblicke in ihren Unterricht gewährt und mir gestattet, ihre Schüler/innen während des Unterrichtsvormittags zu interviewen. Die große Offenheit, mit der sie mir im Rahmen der Interviews begegnet sind, verdient Respekt und meinen besonderen Dank.

Allen voran möchte ich jedoch den Schüler/innen danken. Ohne die Mädchen und Jungen, die mit enormem Eifer und großer Freude an ihren Portfolios gearbeitet haben, wäre diese Arbeit nicht entstanden. Besonders bedanke ich mich für ihren Mut, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, und für das große Vertrauen und die Offenheit, die sie mir als Lehrerin und später als Forscherin entgegengebracht haben. Die Arbeit sei daher all jenen Kindern gewidmet, von denen ich im Laufe der vergangenen Jahre so viel über Portfolioarbeit lernen durfte.

München, im März 2015

Annika Korth

„Also ich fand bei der Portfolioarbeit schön, weil da konntest du dich entweder mit dem Partner konzentrieren oder alleine. Und da hast du ein Ziel gehabt und sonst arbeitest du ohne Ziel vor dich hin. Bei dem Portfolio ist es eben so, dass du was machst, um was zu *erreichen*, und deswegen kann man da konzentrierter arbeiten. Und da waren wir auch nicht so laut, weil alle waren beschäftigt, alle [...] Und lustig war es auch. Also ich find, beim Portfolio war das so, dass du machen musstest, was du willst.“

(Elias, 10 Jahre, über Portfolioarbeit)

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung: Entstehung und Begründung des Forschungsinteresses</i>	8
1. Das didaktische Konzept der Portfolioarbeit	12
1.1 <i>Herkunft der Portfolioarbeit</i>	12
1.1.1 Entwicklung der Portfolioarbeit in den USA.....	12
1.1.2 Rezeption der Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum.....	13
1.2 <i>Der Portfoliobegriff – Herkunft und Definition</i>	14
1.2.1 Herkunft des Portfoliobegriffs.....	14
1.2.2 Verschiedene Arten von Portfolios	14
1.2.3 Das Portfolio im Unterricht – Definition	15
1.3 <i>Das Konzept der Portfolioarbeit – Didaktische Prinzipien und Ziele</i>	16
1.3.1 Didaktische Prinzipien der Portfolioarbeit	17
1.3.2 Lernen in vollständigen Lernakten – Die Phasen des Portfolioprozesses.....	19
1.3.3 Aufgaben und Ziele der Portfolioarbeit	20
1.3.4 Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit.....	23
1.4 <i>Zusammenfassung und erste Formulierung der Forschungsfragen</i>	27
2. Lerntheoretische Bezüge der Portfolioarbeit	28
2.1 <i>Der Konstruktivismus als Grundlage des Portfoliokonzepts</i>	29
2.1.1 Lernen nach konstruktivistischer Auffassung	29
2.1.2 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan	31
2.2 <i>Das Konzept der Lernkompetenz</i>	33
2.2.1 Lernkompetenz – Definition.....	34
2.2.2 Dimensionen der Lernkompetenz.....	35
2.2.3 Die Bedeutung der Reflexionsfähigkeit für den Lernprozess.....	36
2.2.4 Die Bedeutung der Selbststeuerungsfähigkeit für den Lernprozess.....	37
2.2.5 Portfolioarbeit und die Förderung von Lernkompetenz	40
2.3 <i>Zusammenfassung: Lerntheoretische Bezüge der Portfolioarbeit</i>	41
3. Portfolioarbeit im Kontext von Unterricht	42
3.1 <i>Unterrichtsforschung – Was „guten Unterricht“ ausmacht</i>	42
3.1.1 Die Qualität von Unterricht.....	42

3.1.2 Portfolioarbeit und „guter Unterricht“	45
3.2 Die Implementation von Portfolios im Unterricht	47
3.3 Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen zu einer Theorie der Portfolioarbeit.....	48
4. Entwicklung eines eigenen Konzepts für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule	50
4.1 Notwendigkeit eines eigenen Konzepts.....	50
4.2 Herleitung des Konzepts	51
4.3 Skizzierung des Konzepts: Das Themenportfolio im Unterricht der Grundschule	51
4.4 Konkretisierung des Konzepts am Beispiel des Themas „Haustiere“ (2. Klasse)	55
4.5 Vermittlung des Konzepts im Rahmen einer Lehrerfortbildung	60
4.6 Präzisierung der Forschungsfragen	64
5. Anlage der Untersuchung	65
5.1 Forschungsmethodische Überlegungen	66
5.1.1 Ablauf des qualitativen Forschungsprozesses.....	67
5.1.2 Die Teilnehmende Beobachtung.....	69
5.1.3 Das qualitative Leitfadeninterview	70
5.1.4 Besonderheiten des Forschens mit Kindern	72
5.1.5 Zusammenfassung der forschungsmethodischen Überlegungen.....	73
5.2 Entwicklung der Forschungsinstrumente	74
5.2.1 Entwicklung des Interviewleitfadens für die Schülerinterviews	74
5.2.2 Entwicklung des Interviewleitfadens für die Lehrerinterviews.....	78
5.3 Erhebung der Daten	79
5.3.1 Auswahl der Untersuchungsteilnehmer/innen.....	80
5.3.2 Durchführung der Teilnehmenden Beobachtung	81
5.3.3 Durchführung der Leitfadeninterviews mit den Schüler/innen.....	83
5.3.4 Durchführung der Leitfadeninterviews mit den Lehrer/innen	84
5.4 Dokumentation, Aufbereitung und Interpretation der Daten	85
5.4.1 Dokumentation der Beobachtungen und des Forschungsprozesses	85
5.4.2 Transkription und Auswertung der Schülerinterviews	87
5.4.3 Transkription und Auswertung der Lehrerinterviews	91
5.4.4 Validierung der Untersuchungsergebnisse	92

5.4.5 Zusammenspiel der erhobenen Daten bei der Interpretation.....	95
6. Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	96
6.1 Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit in den drei Klassen.....	96
6.2 Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung	98
6.2.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung	98
6.2.2 Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung in Klasse A	99
6.2.3 Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung in Klasse B.....	105
6.2.4 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung.....	111
6.3 Ergebnisse der Schülerinterviews	114
6.3.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse aus den Schülerinterviews	114
6.3.2 Ergebnisse der Auswertung der Schülerinterviews	116
6.3.2.1 Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen.....	116
6.3.2.2 Die Bedeutung kooperativen Lernens.....	137
6.3.2.3 Selbsteinschätzung des Lernprozesses und der Lernergebnisse	150
6.3.2.4 Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs	170
6.3.2.5 Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit.....	182
6.3.3 Vergleich der Ergebnisse aus den drei Klassen	196
6.3.4 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen: Portfolioarbeit aus der Sicht der Schüler/innen	215
6.4 Ergebnisse der Lehrerinterviews.....	219
6.4.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse aus den Lehrerinterviews.....	219
6.4.2 Ergebnisse des Interviews mit Frau A	220
6.4.3 Ergebnisse des Interviews mit Frau B	233
6.4.4 Ergebnisse des Interviews mit Herrn C	248
6.4.5 Vergleich der Ergebnisse aus den drei Lehrerinterviews	260
6.4.6 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen: Portfolioarbeit aus der Sicht der Lehrer/innen.....	274
6.5 Vergleichende Auswertung und Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen	276
6.5.1 Vergleichende Auswertung der Schüler- und Lehrerinterviews aus Klasse A.....	277
6.5.2 Vergleichende Auswertung der Schüler- und Lehrerinterviews aus Klasse B.....	279
6.5.3 Vergleichende Auswertung der Schüler- und Lehrerinterviews aus Klasse C.....	281
6.5.4 Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sicht von Portfolioarbeit aus der Perspektive der Schüler/innen und der Lehrer/innen	283

7. Zusammenfassung und kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Untersuchung	285
7.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	286
7.1.1 Ergebnisse bezüglich der Wahrnehmung von Portfolioarbeit	286
7.1.2 Ergebnisse bezüglich des Umgangs der Schüler/innen mit den Lernbedingungen der Portfolioarbeit	287
7.1.3 Ergebnisse bezüglich der Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen	289
7.1.4 Ergebnisse bezüglich des Wandels der Lehrerrolle.....	290
7.1.5 Ergebnisse bezüglich der Umsetzung von Portfolioarbeit	292
7.1.6 Ergebnisse bezüglich der Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Portfolioarbeit in den untersuchten Klassen.....	295
7.1.7 Ergebnisse bezüglich der Weiterentwicklungsmöglichkeiten des vorgestellten Portfoliokonzepts.....	301
7.2 Angemessenheit der Forschungsmethodik und Reichweite der Untersuchungsergebnisse	304
7.3 Beitrag der Studie zur empirischen Forschung und Ansatzpunkte für weitergehende Forschungstätigkeit.....	305
Schlussbemerkungen: Perspektiven der Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule	308
 Epilog.....	 310
Abbildungsverzeichnis.....	311
Tabellenverzeichnis	312
Literaturverzeichnis.....	314
Verzeichnis der Dateien im Anhang (CD-ROM).....	322

Einleitung: Entstehung und Begründung des Forschungsinteresses

„Ich möchte ein Portfolio über Kaninchen machen, weil meine Freundin hat ein Kaninchen und ich finde die so süß! Ich will zwei Sachtexte schreiben, eine Skizze machen, eine Kaninchen-Geschichte und dann will ich noch malen, was das Kaninchen alles frisst, wie der Käfig aussehen soll und so. Als erstes mach ich das Deckblatt, weil da muss ich noch nicht so viel wissen. Das finde ich auch leicht, weil ich male ja auch sehr gut.“ Juliane¹, 8 Jahre, erklärt mir selbstbewusst, wie sie das Thema „Haustiere“ angehen möchte und wie sie ihre Arbeit plant. Vor uns liegt ihr ausgefüllter Portfolio-Plan. Diese Szene ist mir im Gedächtnis geblieben. Ich weiß noch, welcher Gedanke mir dabei durch den Kopf ging: Ja, so ist Lernen gut, so soll Schule sein.

Für Juliane und die anderen Schüler/innen² meiner zweiten Klasse war dies bereits die dritte Portfolioarbeit: Gegen Ende des ersten Schuljahres erarbeiteten die Kinder Portfolios zum Thema „Wiese“; im ersten Halbjahr des folgenden Schuljahres entstanden Portfolios über den Igel. Ich möchte kurz nachzeichnen, wie ich dazu gekommen bin, als Lehrerin auf diese Weise mit den Kindern zu arbeiten und das Lernen mit Portfolios schließlich zu meinem Promotionsthema zu wählen:

Als ich im Jahr 2007 an eine Grundschule im Innenstadtbereich von München wechselte, wurde dort bereits mit Portfolios im Unterricht gearbeitet. Zeitgleich besuchte ich im Rahmen meines Promotionsstudiums ein Hauptseminar von Frau Prof. Dr. Speck-Hamdan zum Thema „Guter Unterricht“, in dessen Rahmen ich mich theoretisch mit dem Konzept auseinandersetzte. Schnell wurde mir klar, dass die Portfolioarbeit in der Grundschule, an der ich unterrichtete, noch in den Anfängen steckte. Zwar arbeiteten die Kinder selbstständig an Themenbereichen, jedoch wurden in den als „Portfolio“ bezeichneten Mappen vorrangig Arbeitsergebnisse der Kinder gesammelt; reflexive Elemente waren kaum enthalten.

In der fachdidaktischen Literatur fand ich keine zufriedenstellenden Antworten auf meine Fragen zur Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule. Aus diesem Grund begann ich, basierend auf den Ansätzen von Felix Winter³ und Thomas Häcker⁴, die für die Theorie der Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum Grundlagenarbeit geleistet haben, das an der Schule praktizierte Konzept selbst zu modifizieren und zu erweitern. Ich ließ die Schüler/innen meiner Klasse Portfolios zu unterschiedlichen Themenbereichen erstellen und sammelte so unterrichtspraktische Erfahrungen. Dabei stellte ich unter anderem fest, dass die Möglichkeiten zur Reflexion über das eigene Lernen bei weitem nicht ausgeschöpft waren. Ich erkannte auch, dass die Beschäftigung mit Portfolioarbeit bedeutet, sich als Lehrer/in gemeinsam mit seinen Schüler/innen auf einen Lernweg zu begeben und machte, ähnlich wie die Kinder, neue Erfahrungen des Lernens. Mir fiel auf, dass selbst vergleichsweise unruhige Schüler/innen hoch motiviert und begeistert an ihren Portfolios arbeiteten, dass sich Lernpartnerschaften und -gruppen bildeten, sich die Kinder gegenseitig für ihre Ergebnisse interessierten und in der Klasse eine zunehmend ruhige und entspannte, zugleich aber ernsthafte und konzentrierte Arbeitsatmosphäre entstand.

¹ Die Namen aller Schüler/innen wurden anonymisiert.

² Ich habe für meine Arbeit die Form Schüler/innen, Lehrer/innen usw. überall dort gewählt, wo beide Geschlechter gleichermaßen gemeint sind. Eine Ausnahme bilden Komposita wie „Lehrerinterview“, „Schülerportfolio“ usw. In diesen Fällen habe ich mich zugunsten der Lesbarkeit auf die männliche Form beschränkt. Gemeint sind selbstverständlich jeweils die Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, die Portfolios von Schülerinnen und Schülern usw.

³ Vgl. Winter 2003, 2006a, 2006b, 2007, 2010 sowie Winter/Schwarz/Volkwein 2008.

⁴ Vgl. Häcker 2004, 2006a, 2006b, 2006c sowie 2011.

Seitdem hat mich das Thema Portfolioarbeit nicht mehr losgelassen. Ich baute die von mir entwickelten unterrichtsdidaktischen Leitlinien für die Portfolioarbeit aus und erprobte deren Umsetzung in verschiedenen Jahrgangsstufen. Da ich feststellte, dass das Interesse von Seiten der Kolleg/innen groß war, Portfolioarbeit an den Grundschulen in München aber weitgehend unbekannt war, begann ich, Lehrerfortbildungen zu dem Thema anzubieten, die auf sehr positive Resonanz stießen. Die Lehrer/innen waren dankbar für die unterrichtsdidaktischen Hinweise, die von mir entwickelte Strukturierung sowie die zur Verfügung gestellten Arbeitshilfen⁵. Mit Hilfe des vorgestellten Konzepts, so erfuhr ich aus zahlreichen Rückmeldungen, war es den Teilnehmer/innen der Fortbildung möglich, Portfolioarbeit in ihren Klassen erfolgreich umzusetzen.

Mittlerweile werde ich von Seminarrektor/innen und Schulleiter/innen an oberbayerischen Grundschulen regelmäßig als Referentin zum Thema Portfolioarbeit angefragt. Den Grund für die große Nachfrage sehe ich darin, dass konkrete Konzepte zur Umsetzung des Portfoliogedankens im Unterricht der Grundschule bislang fehlen – und das, obwohl das Portfolio seinen Eingang in den ab dem Schuljahr 2014/15 sukzessive eingeführten Grundschullehrplan für Bayern gefunden hat (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2014, S. 15⁶). Auch die zahlreichen Verlagsveröffentlichungen zum Thema deuten darauf hin, dass sich die Portfolioarbeit in der praktischen Grundschularbeit auf dem Vormarsch befindet. Diese praxisorientierten Bände beschränken sich jedoch weitgehend auf die Bereitstellung von Arbeitsblättern, Rastern für die Selbsteinschätzung und ähnlichen Kopiervorlagen, die als Anhaltspunkte zwar nützlich sein können, jedoch meist zu wenig auf den individuellen Unterricht zugeschnitten sind und das Portfoliokonzept häufig verkürzt darstellen. Aus diesem Grund ist die Entwicklung eines eigenen Unterrichtskonzepts für die Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule ein erstes wichtiges Ziel der vorliegenden Arbeit.

Obgleich in den letzten zehn Jahren eine große Zahl von Forschungsarbeiten zum Einsatz von Portfolios in Schule, Universität und Berufsausbildung erschienen ist (vgl. hierzu Gläser-Zikuda 2010, S. 9f), bleiben bislang zahlreiche Fragen offen. Vor allem für den Grundschulbereich liegen noch kaum empirische Forschungsergebnisse⁷ vor. In der Forschung zum Portfolio im Bildungskontext dominieren außerdem die Arbeiten, die das Portfolio als alternatives Instrument zur Leistungsbewertung in den Blick nehmen, vor jenen, die das Portfolio primär als ein Instrument zur Lernförderung sehen (vgl. Gläser-Zikuda 2010, S. 4).

Meine Untersuchung beleuchtet das Portfolio in seiner Funktion als Lerninstrument. Um ein möglichst vielschichtiges Bild zu erhalten, das den komplexen Abläufen während des Unterrichts gerecht zu werden vermag, möchte ich sowohl die Perspektive der Lernenden als auch die Perspektive der Lehrenden⁸ auf die Portfolioarbeit beleuchten. Die Zielsetzung der Arbeit legt einen qualitativen Forschungsansatz nahe. Um Antworten auf meine Forschungsfragen⁹ zu erhalten, begleitete ich zwei dritte und eine vierte Grundschulklasse, die Themenportfolios¹⁰ im Unterricht

⁵ Beispiele für die von mir entwickelten Arbeitshilfen finden sich im Anhang.

⁶ Die Seitenangabe verweist auf die Paginierung des vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung zur Verfügung gestellten PDF-Dokuments. Sie entspricht der Seite 13 der Druckform.

⁷ Kolb 2007 erforscht die portfoliobasierte Reflexion von Grundschüler/innen im Englischunterricht; Grittner 2009 untersucht das Portfolio als Instrument zur Leistungsbewertung an einer sechsjährigen Grundschule.

⁸ Kolb 2007 macht darauf aufmerksam, dass sich die Perspektiven von Lehrenden und Lernenden häufig stark unterscheiden, diese Differenz aber weder den Lehrenden noch den Lernenden bewusst ist. Vgl. Kolb 2007, S. 12.

⁹ Die Forschungsfragen werden in Kapitel 1.4 expliziert und in Kapitel 4.6 präzisiert.

¹⁰ Zur Definition dieses Portfoliotyps vgl. Kapitel 1.2.2.

erstellten. Ich durfte die Kinder während ihrer Arbeit beobachten¹¹ und, nach Abschluss der Portfolioarbeit, Lehrer/innen und Schüler/innen interviewen.

Mit Hilfe von Leitfadeninterviews und Teilnehmender Beobachtung möchte ich erkunden, wie sich Portfolioarbeit als Lerninstrument aus der Sicht von Grundschüler/innen darstellt. Damit folgt die Arbeit dem aktuellen Trend in der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung, die Schülerperspektive stärker zu berücksichtigen.¹² Die stärkere Fokussierung auf die Perspektive der beteiligten Personen liegt in der Überlegung begründet, dass „nicht objektive Unterrichtsmerkmale menschliches Verhalten stimulieren, sondern in der Regel erst die subjektive Wahrnehmung dieser Merkmale verhaltenswirksam wird“ (Gruehn 2000, S. 14). Mich interessieren Akzeptanz und Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Kinder ebenso wie die Frage, auf welche Weise sie die Lerngelegenheiten, welche die Portfolioarbeit bietet, für sich nutzen. Außerdem hoffe ich, durch die Methode des Leitfadeninterviews Erkenntnisse darüber zu erlangen, inwieweit Kinder dieser Altersgruppe bereits die Fähigkeit besitzen, Unterricht sowie ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren.

Durch die Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen verfolge ich außerdem die Intention, eine Evaluation des von mir entwickelten Konzepts zur Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule durchzuführen. Ich möchte wissen, wie die Lehrenden die Portfolioarbeit in ihrer Klasse erleben, welche Vor- und Nachteile dieser Unterrichtsform sie sehen und welche Beobachtungen zum Lernverhalten der Schüler/innen sie machen. Es interessiert mich, ob sie eine Veränderung ihrer Lehrerrolle im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit wahrnehmen und wie es ihnen mit dieser ergeht. Außerdem erhoffe ich mir Einblicke in das Expertenwissen von Lehrpersonen und Schüler/innen bezüglich der Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit.

Zur Eingrenzung des Themas sowie zur Erhöhung der Vergleichbarkeit zwischen den untersuchten Klassen habe ich mich in der vorliegenden Arbeit auf die Umsetzung von Portfolioarbeit mit dem Schwerpunkt auf sachunterrichtlichen Themen beschränkt. Grundsätzlich ist das Konzept aber auch auf andere Fächer und Fachbereiche übertragbar. Außerdem impliziert die Portfolioarbeit nach dem vorgestellten Konzept, wie noch zu zeigen sein wird, eine fächerübergreifende Herangehens- und Arbeitsweise.

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, mit Hilfe der Erkenntnisse aus den Interviews und der Teilnehmenden Beobachtung ein möglichst exaktes, vielschichtiges Bild der unterrichtlichen Umsetzung des von mir entwickelten Portfoliokonzepts zu zeichnen. Meine Untersuchung verfolgt darüber hinaus auch einen explorativen Ansatz und möchte dazu beitragen, das Forschungsfeld „Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule“ für weitergehende Forschungstätigkeit zu erschließen.

Die Arbeit ist dabei folgendermaßen aufgebaut:

Bevor ich das von mir entwickelte Konzept für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule sowie die Anlage und Durchführung meiner empirischen Erhebung beschreibe, möchte ich in den Kapiteln 1 bis 3 theoretische Grundlagen beschreiben, auf denen das Portfoliokonzept aufbaut. Diese Kapitel dienen der theoretischen Fundierung des von mir entwickelten Konzepts und

¹¹ Ich konnte nur die beiden dritten Klassen im Unterricht beobachten. Vgl. Kapitel 5.3.

¹² Vgl. Hartinger 2005, S. 400.

liefern lerntheoretische Begründungszusammenhänge für die Portfolioarbeit im Allgemeinen. Die in diesem ersten Teil der Arbeit vorgestellten Begriffe und Bezüge bilden weiterhin die Basis für die Darstellung meiner Untersuchungsergebnisse, die in Kapitel 6 erfolgt.

In *Kapitel 1* möchte ich den Begriff „Portfolio“ für meine Arbeit definieren sowie wesentliche didaktische Prinzipien der Portfolioarbeit herausarbeiten. In der Darstellung der Theorie der Portfolioarbeit werde ich mich auf jene Aspekte konzentrieren, die im Hinblick auf das von mir erarbeitete Konzept sowie auf die Anlage und Auswertung meiner Untersuchung von Bedeutung sind. Da ich die Akzeptanz des Portfoliokonzepts in den Blick nehme und seine Umsetzung untersuche, spielen konzeptionelle Gesichtspunkte eine wichtige Rolle. Auch eine erste Formulierung meiner Forschungsfragen erfolgt in diesem Kapitel.

In *Kapitel 2* wird der Konstruktivismus als dem Portfoliokonzept zugrunde liegende theoretische Annahme beschrieben. Das konstruktivistische Lernverständnis, Kerngedanken einer konstruktivistischen Didaktik sowie die ebenfalls auf konstruktivistische Vorstellungen aufbauende Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) werden erläutert und zum Portfoliokonzept in Beziehung gesetzt. Außerdem wird das Konzept der Lernkompetenz vorgestellt, welches in engem Bezug zum Portfoliogedanken steht und sich ebenfalls konstruktivistisch begründet. Der Begriff „Lernkompetenz“ wird definiert und in seinen vielfältigen Dimensionen vorgestellt. Reflexionsfähigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit werden als wesentliche Teilbereiche der Lernkompetenz beschrieben und ihre Bedeutung für die Portfolioarbeit herausgearbeitet.

Vor dem Hintergrund aktueller Studien zum Thema „guter Unterricht“, welche den Nutzen offener Unterrichtsformen im Hinblick auf den Lernzuwachs anzweifeln¹³, erscheint ein Blick auf zentrale Erkenntnisse aus dem Bereich der Unterrichtsforschung angebracht. Dieser erfolgt in *Kapitel 3*. Nach einigen grundsätzlichen Betrachtungen zur Qualität von Unterricht wird Kompetenzorientierung im Unterricht im Zusammenhang mit dem Konzept der Portfolioarbeit diskutiert. Zentrale Merkmale guten Unterrichts werden vorgestellt. Sie bilden die Grundlage für die Entwicklung eines eigenen Konzepts zur Umsetzung von Portfolioarbeit im folgenden Kapitel. Außerdem stellt das dritte Kapitel einige grundlegende Erkenntnisse zur Implementation von Portfolios im Unterricht vor. Eine Zusammenfassung der Überlegungen der ersten drei Kapitel zu einer Theorie der Portfolioarbeit schließt das dritte Kapitel ab.

In *Kapitel 4* wird die Entwicklung eines eigenen Konzepts für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule begründet, beschrieben und anhand eines unterrichtlichen Beispiels konkretisiert. Das Konzept wird vorgestellt und seine Vermittlung im Rahmen einer Lehrerfortbildung erläutert. Der Bezug dieses Konzepts zur Beantwortung der Forschungsfragen wird aufgezeigt. Vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Erkenntnisse erfolgt außerdem eine Präzisierung der in Kapitel 1.4 formulierten Forschungsfragen.

Kapitel 5 widmet sich der Anlage meiner Untersuchung. Nach einigen forschungsmethodischen Überlegungen zum Einsatz von qualitativen Leitfadeninterviews und Teilnehmender Beobachtung wird auf Besonderheiten des Forschens mit Kindern eingegangen. Anschließend wird die Entwicklung der Forschungsinstrumente sowie die Erhebung der Daten beschrieben. Den letzten Punkt des Kapitels bildet das Aufzeigen meiner Vorgehensweise bei der Dokumentation, Aufbereitung und Interpretation der erhobenen Daten.

¹³ Vgl. Hattie 2009.

Die Darstellung der Ergebnisse meiner Untersuchung erfolgt schließlich in *Kapitel 6*. Als erstes werden zentrale Erkenntnisse bezüglich der Umsetzung von Portfolioarbeit in den untersuchten Klassen beschrieben, die im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung gewonnen wurden. Die Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen werden zunächst getrennt voneinander ausgewertet und anschließend vergleichend interpretiert. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sicht von Portfolioarbeit aus der Perspektive von Schüler/innen und Lehrer/innen werden benannt; die in Kapitel 4.6 formulierten Forschungsfragen beantwortet.

In *Kapitel 7* werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und einer kritischen Betrachtung unterzogen. Geltungsbereich und Grenzen der Untersuchungsergebnisse werden diskutiert, Schlussfolgerungen für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule gezogen und Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung des von mir entwickelten Konzepts aufgezeigt. Aus den Ergebnissen werden weiterhin Konsequenzen und Ansatzpunkten für weitergehende Forschungstätigkeit abgeleitet. Einige Bemerkungen zu Perspektiven der Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule runden die Arbeit ab.

1. Das didaktische Konzept der Portfolioarbeit

Dieses Kapitel ist herrschenden didaktischen Konzeptionen der Portfolioarbeit gewidmet. Es zeichnet unter 1.1 zunächst die Entstehungsgeschichte der Portfolioarbeit nach, um sich dann in Kapitel 1.2 eingehender mit dem Portfoliobegriff zu beschäftigen. Schließlich werden unter 1.3 didaktische Prinzipien und Ziele der Portfolioarbeit sowie ihr charakteristischer Ablauf skizziert. Eine Definition des Begriffs „Portfolio“ für die vorliegende Arbeit wird vorgestellt. Den Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit ist ein eigener Punkt gewidmet, da diese im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen von besonderem Interesse sind. Eine erste Formulierung meiner Forschungsfragen erfolgt unter 1.4.

1.1 Herkunft der Portfolioarbeit

Zur Herkunft der Portfolioarbeit sei zunächst ihre Entstehungsgeschichte im Bildungswesen der USA skizziert und anschließend ihre Rezeption im deutschsprachigen Raum beschrieben. Da bereits umfangreiche Arbeiten zur Entstehungsgeschichte sowie zur Theorie der Portfolioarbeit existieren¹⁴, ist meine Darstellung bewusst knapp gehalten und beschränkt sich auf die aus meiner Sicht wesentlichen Eckpunkte.

1.1.1 Entwicklung der Portfolioarbeit in den USA¹⁵

Der Portfoliogedanke entstand zu Beginn der 1980er Jahre in den USA. Auslöser war eine zunehmende Unzufriedenheit mit der Qualität des Schulwesens – von Seiten der Wirtschaft war bemängelt worden, dass US-amerikanische Schulabsolvent/innen trotz bestandener Abschlussprüfungen nicht über für die Arbeitswelt notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen verfügten.

¹⁴ Vgl. etwa Breuer 2009.

¹⁵ Vgl. zu diesem Abschnitt Häcker 2006b, S. 28f.

Auf der Suche nach Ursachen geriet die in den Schulen verbreitete Prüfungspraxis, die auf Multiple-Choice-Tests basierte, in die Kritik: Die Konzentration von Lehrenden wie Lernenden auf das herrschende Testformat habe zu einer Vernachlässigung tiefer gehender Lernprozesse zugunsten einer Praxis des „Teaching to the Test“ geführt, so die Vermutung.

Die Einsicht, dass „die Art und Weise, wie Schulleistungen überprüft werden, sich unausweichlich darauf auswirkt, wie die Schüler unterrichtet werden (testing drives teaching)“ (Häcker 2006b, S. 29), führte in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zu Bildungsreformbemühungen in den USA. Es wurde nach alternativen Methoden zur Leistungsfeststellung gesucht. Eine davon, das Portfolio, gewann rasch an Verbreitung. Etwa zur gleichen Zeit setzte auch in Kanada, Australien, England, Skandinavien und einigen anderen Ländern die Suche nach alternativen Beurteilungsformen ein und das Portfolio konnte sich etablieren. Zwar dominieren in den USA heute noch immer Tests zur Leistungsfeststellung, sie werden jedoch durch prozessorientierte Bewertungsformen, wie das Portfolio, ergänzt (vgl. Bräuer 2006, S. 258).

1.1.2 Rezeption der Portfolioarbeit im deutschsprachigen Raum

Zu Beginn der 1990er Jahre fand das Portfolio seinen Weg nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz. In der Unterrichtspraxis gewinnen Portfolios seit der Jahrtausendwende zunehmend an Bedeutung (vgl. Brunner/Häcker/Winter 2006, S. 7), was sich auch in einem deutlichen Anstieg der Zahl der Publikationen über Portfolios niederschlägt (vgl. Häcker 2006b, S. 29). Häcker vermutet den Grund für das wachsende Interesse an Portfolioarbeit unter anderem in der Tatsache, dass die Anknüpfungspunkte der Portfolioarbeit wie die Förderung selbstbestimmten Lernens, die Individualisierung des Unterrichts und die prozessorientierte Leistungsbeurteilung „Diskussionen wider[spiegel]n, die hier bereits seit langem eine Rolle gespielt haben“ (Häcker 2006b, S. 30) und weist darauf hin, dass sich schon in der deutschen Reformpädagogik historische und theoretische Anknüpfungspunkte für die Portfolioarbeit finden (vgl. hierzu eingehender Häcker 2011, S. 137ff).

Dem Portfoliogedanken verwandt ist das Konzept der direkten Leistungsvorlage¹⁶, das Rupert Vierlinger in den 1970er Jahren in Österreich als alternatives Beurteilungsinstrument entwickelt hat (vgl. Vierlinger 2006; Häcker 2006b, S. 30). Die Grundidee der direkten Leistungsvorlage besteht darin, konkrete Schülerleistungen zu präsentieren, so dass sich der Adressat der Leistungsvorlage – beispielsweise ein potenzieller Arbeitgeber oder eine aufnehmende Schule – selbst ein Urteil über die Leistungen des/der jeweiligen Lernenden bilden kann, statt hierfür allein auf die von einer Lehrperson festgesetzten Ziffernnoten angewiesen zu sein. Die Lehrperson wird dadurch von ihrer Beurteilungsfunktion entlastet und tritt als Lernberater/in an die Seite der Schüler/innen.

Die erste ausführliche Publikation zum Portfoliokonzept in der Grundschule legten Brunner und Schmiedinger im Jahr 2000 vor (vgl. Brunner/Schmiedinger 2000). In dieser wird das Portfolio vorrangig als Instrument zur alternativen Leistungsbewertung gesehen; der Gedanke an eine mit dem Portfoliokonzept verbundene Unterrichtsreform steht noch im Hintergrund. Mittlerweile ist das Interesse am Portfolio als Lerninstrument jedoch gestiegen. Dies wird auch aus den Beiträgen im „Handbuch Portfolioarbeit“ deutlich, das 2006 erschien (vgl. Brunner/Häcker/Winter 2006). Heute

¹⁶ In der österreichischen Literatur werden Portfolioarbeit und direkte Leistungsvorlage häufig gleichgesetzt. Das Portfolio ist jedoch, im Unterschied zur direkten Leistungsvorlage, stärker prozessorientiert ausgerichtet; die Reflexion des Lernprozesses steht im Zentrum. Vgl. Häcker 2002, S. 212 sowie Kolb 2007, S. 24.

wird das Portfolio, außer an Schulen, auch an Hochschulen – hier insbesondere in der Lehrerbildung – sowie in der beruflichen Bildung eingesetzt (vgl. Gläser-Zikuda 2010, S. 1), aber auch, freilich in abgewandelter Form, in der Elementarpädagogik, wo es Entwicklungsverläufe und die frühe Bildungsgeschichte von Kindern im Alter von einigen Monaten bis sechs Jahren dokumentiert.

1.2 Der Portfoliobegriff – Herkunft und Definition

Die Verständigung über Portfolios wird nicht nur durch die große Vielfalt unterschiedlicher Formen und Einsatzbereiche von Portfolios erschwert, sondern auch dadurch, dass eine Vielzahl von Portfoliobegriffen existiert, die ihrerseits nicht einheitlich verwendet werden (vgl. Winter 2010, S. 10f). Um Klarheit in die verschiedenen Bezeichnungen zu bringen, soll zunächst die Herkunft des Begriffs „Portfolio“ geklärt werden.

1.2.1 Herkunft des Portfoliobegriffs¹⁷

Der Begriff „Portfolio“ leitet sich ab von italienisch „portafoglio“, einer Zusammensetzung aus dem Verb „portare“ (tragen) und dem Nomen „foglio“ (Blatt). Es handelt sich also, wörtlich übersetzt, um Blätter, die getragen werden (können). Bereits seit der Renaissance bezeichnet der Begriff Mappen mit Arbeiten von Künstlern oder Architekten, die diese mit sich führten, wenn sie sich um einen bestimmten Auftrag oder um einen Platz an der Akademie bewarben. Aus der Auswahl der Skizzen und Arbeiten, die der Künstler für seine Mappe getroffen hatte, wurden Qualität und Entwicklung seines künstlerischen Schaffens ersichtlich, aber auch persönliche Stilvorlieben und bevorzugte Arbeitstechniken.

In dieser Verwendung existiert der Begriff noch heute. Daneben wird er im Finanzwesen gebraucht und bezeichnet hier eine nach individuellen Gesichtspunkten und Bedürfnissen getroffene Auswahl unterschiedlicher Wertpapiere.

Analogien zu Künstler- und Wertpapierportfolios waren bei der Übernahme des Begriffs in den Bildungsbereich durchaus beabsichtigt, so Häcker: „Ein schulisches Portfolio zeigt ebenfalls, was sein Autor oder seine Autorin kann, wie sie arbeitet und sich entwickelt hat, und enthält Dinge, die diese wert erachtet hat, in ihre Mappe oder ihren Ordner aufzunehmen, um sie zu unterschiedlichen Zwecken vorzuzeigen.“ (Häcker 2006b, S. 28)

1.2.2 Verschiedene Arten von Portfolios

Eine Abgrenzung der unterschiedlichen Portfolioarten und -begriffe ist schwierig. Es wurden bereits verschiedentlich Versuche¹⁸ unternommen, eine Systematisierung vorzunehmen (vgl. Häcker 2006c; Winter 2010). Die unterschiedlichen Portfoliotypen werden unter anderem differenziert nach dem

¹⁷ Vgl. zu diesem Kapitel Häcker 2006, S. 27f.

¹⁸ Häcker stellt ein Modell zur Charakterisierung von Portfolioarbeit vor, in das sich die entstandenen Portfolios anhand der drei Dimensionen *Zweck*, *Inhalte* und *Entscheidungen* einordnen lassen. Die in den von mir untersuchten Klassen entstandenen Portfolios sind ziemlich genau im Zentrum des dreidimensionalen Würfelmodells angesiedelt. Da sich aus dieser Einordnung jedoch keine für meine Arbeit relevanten Erkenntnisse ergeben, möchte ich auf Häckers Modell nicht näher eingehen. Vgl. Häcker 2005, S. 27f.

(Fach- oder Themen-)Gebiet, in dem das Portfolio erstellt wird (z.B. Deutschportfolio, Wald-Portfolio), nach der Zeitdauer, für die es angelegt wird (z.B. Projektportfolio, Jahresportfolio), nach dem Zweck, dem es dient (z.B. Entwicklungsportfolio, Bewerbungsportfolio), oder auch nach dem Grad der Mitbestimmung durch die Lernenden (vgl. Winter 2010, S. 10f).

Die Portfolios, die im Zentrum meiner Untersuchung stehen, sind, nach Winters Kategorisierung, der ich mich anschließe, *Projektportfolios*. Projektportfolios sind „Portfolios, in denen Schüler/innen eine Zeit lang relativ selbstständig an einem Thema arbeiten“ (Winter 2010, S. 12). Sie entstehen in einem kürzeren Zeitraum, etwa im Verlauf einiger Wochen, und sind thematisch gebunden. Die Begriffe *Themen-* und *Rechercheportfolio* sind gleichbedeutend (vgl. Winter 2010, S. 12).

Die meisten didaktischen Prinzipien und Ziele der Portfolioarbeit¹⁹, etwa die Förderung selbstständigen Lernens und die Anbahnung einer reflexiven Lernhaltung, treffen auch auf andere Formen von Portfolios zu. Dennoch gibt es, gerade was den Verlauf der Phasen anbelangt, auch deutliche Unterschiede zwischen Projektportfolios und z.B. Entwicklungsportfolios, die über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg geführt werden und Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen dokumentieren. Die im weiteren Verlauf der Arbeit angestellten Überlegungen zum Portfoliokonzept beziehen sich auf den von mir untersuchten Typus des Themen- bzw. Projektportfolios.

1.2.3 Das Portfolio im Unterricht – Definition

Angesichts der Vielfalt der Portfoliobegriffe und -typen stellt Häcker die Frage, „ob es hinter der Vielfalt der Begriffe so etwas gibt wie einen gemeinsamen ‚Kern‘, der es gerechtfertigt erscheinen lässt, von Portfolio als einem eigenständigen pädagogischen Konzept zu sprechen“ (Häcker 2006c, S. 33). Häcker warnt in diesem Zusammenhang davor, die Offenheit des Portfoliokonzepts durch eine zu enge Portfoliodefinition einzuschränken. Dennoch könne eine Zusammenstellung der Kerngedanken wesentliche Dimensionen des Portfoliobegriffs deutlich machen. Diese Gedanken herauszuarbeiten ist das Ziel des vorliegenden Kapitels.

Betrachten wir zunächst existierende Portfoliodefinitionen: Die älteste und vielleicht auch bekannteste Portfoliodefinition stammt aus dem Jahr 1990. Sie wurde von den Teilnehmer/innen eines Workshops der US-amerikanischen Portfoliospezialisten Pearl und Leon Paulson gemeinsam erarbeitet und 1991 im viel beachteten Artikel „What Makes a Portfolio a Portfolio?“ der Zeitschrift „Educational Leadership“ veröffentlicht (vgl. Häcker 2006, S. 36):

„A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.“
(Paulson/Paulson/Meyer 1991, S. 60)

Diese Definition enthält wesentliche das Portfolio konstituierende Elemente (vgl. auch Häcker 2006, S. 36). Diese sind

- die zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten,

¹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 1.3.

- das Aufzeigen individueller Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des/der Lernenden,
- die Beteiligung des/der Lernenden an der Auswahl der Inhalte,
- die Beteiligung des/der Lernenden an den Kriterien für die Auswahl,
- die Beteiligung des/der Lernenden an der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie
- Hinweise auf die Selbstreflexion des/der Lernenden.

Als einen Vorteil der Portfoliodefinition von Paulson, Paulson und Meyer sieht Häcker ihre Offenheit an: „Die Definition hat den Vorzug, dass sie viele verschiedene Arten von Portfolios einschließt, ohne beliebig zu werden, und neben der Charakterisierung des Produktes auch normative Hinweise auf die Gestaltung des Prozesses anbietet.“ (Häcker 2006c, S. 36)

Dadurch, dass auch Aspekte genannt werden, die sich auf den Entstehungsprozess des Portfolios beziehen, machen Paulson, Paulson und Meyer auch Aussagen in Bezug auf die Unterrichtsform, in der mit Portfolios gearbeitet wird: die *Portfolioarbeit*. So sollen die Lernenden an der Auswahl der Inhalte für das Portfolio beteiligt werden. Beteiligung meint, Schüler/innen und Lehrperson sollen sich bezüglich der Auswahl der Inhalte sowie bezüglich der Kriterien für die Auswahl und Beurteilung der Portfolioeinlagen absprechen. Häcker bemerkt: „Eine so definierte *Portfolioarbeit* zielt auf eine kooperative Beziehung zwischen den Beteiligten. Sie orientiert sich an den *Prinzipien* der Kommunikation, Transparenz und Partizipation.“ (Häcker 2006c, S. 37, kursiv im Original)

Winter hat die Definition von Paulson, Paulson und Meyer aufgegriffen und beschreibt, von ihr ausgehend, wesentliche Kennzeichen von Portfolios. Den von den Autoren genannten Aspekten fügt er die *Präsentation* der Portfolios als konstitutionelles Element der Portfolioarbeit hinzu, die *Lerngespräche*, auch *Portfoliogespräche* genannt („Gespräche über Lernen und Leistung“, Winter 2010, S. 11) sowie die abschließende *Bewertung* der Leistungen durch die Lehrperson sowie den/die Lernende(n).

Auf eine in der Literatur vorgenommene begriffliche Unterscheidung möchte ich an dieser Stelle noch kurz eingehen: Portfoliopraktiker in den USA unterscheiden zwischen einer engen und einer weiten Verwendung des Portfoliobegriffs (vgl. Häcker 2006c, S. 36): In seiner engen Fassung ist das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument gemeint. Es hat dann den Status eines Instruments oder einer Methode. In seiner weiten Fassung hingegen wird das Portfolio als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument verstanden. Dann verbinden sich mit ihm „Hoffnungen auf eine *Unterrichtsreform* in Richtung auf einen dem Lernen förderlichen, stärker schülerorientierten Unterricht“ (Häcker 2006c, S. 36; vgl. auch Kapitel 3.1; 3.2). Häcker fügt hinzu: „In der weiten Fassung wird oft von *Portfolioarbeit* gesprochen, was den *Prozess* stärker hervorhebt und darauf hinweist, dass bei der Arbeit mit Portfolios methodische Elemente, Techniken und Prinzipien wirkungsvoll zu einem Lehr-Lern-Konzept verbunden werden.“ (Häcker 2006c, S. 36, kursiv im Original)

Ich verwende „Portfolio“ in seiner weiten Bedeutung und verstehe Portfolioarbeit als ein didaktisches Konzept, welches im folgenden Kapitel skizziert werden soll.

1.3 Das Konzept der Portfolioarbeit – Didaktische Prinzipien und Ziele

Die mit der Entstehung eines Portfolios verbundene Unterrichtsform wird als *Portfolioarbeit* bezeichnet. Häufig wird auch vom *Portfolioprozess* gesprochen, manchmal von *Portfoliomethode*, *Portfolioansatz* oder *Portfoliokonzept*. Ich verwende die Begriffe *Portfolioarbeit* und *Portfolioprozess*

gleichbedeutend für den im Unterricht stattfindenden Arbeits- und Lernprozess, der zur Entstehung eines Portfolios führt. Im Fall der von mir untersuchten Themenportfolios erstreckt sich der Portfolioprozess über einen Zeitraum von etwa vier Wochen. Die Begriffe *Portfolioansatz* und *Portfoliokonzept* beziehen sich auf die Portfolioarbeit als Unterrichtskonzept, welches in diesem Kapitel bestimmt und konkretisiert werden soll. Die Zusammensetzung *Portfoliomethode* vermeide ich hingegen, da ich, im Anschluss an Volkwein (vgl. Volkwein 2010) der Meinung bin, dass es sich beim Portfoliokonzept um etwas Umfassenderes handelt als um eine Unterrichtsmethode.²⁰

Portfolioarbeit verstehe ich, in Anlehnung an das Begriffsverständnis von Hartinger (vgl. Hartinger 2005)²¹, als eine Form der Öffnung von Unterricht, da sie es den Schüler/innen ermöglicht, Unterrichtsentscheidungen auf inhaltlicher und methodischer Ebene mitzutreffen.

Kapitel 1.3.1 beschäftigt sich mit den didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit. Auf der Basis dieser Prinzipien sowie der in Kapitel 1.2.3 vorgestellten Definitionen möchte ich den Begriff „Portfolio“ anschließend für die vorliegende Arbeit definieren. Kapitel 1.3.2 skizziert die für die Portfolioarbeit typische Phasierung, die sich aus der Vorstellung vom „Lernen in vollständigen Lernakten“ ergibt. Unter 1.3.3 schließlich werden wesentliche Aufgaben und Ziele benannt, die mit dem Konzept der Portfolioarbeit verbunden sind.

1.3.1 Didaktische Prinzipien der Portfolioarbeit

Die Frage nach den didaktischen Prinzipien, welche die Portfolioarbeit als Unterrichtskonzept konstituieren, berührt die theoretische Diskussion um eine Didaktik der Portfolioarbeit. Diese steht jedoch noch in ihren Anfängen (vgl. Biermann/Keuffer/Volkwein 2010, S. 8). Häcker erklärt: „Die relative ‚Theoriearmut‘ des Portfolioansatzes ist jedoch kein ‚Betriebsunfall‘, sondern liegt in der Natur der Sache von pädagogischen Ansätzen, die aus der Praxis heraus entwickelt werden (Häcker 2006b, S. 31).“ Er führt weiter aus: „Das Konzept selbst lässt sich bislang lediglich grob umreißen: Mit den Aspekten der *Kompetenzdarstellung*, der *Verbindung von Produkt und Prozess*, der *Veränderung der Leistungsbewertung*, der *Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Kultur* ist ein grober Rahmen für das Verständnis des pädagogischen Portfoliokonzeptes gesteckt.“ (Häcker 2006c, S. 39, kursiv im Original)

Volkwein sieht die pädagogische Kernidee des Portfoliokonzepts in seinem Verhältnis zwischen Lernendem und Lerngegenstand: „Jede/r Lernende soll einen persönlichen Dialog mit der Sache aufnehmen und in der Auseinandersetzung mit ihr einen eigenen Weg gehen können.“ (Volkwein 2010, S. 43) *Individualisierung* und *Dialog* benennt sie dementsprechend als die beiden Grundprinzipien der Portfolioarbeit.

Mit Blick auf den Lernenden formuliert Volkwein folgende *didaktische Prinzipien*, in welchen Portfolioarbeit sich entfaltet bzw. deren Entfaltung unterstützt wird:

²⁰ Volkwein propagiert dagegen Portfolioarbeit als eigene Unterrichtsform und schlägt dafür den Begriff *Portfoliunterricht* vor. Auf diese Debatte kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht eingegangen werden. Vgl. dazu Volkwein 2010, S. 40ff.

²¹ Hartinger unterscheidet in Bezug auf die Öffnung von Unterricht verschiedene strukturelle bzw. organisatorische Aspekte, die von den Schüler/innen mitbestimmt werden können. Diese sind (1) die Lerninhalte, (2) die zu bearbeitenden Aufgaben, (3) die Lernwege, (4) Lernpartner/innen und/oder Sozialform, (5) die Zeiteinteilung, (6) die Raumnutzung sowie (7) Formen von Selbstkorrektur. Vgl. Hartinger 2005, S. 398.

- „*Selbstständigkeit* (im Spannungsfeld von Selbststeuerung und Selbstbestimmung²²) und Eigenverantwortlichkeit im Lernhandeln, z.B. in der Wahl eigener Themen und Arbeitsstrategien, in zeitlicher Gestaltung und Organisation des Arbeitsprozesses etc.
- *Personalisierung und Individualisierung*, z.B. der Explikation von Lernerfahrungen, von Verstehensleistungen und -kompetenzen, der Entwicklung und Berücksichtigung persönlicher Lernstile, der Bildung von geistigem Eigentum etc.
- *Partizipation und Kooperation* als Mitbestimmung in der Planung und Durchführung des Unterrichts, seiner Gegenstände, Themen und Methoden und Beteiligung an der Leistungsbewertung etc.“ (Volkwein 2010, S. 45, kursiv im Original)

Die didaktischen Prinzipien mit Blick auf die Lernenden ergänzt Volkwein um Aspekte, die auf der Ebene der *Unterrichtsführung* angesiedelt sind. Als solche benennt sie:

- „Sach- und Inhaltsorientierung
- Prozessorientierung
- Stärken- und Förderorientierung“ (Volkwein 2010, S. 45)

Diese didaktischen Prinzipien umreißen die Konzeption von Portfolioarbeit in ihren wesentlichen Eckpunkten sowie in Übereinstimmung mit den Vorstellungen jener Theoretiker, welche die Rezeption des Portfoliokonzepts im deutschsprachigen Raum geprägt haben²³. Sie wurden daher auch dem von mir entwickelten Konzept für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule zugrunde gelegt. Die an dieser Stelle formulierten didaktischen Prinzipien dienen, ebenso wie die in Kapitel 1.2.3 vorgestellten Portfoliodefinitionen, als Basis für die Formulierung einer eigenen Definition des Begriffs „Portfolio“:

Unter einem Portfolio verstehe ich eine Sammlung von Originalarbeiten eines Schülers bzw. einer Schülerin. Diese dokumentieren Prozess und Ergebnis des Lernens auf einem bestimmten Gebiet und werden von dem/der das Portfolio erstellenden Schüler/in selbst ausgewählt. Ein Portfolio enthält weiterhin Belege einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess. Form und Beurteilung des Portfolios orientieren sich an Kriterien, die von Lehrperson und Lernenden gemeinsam im Vorfeld festgelegt werden. Der/die Verfasser/in präsentiert das fertige Portfolio vor einem Publikum.

Diese Portfoliodefinition wird der vorliegenden Arbeit im weiteren Verlauf zugrunde gelegt.

Die Portfoliodefinition sowie die beschriebenen didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit dienen weiterhin als Basis für die Formulierung meiner Forschungsfragen, die unter 1.4 erstmals erfolgt und unter 4.6 präzisiert wird. Im empirischen Teil der Arbeit wird untersucht, inwieweit diese Prinzipien in der konkreten Unterrichtspraxis der an der Studie beteiligten Lehrpersonen umgesetzt werden konnten und wie die Lernenden diese wahrnehmen. Zunächst jedoch sollen die charakteristischen Phasen des Portfolioprozesses aufgezeigt werden, welche, in Verbindung mit den genannten didaktischen Prinzipien, die unterrichtliche Umsetzung der Portfolioarbeit prägen.

²² Zu den Begriffen *Selbststeuerung* und *Selbstbestimmung* vgl. Kapitel 2.2.4.

²³ Häcker 2001 formuliert, ausgehend von Erfahrungen in den USA, folgende Prinzipien der Portfolioarbeit: Das Prinzip der individuellen Förderung durch kontinuierliche Rückmeldung, das Prinzip der Aufgabenorientierung, das Prinzip der (Selbst-)Reflexivität im Lernen sowie die Prinzipien der Transparenz der Leistungserwartungen, der Kommunikation über Leistung und der partizipativen Leistungsbewertung. Vgl. Häcker 2001, S. 108ff.

1.3.2 Lernen in vollständigen Lernakten – Die Phasen des Portfolioprozesses

Portfolioarbeit verläuft in charakteristischen Phasen. Da Portfolioarbeit, im Gegensatz zu vielen anderen Formen schulischen Lernens, ein Lernen in *vollständigen Lernakten* ermöglichen soll, ist es nicht verwunderlich, dass sich die für den Ablauf des Portfolioprozesses beschriebenen Phasen an jenen für das Lernen in vollständigen Lernakten angenommenen Schritten orientieren. Nach Winter beinhaltet und erfordert ein vollständiger Lernakt:

- „eine gemeinsame Erarbeitung von Grundlagen und Fragen;
- Lernphasen, in denen die Schüler individuell oder in Gruppen recherchierend, problemlösend oder entdeckend arbeiten;
- dass die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsprozesse beobachten, darüber berichten, sie reflektieren sowie bewerten und in Dialog mit anderen über ihre Leistung und ihr Lernen treten;
- Phasen in denen die Lernerträge präsentiert und besprochen werden;
- ausführliche inhaltliche Rückmeldungen;
- Gespräche, in denen Arbeiten und die darin zutage getretenen besonderen Stärken, Talente und Entwicklungsschritte behandelt werden und auch die Mängel, Defizite und Lernerfordernisse, die deutlich geworden sind;
- eine Dokumentation der Leistungen, in der wichtige Spuren und Erträge der Arbeit festgehalten sind.“ (Winter 2007, S. 5)

Dass Schüler/innen in traditionellen Unterrichtsformen für gewöhnlich in unvollständigen Lernakten lernen, wird im Vergleich mit der obigen Darstellung rasch ersichtlich, beinhaltet ein vollständiger Lernakt doch weit mehr als den Dreischritt Lehrervortrag – Überprüfung – Bewertung. Die Phasen des Fragens, des Suchens und des Entdeckens fehlen in vielen Unterrichtsformen oder werden von der Lehrperson so stark gelenkt, dass sie nicht jede/r Lernende für sich selbst durchlaufen kann. Dies, so die Argumentation, habe zur Folge, dass die Schüler/innen die behandelte Thematik nicht wirklich durchdringen und folglich nicht so umfassend und tiefgehend lernen, wie dies der Fall sein könnte.

Häcker benennt, in Anlehnung an US-amerikanische Modelle, die folgenden Prozesskomponenten bzw. Phasen des Portfolioprozesses (vgl. Häcker 2011, S. 145):

1. Context definition
2. Collection
3. Selection
4. Reflection
5. Projection
6. Presentation

Ausgehend von einer Frage²⁴, einem Thema oder einer Aufgabenstellung werden also zunächst Ziele, Zweck, Anforderungen und Zeitrahmen der Portfolioarbeit geklärt (1.). Anschließend sammeln die Lernenden Informationen und Arbeitsergebnisse zum Thema (2.). Die Dokumente, die Eingang in das Portfolio finden sollen, werden von dem/der das Portfolio Erstellenden ausgewählt (3.). Reflexionen (4.) finden während des gesamten Portfolioprozesses statt und werden im Portfolio dokumentiert.

²⁴ Vgl. im Folgenden Häcker 2011, S. 145ff.

Schließlich formulieren die Lernenden Konsequenzen und Vorsätze für ihr zukünftiges Lernen (5.). Die Präsentation (6.) des Portfolios vor einem Publikum bildet den Abschluss des Portfolioprozesses.

Hier ist freilich ein idealtypischer Verlauf skizziert, der in der Praxis nicht in allen Punkten wie dargestellt realisiert werden wird. Die Abfolge der Phasen im Lernprozess ist als Anhaltspunkt zu verstehen (vgl. auch Häcker 2011, S. 148).

1.3.3 Aufgaben und Ziele der Portfolioarbeit

Häcker (2011) unterscheidet insgesamt sieben verschiedene Funktionen²⁵, die dem Portfolio in deutschsprachigen Publikationen zugewiesen werden. Da sich die vorliegende Arbeit auf das Portfolio als *Lerninstrument* konzentriert, werden im Weiteren nur jene Aufgaben und Ziele aufgeführt, die sich mit dem Portfolio als Lehr-Lerninstrument verbinden.

Was die Ziele von Portfolioarbeit betrifft, ist in der Literatur keine explizite Zusammenstellung zu finden. Jedoch werden an verschiedenen Stellen Aufgaben der Portfolioarbeit genannt und Vorzüge betont; vereinzelt werden auch Zielsetzungen formuliert (vgl. etwa Biermann 2010, S. 194²⁶). Die nachfolgend genannten Aufgaben und Ziele lassen sich aus der Literatur ableiten. Dafür, dass diese Ziele tatsächlich durch das Lernen mit Portfolios erreicht werden, gibt es jedoch noch so gut wie keine empirischen Belege. Vielmehr handelt es sich um auf Erfahrungswissen begründete Annahmen sowie um Hoffnungen, die mit dem Portfoliokonzept verbunden sind.

Die folgenden Aufgaben und Ziele von Portfolioarbeit auf der *Ebene der Lernenden* lassen sich aus der Literatur ableiten:

1. Die Förderung individualisierten, selbstbestimmten, persönlich bedeutsamen Lernens

Durch die Möglichkeit, eigene inhaltliche und methodische Schwerpunkte zu setzen sowie durch die Möglichkeiten bezüglich der Raumnutzung, durch die freie Wahl von Arbeitspartner/innen und Sozialform, ermöglicht Portfolioarbeit ein hohes Maß an Individualisierung und Selbstbestimmtheit im Lernprozess. So wird persönlich bedeutsames Lernen ermöglicht. Dem Portfolio wird außerdem eine Brückenfunktion zugeschrieben. Es soll vermitteln zwischen verschiedenen (auch außerschulischen) Lernerfahrungen, zwischen Lernprozessen und Lernergebnissen, zwischen den Lerninhalten und unterschiedlichen Fächern (vgl. Winter 2003, S. 80).

Auch Paulson, Paulson und Meyer betonen, dass durch die Portfolioarbeit die individuelle Persönlichkeit des jeweiligen Kindes in besonderem Maße gewürdigt werden kann und zum Tragen kommt: „Portfolios are as varied as the children who create them and as the classrooms in which they are found.“ (Paulson/Paulson/Meyer 1991, S. 61)

Damit ist angesprochen, dass Erscheinungsform und Inhalt des einzelnen Portfolios einerseits von der Individualität seines Verfassers/seiner Verfasserin abhängen und diese widerspiegeln, andererseits aber auch abhängig sind von den spezifischen Charakteristika des Unterrichts, in

²⁵ Diese sind: Das Portfolio als Lehr-Lerninstrument, als alternatives Beurteilungsinstrument, als Entwicklungsinstrument, als (arbeitsmarkt-)politisches Instrument, als innovatives Forschungsinstrument, als Diagnoseinstrument und als Darstellungsinstrument. Vgl. Häcker 2011, S. 123.

²⁶ Dort beschreibt Biermann die mit der Einführung der Portfolioarbeit an der Laborschule Bielefeld verbundenen Zielvorstellungen.

welchem das Portfolio entsteht. In Anlehnung an Paulson/Paulson/Meyer bemerkt Brunner, dass die Vielfältigkeit der Portfolios innerhalb einer Klasse mit zunehmender Identifikation der Kinder mit ihrer Arbeit zunimmt (vgl. Brunner 2006a, S. 73).

2. Die Begünstigung tiefergehender Lernprozesse durch ein Lernen in vollständigen Lernakten

Mit der Annahme, dass Portfolioarbeit, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, das Lernen in vollständigen Lernakten begünstigt, verbindet sich die Hoffnung, die Lernenden würden im Rahmen der Portfolioarbeit zu einer vertieften, eigenständigen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten gelangen, welche sie zu komplexeren Lernleistungen befähigt. Außerdem wird angenommen, die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den spezifischen inhaltlichen, methodischen und reflexiven Anforderungen der Portfolioarbeit führe im Zusammenspiel zu einer selbstständigen Durchdringung von Sachverhalten sowie dem Erwerb von Lernkompetenz (vgl. Kapitel 2.2).

Nach Volkwein bestehen die Hauptaufgaben der Portfolioarbeit in der selbstständigen, eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernens in möglichst vollständigen Lernakten sowie in der Befähigung der Lernenden komplexe Probleme zu lösen und eigenständige Verstehensleistungen zu erbringen (vgl. Volkwein 2010, S. 43).

3. Die Förderung von Reflexions- und Selbsteinschätzungsfähigkeit

Reflexive Elemente durchziehen den gesamten Portfolioprozess (vgl. dazu auch Kapitel 2.2.5). Ihr Ziel ist es, die Fähigkeit der Lernenden zu fördern, sich ihren Lernprozess zu vergegenwärtigen und kritisch zu betrachten, um davon ausgehend Schlüsse für ihr weiteres Lernen zu ziehen. Die Fähigkeit, die eigene Leistung in Beziehung zu Zielen und Kriterien zu setzen, wird als Selbsteinschätzungsfähigkeit bezeichnet. Sie bildet einen Teil der Reflexionsfähigkeit²⁷.

Reflexion findet im Rahmen der Portfolioarbeit häufig im Rahmen von Gesprächen statt. Das Besondere an diesen Reflexionsgesprächen bzw. Portfoliogesprächen sieht Brunner darin, dass die eigenen Reflexionen auf die einer anderen Person treffen und ein Austausch stattfindet: „Die Einsichten des Schülers werden mit anderen Ansichten, Meinungen und Überzeugungen konfrontiert und durch erneute Selbstreflexion vertieft, verändert, in neue Zusammenhänge gebracht und mit wesentlichen Bedeutungen versehen.“ (Brunner 2006b, S. 94)

4. Verminderung des Versagensrisikos, Lernerfolg für alle Schüler/innen

Durch seinen individualisierenden Charakter ermöglicht es das Portfolio jedem Kind, entsprechend seiner individuellen Leistungsmöglichkeiten einen Lernzuwachs zu erfahren und Erfolg zu erleben. Auch die Möglichkeiten, welche die Portfolioarbeit im Hinblick auf kooperatives Lernen bietet, ebenso wie die Möglichkeiten, weniger gelungene Portfolioeinlagen vor der Abgabe des Portfolios zu überarbeiten, tragen dazu bei, das Versagensrisiko im schulischen Rahmen zu mindern. Dies ist ein besonders wesentlicher Aspekt denn, so betont auch Winter: „Die Ermutigung vor allem der

²⁷ Die besondere Bedeutung einer gut ausgeprägten Reflexionsfähigkeit für das Gelingen von Lernprozessen wird in Kapitel 2.2.3 erläutert.

Schwächeren [...] gehört zu den wichtigsten Aufgaben einer förderorientierten Pädagogik“ (Winter 2006, S. 20). Er führt weiter aus: „Bei der Portfolioarbeit halten am Ende alle etwas in der Hand, was das Gelingen ihrer Arbeit dokumentiert, was Qualitäten aufweist und auf das sie in der Regel auch stolz sind.“ (Winter 2006, S. 20)

Auch aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kapitel 2.1.2) ist bekannt, dass „optimales Lernen‘ unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft ist und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst abhängt.“ (Häcker 2011, S. 150) Wird die Lernmotivation einzelner Schüler/innen durch häufige Misserfolgserfahrungen zerstört, so beeinträchtigt dies nicht nur ein erfolgreiches Lernen, sondern behindert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst dieser Kinder (vgl. Häcker 2011, S. 150; Deci/Ryan 1993, S. 235f).

Auch auf der *Ebene der Unterrichtsorganisation* lassen sich Aufgaben und Ziele der Portfolioarbeit benennen. Diese sind

5. *Die Organisation eines geöffneten, schülerzentrierten Unterrichts*

Diese These wird von zahlreichen Autor/innen vertreten (vgl. Brunner/Schmiedinger 2000; Brunner 2006a, S. 73; Häcker 2011, S. 123; Volkwein 2010, S. 43; Winter 2010, S. 17f; Schwarz 2001). Winter beschreibt die diesbezüglichen Aufgaben des Portfolios folgendermaßen: „Das Portfolio [...] schafft einen Rahmen, innerhalb dessen die stärker selbstständige Begegnung der Schüler/innen mit den Lerngegenständen Anhaltspunkte findet z.B. in Form von Zielen, von beschriebenen Kompetenzen, von Qualitätskriterien, von Handlungsmustern und nicht zuletzt in den gemeinsamen und individuellen Reflexionen im Prozess der Erstellung des Portfolios (Winter/Schwarz/Volkwein 2008). In diesem Rahmen lässt sich das Lernen individualisieren und differenzieren.“ (Winter 2010, S. 18)

Und Häcker erläutert: „Als Lehr- und Lerninstrument verbindet sich mit Portfolio die Vorstellung einer besseren (Selbst-) Steuerung individualisierten und differenzierten Lernens in einem schülerzentrierten Unterricht [...] Portfolios bieten mit Hilfe einiger strukturierender Elemente den Lernenden und Lehrenden einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen anspruchsvolle Lernprozesse in der Form gelenkter Selbstorganisation stattfinden können“ (Häcker 2011, S. 123).

Die im Portfolio enthaltenen strukturierenden Elemente sowie die Phasierung des Portfolioprozesses sollen also einen Rahmen bilden für die Umsetzung individueller, eigenverantwortlicher, selbstgesteuerter Lernprozesse. Damit ermöglicht das Portfoliokonzept die Verbindung der Unterrichtsmerkmale Offenheit und Strukturierung, was im Hinblick auf den Lernzuwachs der Schüler/innen von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Kapitel 3.1).

6. *Die Weiterentwicklung von Unterricht: Aufbau einer neuen Lehr-Lern-Kultur*

Diese These formuliert Häcker (2006a)²⁸. Dadurch, dass dem Lernprozess ein angemessener Platz neben den Lernprodukten eingeräumt wird, eine Orientierung an den Kompetenzen der Schüler/innen die herrschende Defizitorientierung überwindet, das leistungsbezogene Versagensrisiko in der

²⁸ Auch andere Autor/innen thematisieren das Reformpotential von Portfolios im Hinblick auf die Entwicklung einer neuen Lehr-Lern-Kultur. Vgl. Brunner 2006, S. 73; Brunner/Häcker/Winter 2006, S. 8; Hascher 2010, S. 176.

Schule vermindert und die Zusammenarbeit der an der Schule beteiligten Personen gefördert wird, werde, so Häcker, der Wandel hin zu einer „neuen Lehr-Lern-Kultur“ (Winter 2010, S. 10)²⁹ gefördert.

Der Aufbau einer neuen Lehr-Lern-Kultur erfordere, so Häcker, die *Kooperation* aller am Unterricht beteiligten Personen:

„Ein wesentlicher Vorzug von Portfolios besteht paradoxerweise darin, dass ihre Erstellung wie auch ihre Beurteilung schwierig sind. Lehrer brauchen für die Beurteilung ebenso die Hinweise der Kollegen, wie Schüler die Hilfe und Verbesserungsvorschläge anderer brauchen, wenn sie die Dokumente erstellen. Bei der konkreten Arbeit mit Portfolios wird sehr schnell die Notwendigkeit zur Kooperation zwischen allen Beteiligten sichtbar [...] Der Portfolioansatz ist somit von seiner Idee her ein Kooperation förderndes Konzept, das als Entwicklungsinstrument für innerschulische Kooperation eingesetzt werden kann.“
(Häcker 2006a, S. 17)

Winter vertritt die These, Portfolioarbeit verändere neben der Lehrer-Schüler-Beziehung auch die Lehrerrolle sowie die didaktische Planung des Unterrichts: „Sie wird nicht mehr wie früher hauptsächlich vorab von der Lehrperson stellvertretend für die Schüler/innen vorgenommen, sondern gemeinsam mit ihnen im Unterrichtsprozess vollzogen (Ruf/Hofer/Keller/Winter 2008).“
(Winter 2010, S. 18)

Anhand der beschriebenen Aufgaben und Ziele wird deutlich, dass sich mit dem Portfoliokonzept Reformhoffnungen in verschiedenen Bereichen des Unterrichts verbinden. Sie betreffen unter anderem die Förderung selbstständigen Lernens und die Strukturierung offenen Unterrichts, aber auch die Etablierung alternativer Formen der Leistungsbeurteilung, eine verstärkte Kompetenzorientierung, die Förderung von Reflexionsfähigkeit sowie eine aus der Gesamtheit dieser Aspekte entstehende neue Lehr-Lern-Kultur. Welche dieser Reformansprüche sich tatsächlich einlösen lassen, ist empirisch jedoch noch kaum erforscht (vgl. Kolb 2007, S. 27).

Ebenso wird deutlich, dass das Konzept der Portfolioarbeit vielfältige Ansprüche stellt, und zwar sowohl an Lehrende und Lernende als auch an die Unterrichtsgestaltung – gute Portfolioarbeit ist ein „voraussetzungsvoller Prozess“ (Häcker 2011, S. 112f). Für das Gelingen von Portfolioarbeit sind also bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen vonnöten, die im nun folgenden Kapitel erörtert werden.

1.3.4 Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit

Die Bedingungen, die für eine erfolgreiche, den didaktischen Prinzipien und Zielen entsprechende Umsetzung des Portfoliokonzepts gegeben sein müssen, werden in der Literatur als *Gelingensbedingungen* bezeichnet (vgl. etwa Winter 2006a). Die Gelingensbedingungen sind im Hinblick auf die in späteren Kapiteln erfolgende Entwicklung und Evaluation des von mir erarbeiteten Konzepts von besonderer Bedeutung, weswegen sie eine ausführliche Betrachtung verdienen.

²⁹ Winter unterscheidet Reformimpulse in vier Bereichen: für das schulische Lernen, für den Unterricht, für die Leistungsbeurteilung und für die Schulkultur. Vgl. Winter 2010, S. 17ff.

Winter nennt folgende Gelingensbedingungen für die Portfolioarbeit:

- „Es muss *Zeitpunkte* geben, zu denen die *Portfolios intensiv wahrgenommen und besprochen* werden können (von Mitschülern, anderen Lehrern, Eltern etc.).
- Diejenigen, die ein Portfolio anlegen sollen, müssen – vor allem in der Anfangsphase – *gut beraten und begleitet* werden, sie müssen *viel Rückmeldung* erhalten [...].
- Es sollte Möglichkeiten geben, die *Leistungen des Portfolios auch im Regelsystem der Leistungsbewertung* [...] *anzuerkennen* [...]. Dabei sollten die Produkte im Portfolio von der Benotung weitgehend frei- oder ferngehalten werden [...] – ein schwieriger Balanceakt [...].
- Die Möglichkeit, selbstständig und initiativ Leistungen für das eigene Portfolio zu erbringen, *sollte nicht durch allzu umfangreiche, detaillierte Vorgaben und schriftliche Anweisungen zugeleistet* werden.“ (Winter 2006a, S. 22f, Hervorhebungen A.K.)

Die Notwendigkeit einer qualifizierten Lernberatung durch die Lehrperson für das Gelingen des Portfolioprozesses wird auch von Keller hervorgehoben: „Gerade wenn hohe Anforderungen an die Eigenverantwortung der Lernenden gestellt werden, brauchen sie auch intensive Unterstützung durch eine Fachperson in der Form von Kommentaren, Erklärungen, kritischen Fragen oder zusätzlichen Lernangeboten.“ (Keller 2010, S. 75)

Den dritten von Winter genannten Punkt, die Möglichkeit, im Portfolio dokumentierte Leistungen auch im Regelsystem der Leistungsbewertung anzuerkennen, halte ich für weniger entscheidend. Möglicherweise trifft er eher auf ältere Schüler/innen zu. Dass Grundschüler/innen auch dann für die Erstellung von Portfolios zu motivieren sind, wenn diese nicht benotet werden, wird im Rahmen der empirischen Untersuchung noch zu zeigen sein.

Eine weitere Gelingensbedingung, die Winter an anderer Stelle thematisiert, ist die *Vertrautheit der Schüler/innen mit offenen Arbeitsformen*³⁰ bzw. die *Unterstützung und Begleitung der Schüler/innen beim Aufbau einer selbstständigen Lernhaltung*: „Ein Unterricht mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit der Schüler/innen muss von allen Beteiligten erst gelernt werden.“ (Winter 2010, S. 20; vgl. auch Schmiedinger 2006, S. 70) In der Portfolioarbeit müssen die Schüler/innen in der Lage sein, ihr Lernen selbst zu planen und zu steuern, die Arbeitszeit sinnvoll einzuteilen und die Lernmotivation über den gesamten Prozess aufrechtzuerhalten. Diese Selbststeuerungsfähigkeiten³¹ erwerben und verfeinern sie erst allmählich.

Pölzleitner formuliert, ausgehend von ihrer Portfoliopraxis, ebenfalls Gelingensbedingungen für die Portfolioarbeit (vgl. Pölzleitner 2006, S. 96). Sie nennt die *klare Definition der Lernziele und der dazugehörigen Qualitätskriterien* sowie *regelmäßige Rückmeldungen über den momentanen Leistungsstand*, welche die Lernenden durch regelmäßige Selbsteinschätzung, Partner-Feedback und Reflexion erhalten. Diese Bedingungen seien für die erfolgreiche Umsetzung von Portfolioarbeit entscheidend, da sie die Voraussetzung für eine angemessene Steuerung des Lernprozesses durch

³⁰ Dieser Auffassung widerspricht Häcker. Zwar erleichtere ein schülerorientierter, aktivierender Unterricht die Einführung von Portfolioarbeit. Grundsätzlich könnten Portfolios aber aus jeder Unterrichtsform heraus erstellt werden, vorausgesetzt, die Portfolioarbeit selbst werde „kommunikativ und kooperativ-interaktiv“ durchgeführt. Vgl. Häcker 2011, S. 145f.

³¹ Vgl. zur Selbststeuerungsfähigkeit Kapitel 2.2.4.

die Schüler/innen bilden: „Um selbst Verantwortung für den Lernprozess übernehmen zu können, müssen die Schüler klar definierte Lernziele und die dazugehörigen Qualitätskriterien kennen. Nur so können sie sich aktiv auf diese Ziele zubewegen.“ (Pölzleitner 2006, S. 96)

Rihm (2006) stellt die Frage nach den Gelingensbedingungen für die Portfolioarbeit auf eine spezifische Weise: Er fragt nach Bedingungen, unter denen Portfolioarbeit „nachhaltiges Lernen unterstützen und die dazu notwendige Kultur des Vertrauens aufbauen“ (Rihm 2006, S. 53) kann. Damit geht Rihm von einer subjekttheoretischen Perspektive aus, welche das lernende Subjekt in das Zentrum didaktischer Begründungszusammenhänge stellt (vgl. auch Kapitel 2.1). Rihm richtet vier Fragen an den Unterricht mit Portfolios (vgl. im Folgenden Rihm 2006, S.55ff):

1. *Wie begründen sich die Lernhandlungen?*

Lernhandlungen müssen, so Rihm, immer dadurch begründet sein, dass die Lernenden sie für ihr eigenes Leben als sinnvoll empfinden (vgl. Rihm 2006, S. 55). Dies sieht auch Volkwein so, wenn sie fordert, dass die methodischen Verfahren und didaktischen Orientierungen der Portfolioarbeit „von den Schüler/innen als sinnstiftend für ihr Lernen und *persönlich bedeutsam* für ihr Leben erfahren werden können“ müssen (Volkwein 2010, S. 49; Hervorhebung A.K.).

2. *Ist der Verlauf des Lernprozesses offen?*

Bezüglich der Offenheit des Lernprozesses bemerkt Rihm, die Erarbeitungsphase dürfe nicht durch eine zu rasche Zielsetzung beschränkt werden: „Innehalten, erst einmal Übersicht und Distanz gewinnen, eine Haltung einnehmen, durch welche es überhaupt möglich wird, zu prüfen, wo es etwas zu lernen gibt, kennzeichnen den Beginn der Erarbeitungsphase.“ (Rihm 2006, S. 55) Er beruft sich auf Holzkamp (1993) und argumentiert: „Aus subjektwissenschaftlicher Sicht [...] geht das Lerngeschehen zunächst gerade *nicht* mit der Zielfixierung einher, sondern mit der Aussetzung des Zielbezugs. Denn Auslösepunkt ist die Erfahrung einer Diskrepanz zwischen Vorgewusstem, Vorgelerntem und dem zu lösenden Handlungsproblem [...] An dieser Diskrepanzerfahrung entzündeten sich die Fragen der Schülerinnen und Schüler.“ (Rihm 2006, S. 55, kursiv im Original)

3. *Wie werden die Lernvorhaben abgeschlossen?*

Auch im Verlauf des Lernprozesses sowie bei dessen Abschluss fordert Rihm eine generelle Offenheit: Aus subjekttheoretischer Sicht, so Rihm, gehe es beim Abschluss eines Lernprozesses um die Frage, „ob die Lernbemühungen nach Einschätzung der Lernenden dazu geführt haben, dass sie aufgrund ihrer Lernerfahrungen nun mehr Möglichkeiten sehen, kompetent in ihrer Lebenswelt zurechtzukommen oder nicht.“ (Rihm 2006, S. 56) Die Selbsteinschätzung der Lernenden bezüglich ihres Lernzuwachses ist Rihm zufolge ein bedeutender Aspekt. Sie wird im Rahmen der Schülerinterviews der in der vorliegenden Arbeit beschriebenen empirischen Untersuchung erhoben (vgl. Kapitel 6.2.3.4).

4. Können die Lernenden über die notwendigen Bedingungen verfügen?

Rihm fordert, die im Rahmen der Portfolioarbeit erbrachten Leistungen der Schüler/innen nicht einseitig den Lernenden zuzurechnen. In Anlehnung an Holzkamp (1991), der die situative Eingebundenheit von Lerngründen, Lernwegen und Lernergebnissen hervorhebt, fordert Rihm, die Lernsituation und ihre Bedingungen in die Betrachtung von Portfolioarbeit mit einzubeziehen: „So sind aus dieser Sicht die Qualität der Lehre, die Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden, die zur Verfügung stehenden Zeit-Räume und die schulischen Ressourcen von Bedeutung für die Einschätzung der Lernergebnisse – nicht nur der Wille, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler.“ (Rihm 2006, S. 57)

Die Ausführungen Rihms geben damit auch Hinweise auf die Gestaltung der den Portfolioprozess abschließenden Gespräche: So sollte in der Abschlussreflexion auch nach den Lernbedingungen gefragt und diese durch die Schüler/innen evaluiert werden. Die Abschlussreflexion dient demnach der gemeinsamen Reflexion von Lernenden und Lehrenden über die Portfolioarbeit mit dem Ziel der Verbesserung der Unterrichtsbedingungen.

An *Gelingensbedingungen für die Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule* möchte ich an dieser Stelle vorerst die folgenden Punkte festhalten, wobei ich, analog zu den didaktischen Prinzipien, zwischen der Ebene der Lernenden und der Ebene der Unterrichtsführung unterscheide:

Gelingensbedingungen für Portfolioarbeit auf der Ebene der *Lernenden*:

- *Vertrautheit mit offenen Arbeitsformen*
- *Beherrschen von Selbststeuerungsfähigkeiten*
- *Erleben der Lernhandlungen als persönlich bedeutsam für das eigene Leben*

Gelingensbedingungen für Portfolioarbeit auf der Ebene der *Unterrichtsführung*:

- *Unterstützung und Begleitung der Schüler/innen beim Aufbau einer selbstständigen Lernhaltung*
- *genügend Freiraum für eigene Entscheidungen*
- *Transparenz und Klarheit im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Anforderungen*
- *qualifizierte Lernbegleitung und -beratung durch die Lehrperson*
- *Führen reflexiver Gespräche*
- *differenzierte Rückmeldung der Lehrperson über die im Portfolio erbrachte Leistung*
- *Bewertung der erbrachten Leistung durch Schüler/in und Lehrer/in*
- *Wahrnehmung des Portfolios durch andere (Mitschüler/innen, Eltern, Lehrer/in)*
- *grundsätzliche Offenheit des Lernprozesses*

Diese Gelingensbedingungen ergänzen sich mit den didaktischen Prinzipien zu einem ersten umfassenden Bild von Portfolioarbeit. Die empirische Untersuchung wird zeigen, welche der genannten Bedingungen von den Schüler/innen selbst sowie von den Lehrpersonen thematisiert werden und wie sie diese in Bezug auf die von ihnen erlebte Portfolioarbeit einschätzen. Es ist daher durchaus möglich, dass sich die Liste der Gelingensbedingungen als ein Ergebnis meiner Forschung noch erweitert oder differenziert.

1.4 Zusammenfassung und erste Formulierung der Forschungsfragen

Ausgehend von der Entwicklung der Portfolioarbeit als Instrument zur alternativen Leistungsbewertung an Schulen in den USA sowie von historischen Anknüpfungspunkten des Konzepts in der deutschen Reformpädagogik wurde festgestellt, dass sich das Portfolio im Bildungsbereich der deutschsprachigen Länder seit Beginn der 1990er Jahre zunehmend etablieren konnte. Die Vielfalt an kursierenden Portfolioarten und -begriffen machte eine Definition der Begriffe „Portfolio“ und „Portfolioarbeit“ für die vorliegende Arbeit erforderlich.

Unter einem *Portfolio* ist demnach eine Sammlung von Originalarbeiten eines Schülers bzw. einer Schülerin zu verstehen. Die Arbeiten dokumentieren Prozess und Ergebnis des Lernens auf einem bestimmten Gebiet und werden von dem/der das Portfolio erstellenden Schüler/in selbst ausgewählt. Ein wesentliches Element des Portfolios bilden Belege einer reflexiven Auseinandersetzung des/der Lernenden mit dem eigenen Lernprozess. Lehrperson und Schüler/innen müssen sich zu Beginn der Portfolioarbeit bezüglich der Kriterien für Form und Beurteilung des Portfolios absprechen. Auch die Präsentation des fertigen Portfolios gehört zum Portfolioprozess. Die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehenden Portfolios wurden dem Typus des *Themen-* bzw. *Projektportfolios* zugeordnet.

Portfolioarbeit bezeichnet die Unterrichtsform, in der mit Portfolios gearbeitet wird. Es wurde herausgearbeitet, dass es sich bei der Portfolioarbeit um ein Unterrichtskonzept mit spezifischen didaktischen Prinzipien und einer charakteristischen Phasierung handelt. Die grundlegenden Phasen der Portfolioarbeit, die sich vom Festlegen des Kontextes über eine Sammelphase, eine Phase der Auswahl von Lernbelegen, die Reflexion des eigenen Lernens und das Ziehen von Konsequenzen für die Planung zukünftiger Lernvorhaben bis hin zur Präsentation des Portfolios erstrecken, wurden skizziert. Es wurde deutlich, dass sich die Phasen des Portfolioprozesses an den Phasen orientieren, die für das Durchlaufen vollständiger Lernakte beschrieben werden.

Individualisierung und *Dialog* wurden als Grundprinzipien der Portfolioarbeit identifiziert. Darüber hinaus wurden weitere didaktische Prinzipien beschrieben, wobei zwischen der Ebene der Lernenden (Selbstständigkeit, Personalisierung und Individualisierung, Partizipation und Kooperation) und der Ebene der Unterrichtsführung (Sach- und Inhaltsorientierung, Prozessorientierung, Stärken- und Förderorientierung) unterschieden wurde.

Als *Ziele* der Portfolioarbeit wurden – auf der Ebene der Unterrichtsführung – die Organisation eines geöffneten, schülerzentrierten Unterrichts sowie die Weiterentwicklung von Unterricht herausgearbeitet. Auf der Ebene der Lernenden kommen die Förderung individualisierten und selbstgesteuerten Lernens, die Ermöglichung tiefergehender Lernprozesse durch ein Lernen in vollständigen Lernakten, die Herstellung sinnstiftender Bezüge sowie die Förderung von Reflexions- und Selbsteinschätzungsfähigkeit hinzu.

Anschließend wurden Gelingensbedingungen für die Portfolioarbeit formuliert. Auch diese wurden bezogen auf die Ebene der Lernenden wie auch auf die Ebene der Unterrichtsführung beschrieben.

Auf der Grundlage der dargestellten Überlegungen, insbesondere der unter 1.3.1 beschriebenen Prinzipien der Portfolioarbeit, lässt sich die Fragestellung meiner Studie – Wie stellt sich

Portfolioarbeit in der Wahrnehmung von Schüler/innen und Lehrer/innen dar? – nun in mehrere Einzelfragen ausdifferenzieren. Die *Forschungsfragen* lauten³² im Einzelnen:

1. *Wie erleben Grundschul Kinder die Portfolioarbeit?*
2. *Wie gehen sie mit den spezifischen Lernbedingungen (z.B. größere Freiheit, Selbstbestimmtheit) um?*
3. *Inwieweit sind die Kinder in der Lage, Auskunft zu geben über ihr eigenes Lernverhalten, eingesetzte Lernstrategien, ihre persönlichen Stärken und Schwächen?*
4. *Über welches Expertenwissen verfügen die Schüler/innen bezüglich der Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit?*
5. *Wie erleben Lehrer/innen die Portfolioarbeit in ihrer Klasse (z.B. bezüglich des Lernverhaltens der Kinder, ihrer Lehrerrolle)?*

Bevor diese Fragen beantwortet werden können, ist es notwendig, zentrale theoretische Bezüge der Portfolioarbeit herauszuarbeiten. Durch das Aufzeigen lerntheoretischer Annahmen, die dem Konzept der Portfolioarbeit zugrunde liegen, soll ein vertieftes Verständnis dieses Unterrichtskonzepts erreicht werden. Dieses wiederum bildet die Basis für die Entwicklung und Begründung eines eigenen Konzepts zur Umsetzung von Portfolioarbeit in der Grundschule, welche in Kapitel 4 erfolgen.

2. Lerntheoretische Bezüge der Portfolioarbeit

Obgleich die Portfolioarbeit ein Konzept ist, das aus der Praxis heraus entstanden ist, liegen ihr doch bestimmte theoretische Annahmen und Überzeugungen zugrunde. Nach Häcker³³ wird in der US-amerikanischen Portfolio-Literatur neben dem *Konstruktivismus* häufig die *Theorie der multiplen Intelligenzen* von Gardner (Gardner 1991, 2002) erwähnt.³⁴ Vereinzelt werden auch die *Theorie der Selbstwirksamkeit* von Bandura (Bandura 1977, 1997)³⁵ sowie die *Selbstbestimmungs-theorie* von Deci und Ryan (Deci 1975; Deci/Ryan 1993) als „theoretisch anschlussfähige psychologische Konzepte“ (Häcker 2006b, S. 31) genannt, ohne jedoch die Bezüge des Portfolio-konzepts zu diesen Theorien auszuführen.³⁶

Zunächst möchte ich in Kapitel 2.1 die Grundgedanken des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus darstellen, ihre Übertragung auf den didaktischen Diskurs skizzieren und die sich daraus ergebenden Konsequenzen aufzeigen. Da die Annahme vom selbstbestimmten Lernen für das Portfoliokonzept zentral ist, möchte ich anschließend die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan in ihren Grundzügen darstellen, die auf konstruktivistischen Vorstellungen vom Lernen aufbaut. Für die Darstellung der Theorie von Deci und Ryan habe ich mich entschieden, weil sie einen

³² Die Forschungsfragen werden unter 4.6 präzisiert.

³³ Vgl. hierzu Häcker 2006b, S. 31.

³⁴ Diese konnte empirischen Überprüfungen jedoch nicht standhalten. Vgl. Rost 2008.

³⁵ Die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura ist weniger umfassend als die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die eine Erweiterung der Selbstwirksamkeitstheorie darstellt. Vgl. Bandura 1977; 1997.

³⁶ Eine Ausnahme bildet die Erörterung von Paulson und Paulson zu einem Modell zur Beurteilung von Portfolios, das vom erkenntnistheoretischen Konstruktivismus beeinflusst ist. Vgl. Häcker 2006b, S. 31.

Erklärungsrahmen für den Zusammenhang zwischen motivationalen Bedingungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Selbststeuerung von Lernprozessen bietet und in der psychologisch-pädagogischen Diskussion diejenige Theorie zum Lernen ist, welche die breiteste Akzeptanz genießt. Die Darstellung wird durch die Erkenntnisse aus aktuellen empirischen Studien ergänzt (Hartinger 2005).

Auch das Konzept der *Lernkompetenz* erwächst aus einer konstruktivistischen Sicht des Lernens und baut auf die Vorstellung vom selbstbestimmten Lernen auf. Die Förderung von Lernkompetenz wird häufig im Zusammenhang mit Portfolioarbeit diskutiert (vgl. z.B. Breuer 2009). Daher möchte ich unter 2.2 den Begriff der Lernkompetenz definieren und die Lernkompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen entfalten. Den beiden im Hinblick auf die Portfolioarbeit besonders wichtigen Dimensionen, der Fähigkeit zur *Selbststeuerung* und der Fähigkeit zur *Reflexion*, widme ich dabei ein eigenes Kapitel. Schließlich wird der Bezug zwischen der Förderung von Lernkompetenz und dem Konzept der Portfolioarbeit hergestellt.

Unter 2.3 werden die grundlegenden Aussagen des zweiten Kapitels zu lerntheoretischen Bezügen der Portfolioarbeit zusammengefasst.

2.1 Der Konstruktivismus als Grundlage des Portfoliokonzepts

Häcker identifiziert als gemeinsamen Kern der von ihm genannten Theorien – der Theorie des Konstruktivismus, der Theorie der multiplen Intelligenzen, der Theorie der Selbstwirksamkeit und der Selbstbestimmungstheorie – das Verständnis vom Lerner als Subjekt: „Gemeinsam ist diesen Theorien ihre Subjektorientierung, das heißt, dass sie zu einem tieferen Verständnis individueller Potenziale sowie individuellen Handelns und Lernens beitragen.“ (Häcker 2006b, S. 31) Den genannten psychologischen Konzepten liegt außerdem ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde. Der Konstruktivismus, und mit ihm der konstruktivistische Lernbegriff, bildet somit die Grundlage für ein angemessenes Verständnis von Portfolioarbeit. Er soll daher in diesem Kapitel in seinen Grundzügen umrissen werden.

2.1.1 Lernen nach konstruktivistischer Auffassung

Die konstruktivistische Didaktik³⁷ bezieht ihre argumentativen Hintergründe zum einen aus verschiedenen Richtungen und Ausprägungen des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, zum anderen aus systemtheoretischen, mikro-soziologischen³⁸, neurophysiologischen und aktuellen kognitionspsychologischen Konzepten (vgl. Terhart 1999, S. 630ff). Diese werden von den verschiedenen Vertretern der konstruktivistischen Didaktik auf unterschiedliche Weise kombiniert und akzentuiert. Terhart (1999)³⁹ hat einige Kerngedanken des Konstruktivismus herausgearbeitet, die ich im Folgenden darstellen möchte.

³⁷ Der Begriff *konstruktivistische Didaktik* wurde zuerst von Siebert verwendet. Vgl. Siebert 1994 sowie Terhart 1999, S. 631. Für eine eingehendere Beschäftigung mit diesem Thema vgl. Kösel 1991 sowie Reich 2012.

³⁸ Der Sozialkonstruktivismus als eine Richtung des Konstruktivismus argumentiert verstärkt aus einer sozialpsychologischen, mikrosoziologischen Sichtweise heraus. Vgl. Terhart 1999, S. 636.

³⁹ Vgl. im Folgenden Terhart 1999, S. 631ff.

Die dem Konzept zugrundeliegenden erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundannahmen liefert die Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivismus. Ihr zufolge beruht menschliches Erkennen stets auf mentalen Konstruktionen des wahrnehmenden Subjekts, eine darüber hinausgehende Realität existiert nicht. Diese Konstruktionen von Wirklichkeit sind jedoch nicht ausschließlich individueller Natur, sondern finden in sozialen Kontexten statt (sogenannte Ko-Konstruktionen). Menschliches Wissen wird folglich als lediglich „vorläufig hinreichend taugliches Resultat von sozial geteilten Konstruktionsprozessen“ (Terhart 1999, S. 636f) aufgefasst. Terhart weist darauf hin, dass diese erkenntnistheoretischen Argumente nicht prinzipiell neu sind. Neu ist jedoch die Legitimierung der Annahmen durch empirische Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Neurobiologie (vgl. Terhart 1999, S. 632).

Lernen ist aus konstruktivistischer Sicht ein selbstständig zu vollziehender Akt, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte und Fähigkeiten auf der Basis bereits vorhandener Erfahrungen und Kenntnisse vom Lernenden neu konstruiert werden (vgl. Terhart 1999, S. 635). Lernen erfolgt situativ, d.h. es ist abhängig von der jeweiligen Situation, in der es sich vollzieht.

Der konstruktivistische Lernbegriff ist der in der Pädagogischen Psychologie heute überwiegend vertretene Lernbegriff. Er geht davon aus, dass Lernen ein „aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess“ (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 5) ist. Der Lernende muss sein Wissen also in einem aktiven Prozess selbst konstruieren. Dieses Wissen ist von „Vorkenntnissen, Erfahrungen und Überzeugungen des Lernenden geprägt“ (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 5). Beim Lernvorgang schließlich wird „vorhandenes Wissen aktiviert und das neue Wissen über Elaborationsprozesse mit diesem Vorwissen verknüpft“ (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 9). Der konstruktivistische Lernbegriff ist zugleich ein erweiterter Lernbegriff, der Lernen nicht auf kognitive Ziele beschränkt, sondern es in den Kontext der Persönlichkeitsentwicklung stellt (vgl. hierzu auch Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 29).

Die konstruktivistische Didaktik macht Aussagen zum Lernprozess, zu den Lerninhalten, zur Unterrichtssituation, zur Interaktion zwischen den am Unterricht Beteiligten, zu den Aufgaben der Lehrperson sowie zu den Zielen didaktischen Handelns im Allgemeinen (vgl. Terhart 1999, S. 636). Terhart stellt fest, dass der Konstruktivismus in der didaktischen Diskussion „nie in seiner radikalen Form, sondern immer schon als ein gemäßigter, moderater vertreten wird“ (Terhart 1999, S. 637). Er hat folgende Grundgedanken⁴⁰ einer konstruktivistischen Didaktik herausgearbeitet:

Da Lernen als individuell ablaufender Prozess der Konstruktion und Umkonstruktion innerer Welten verstanden wird, sind die Einwirkungsmöglichkeiten auf den Lernprozess von außen äußerst begrenzt. Lernen kann von außen lediglich angestoßen werden; steuern kann den Lernprozess aber nur der/die Lernende selbst. Daher liegt die Verantwortung für das Lernen stets bei dem/der Lernenden. Der Lehrperson kommt die Aufgabe zu, anregende Lernumgebungen zu gestalten, in denen „Lernen als in sozialen und situativen Kontexten stattfindendes Ko-Konstruieren und Rekonstruieren⁴¹ wahrscheinlicher wird“ (Terhart 1999, S. 637). Indem sie Lernumgebungen schafft, die dem situativen und konstruktiven Charakter von Lernen gerecht werden und ein selbstständiges

⁴⁰ Vgl. im Folgenden Terhart 1999, S. 637.

⁴¹ Beim schulischen Lernen handelt es sich oft um eine Rekonstruktion von Wissen, das bereits als akkumulierte Erfahrung vorliegt, denn „eine Auseinandersetzung mit und eine Fortschreibung von erreichten Wissens- und Erfahrungsbeständen“ (Terhart 1999, S. 642) ist eine der vorrangigen Aufgaben der Institution Schule. Terhart hält daher fest: „Dieser Anspruch der Sache ist für schulisch organisiertes Lehren und Lernen m.E. konstitutiv und insofern unabweisbar.“ (Terhart 1999, S. 642)

Lernen ermöglichen, kann die Lehrperson Lernen anregen und anspruchsvolles, nachhaltiges Lernen fördern.

Wolff (1994) beschreibt folgende konstruktivistische Lehr-Lernprinzipien⁴²:

1. Lerninhalte dürfen nicht im Vorfeld fixiert und systematisiert werden, allenfalls die Kerninhalte eines Curriculums.
2. Ziel des Lernens ist die Entwicklung von Fähigkeiten, die in der realen Lebenswirklichkeit anwendbar sind.
3. Lernumgebungen sollen so gestaltet sein, dass sie „authentisch und komplex im Sinne der realen Wirklichkeit“ (Wolff 1994, S. 417) sind. Die im Unterricht verwendeten Materialien sollen authentisch sein und so gestaltet, dass sie einen Lerninhalt aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.
4. Konstruktivistisches Lernen beinhaltet auch das Lernen des Lernens sowie eine Bewusstmachung des eigenen Denkens und Lernens.
5. Lernen ist notwendigerweise kooperatives Lernen: „Der Lernende benötigt den Kontakt mit anderen, um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen.“ (Wolff 1994, S. 421)

Dubs (1995) fordert zudem, die Lerninhalte an den Interessen der Lernenden auszurichten, da Lerninhalte dann am herausforderndsten seien. Außerdem weist er auf die Bedeutung der persönlichen Identifikation der Lernenden mit den Lerninhalten sowie auf die den Lernprozess begleitenden Emotionen hin (vgl. Dubs 1995, S. 890f).

Terhart bemerkt, dass diese Ansichten eine bemerkenswerte Nähe zu reformpädagogischen Ansätzen⁴³ aufweisen: „Diese Argumentation aus der aktuellen Lern- und Unterrichtspsychologie heraus ist sowohl hinsichtlich der Kritik des herkömmlichen wie in der Konturierung eines neuen, besseren Schullernens weitgehend kongruent mit der bekannten reformpädagogischen Schul- und Unterrichtskritik sowie den daraus resultierenden didaktisch-methodischen Empfehlungen und Konzepten.“ (Terhart 1999, S. 643) Von konstruktivistisch orientierten Didaktikern favorisiert werden Ansätze des selbständigen und entdeckenden Lernens, des praktischen und kooperativen Lernens sowie des erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens. Voraussetzung für diese Lernformen ist, dass der/die Lerner/in zum Lernen motiviert ist, sich eigene Ziele setzen kann, den Lernprozess selbstständig planen, steuern und evaluieren kann und sich dabei als selbstbestimmt erlebt. Warum das Erleben von Selbstbestimmung so wesentlich für das Gelingen von Lernen ist, erklärt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan.

2.1.2 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan

Das Empfinden von Selbstbestimmung stellt ein zentrales Konstrukt in der motivationspsychologischen Forschungstradition dar (vgl. Hartinger 2005, S. 400). Um die Steuerung menschlichen Verhaltens zu erklären, stützt sich die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan,

⁴² Vgl. im Folgenden Wolff 1994, S. 417ff sowie Terhart 1999, S. 638f.

⁴³ Etwa zu den Überlegungen von John Dewey, Jean Piaget und Martin Wagenschein.

in Übereinstimmung mit anderen Motivationstheorien⁴⁴, auf das Konzept der *Intentionalität*. Demnach gelten Menschen dann als motiviert, wenn sie mit ihrem Verhalten etwas Bestimmtes erreichen wollen (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 224).

Deci und Ryan gehen davon aus, dass physiologische, emotionale und psychologische Bedürfnisse für die Steuerung menschlichen Verhaltens eine Rolle spielen, wobei jedoch den psychologischen Bedürfnissen besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Diese sind das Bedürfnis nach *Kompetenz* oder *Wirksamkeit*, das Bedürfnis nach *Autonomie* oder *Selbstbestimmung* und das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* oder sozialer Zugehörigkeit (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 229).

Das Konzept der angeborenen psychologischen Bedürfnisse ist zentral für die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Es liefert auch Begründungen dafür, warum bestimmte Handlungsziele motivierend sind: Sie dienen der Befriedigung angeborener Bedürfnisse (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 229). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation interpretiert den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen also auf der Basis einer Theorie des Selbst (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 223). Eine Stärke der Theorie ist, dass sie auch qualitative Unterschiede der Motivation zu beschreiben vermag: Motiviertere Handlungen werden etwa nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterschieden (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 224f). Die Autoren erklären ihre Unterscheidung folgendermaßen:

„In dem Ausmaß, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert.“
(Deci/Ryan 1993, S. 225)

Auch die bereits angesprochene Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Formen der Motivation geht auf Deci und Ryan zurück: Handlungen, die auf extrinsische Motivation zurückzuführen sind, werden, nach der Definition der Autoren, „mit instrumenteller Absicht durchgeführt [...], um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“ (Deci/Ryan 1993, S. 225). Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen dagegen „können als interessenbestimmte Handlungen definiert werden [...]. Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt.“ (Deci/Ryan 1993, S. 225) Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren nach Deci und Ryan „den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein.“ (Deci/Ryan 1993, S. 226) Intrinsische Motivation begünstigt tiefergehende Formen des Lernens (vgl. Schiefele/Schreyer 1994)⁴⁵.

Ursprünglich extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können jedoch „durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden“ (Deci/Ryan 1993, S. 227). Grund hierfür ist die Tendenz des Menschen als soziales Wesen, „Regulationsmechanismen

⁴⁴ Vgl. die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura 1977; 1997. Neben der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan beschäftigt sich auch die Flow-Theorie von Csikzentmihalyi mit der besonderen Bedeutung der intrinsischen Motivation für den Lernprozess. Während die Grundlage der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan die Annahme der Grundbedürfnisse nach Selbstbestimmung und Kompetenz ist, postuliert Csikzentmihalyi, dass „intrinsisch motivierte Tätigkeiten typischerweise mit einer ganz bestimmten Erlebensweise einhergehen, nämlich dem *Flow-Erleben*. Flow bezeichnet ein holistisches, d.h. mehrere Komponenten umfassendes Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit. Nach Csikzentmihalyi stellt das Flow-Erleben die ‚Belohnung‘ dar, wegen der intrinsisch motivierte Tätigkeiten ausgeführt werden“ (Schiefele/Schreyer 1994, S. 2f, kursiv im Original). Vgl. ausführlicher z.B. Csikzentmihalyi/Schiefele 1993.

⁴⁵ Schiefele/Schreyer konnten im Rahmen einer Metaanalyse, die empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen intrinsischer Lernmotivation und Lernen auswertet, zeigen, dass intrinsische Lernmotivation tiefergehende, konzeptuelle Formen des Lernens begünstigt. Vgl. dazu näher Schiefele/Schreyer 1994, S. 1ff.

der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden. Durch die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als selbstbestimmt zu erfahren.“ (Deci/Ryan 1993, S. 227)

Deci und Ryan erweitern mit ihrer Theorie das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura, welches das Erleben von Selbstwirksamkeit als zentral für das Entstehen und die Aufrechterhaltung von Motivation darstellt (vgl. Bandura 1977, 1997). Sie halten fest, dass Selbstwirksamkeitserwartungen für das Entstehen intrinsischer Motivation zwar wichtig sind, aber nicht hinreichend: „Nur wenn Gefühle der Kompetenz und Selbstwirksamkeit zusammen mit dem Erleben von Autonomie auftreten, haben sie Einfluß auf die intrinsische Motivation“ (Deci/Ryan 1993, S. 231).

Zusammenfassend stellen Deci und Ryan fest: „Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist der Eckpfeiler dieser Entwicklung.“ (Deci/Ryan 1993, S. 236)

Nach Deci und Ryan ist also davon auszugehen, dass das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit Heranwachsende dabei unterstützt, intrinsische Motivation zu entwickeln und extrinsische Motivation zu integrieren (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 229f)⁴⁶. Das subjektive Selbstbestimmungsempfinden des/der Lernenden ist dabei sowohl die Folge als auch eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau und den Erhalt der intrinsischen Motivation.

Hartertinger (2005) hält als pädagogische Konsequenz aus dieser Erkenntnis fest: „Die Unterstützung des Selbstbestimmungsempfindens ist daher aus pädagogischer Sicht zweifach von Bedeutung. Zum einen unterstützt es intrinsisch motiviertes und interessiertes Lernen, welches [...] erfolgreicher ist als ein Lernen, das v.a. aus externalen Gründen geschieht. Zum anderen kann die Förderung des Selbstbestimmungsempfindens aber auch als ‚Selbstzweck‘ gelten, da man den Schüler/innen als Individuen somit ein Lernen ermöglicht, das den allgemeinen psychologischen Bedürfnissen eines Menschen gerecht wird. Schüler/innen werden damit in ihrer ‚Subjekthaftigkeit‘ ernst genommen.“ (Hartertinger 2005, S. 400)

2.2 Das Konzept der Lernkompetenz

Auch der Begriff der Lernkompetenz entstand vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Lernverständnisses und wird häufig im Zusammenhang mit der Befähigung zum *lebenslangen Lernen* diskutiert (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 4 sowie Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002). Lernkompetenz wird auch als *Lernen lernen* umschrieben (vgl. etwa Wolff 1994, S. 421). Das Lernen des Lernens beinhaltet unter anderem die selbständige Planung, Steuerung und Reflexion des eigenen Lernprozesses. Lernkompetenz umfasst aber auch die Fähigkeit zur Kooperation, da, wie die Darstellung des konstruktivistischen Lernverständnisses unter 2.1.1 gezeigt hat, Lernen stets in sozialen Situationen erfolgt.

⁴⁶ Mandl zufolge sind „drei Konzepte zentral für die Lernmotivation einer Person: ihre Zielorientierungen, ihre Interessen sowie die Erwartung, dass die Lernhandlung erfolgreich sein wird, also ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Mandl/Krause 2001, S. 8).

Nach einer Definition des Begriffs werde ich kurz auf die einzelnen Dimensionen der Lernkompetenz eingehen, um dann die beiden Dimensionen herauszugreifen, die im Hinblick auf die Portfolioarbeit von besonderer Bedeutung sind: die Selbststeuerungskompetenz und die Reflexionskompetenz.

2.2.1 Lernkompetenz – Definition

In der Pädagogik existieren verschiedene Kompetenzkonzepte (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 5f). Die Definition von Weinert integriert mehrere dieser Konzepte, weswegen ich sie anführen möchte: Weinert versteht *Kompetenzen* als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert 2001, S. 27f). Das Erreichen einer Kompetenz schließt neben kognitiven Inhalten und der Fähigkeit, diese in verschiedenen Situationen anzuwenden, damit auch Einstellungen, Motive und Werthaltungen des Lernenden mit ein.

Lernkompetenz definiert Mandl, in Anlehnung an Weinerts Kompetenzdefinition, als „Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln, die Fähigkeit, eine Lernleistung zu erbringen“ (Mandl/Krause, S. 8). Da Lernen eine selbstgesteuerte Konstruktion von Wissen erfordert und gleichzeitig ein sozialer, interaktiver Prozess ist, also die Kommunikation mit anderen voraussetzt, sind „für ein erfolgreiches Lern-Handeln [...] zwei Fähigkeiten zentral: *Kompetenz zur Selbststeuerung* und *Kompetenz zur Kooperation*.“ (Mandl/Krause 2001, S. 10, Hervorhebungen A.K.). Mit der „Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit (neuen) Medien“ (Mandl/Krause 2001, S. 11) fügt Mandl noch einen dritten Aspekt hinzu. Somit umfasst Lernkompetenz nach Mandl die drei Teilkompetenzen *Selbststeuerungskompetenz*, *Kooperationskompetenz* und *Medienkompetenz* (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 11, Hervorhebungen A.K.).

Auch Czerwanski, Solzbacher und Vollstädt (2002) gehen von einem erweiterten Lernbegriff aus, der das Lernen in den Kontext der Persönlichkeitsentwicklung stellt (vgl. Kapitel 2.1.1) und halten fest: „Aus dieser Sicht bezeichnet Lernkompetenz eine individuelle Verhaltensdisposition, erfolgreich zu lernen und das Gelernte beim weiteren Lernen anzuwenden“ (Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 30).

Lernkompetenz definieren die Autor/innen auf der Grundlage dieser Annahmen wie folgt:

„Lernkompetenz umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden. Lernkompetenz umfasst die miteinander verbundenen Dimensionen

- Sach- und Methodenkompetenz
- soziale Kompetenz und
- Selbstkompetenz (personale Kompetenz).

Lernkompetenz wird allerdings gerade nicht durch die Addition oder Verknüpfung dieser drei Kompetenzbereiche allein erreicht, sondern benötigt die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse als unverzichtbare Voraussetzung. Dies bedeutet für die Schule, dass die genannten Kompetenzen im Hinblick auf das Weiterlernen reflektiert und für die Optimierung der eigenen Lernstrategien genutzt werden müssen.“ (Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 301)

Lernkompetenz wird also einerseits als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen verstanden; sie wird andererseits aber auch durch die Lerntätigkeit gefördert.

2.2.2 Dimensionen der Lernkompetenz

Aus den aufgeführten Definitionen wurde deutlich, dass es sich bei der Lernkompetenz um eine komplexe Fähigkeit handelt. Sie lässt sich in einzelne Dimensionen untergliedern, denen wiederum zahlreiche Teilkompetenzen zugeordnet sind. Czerwanski, Solzbacher und Vollstädt gehen von vier Teilbereichen der Lernkompetenz aus, wobei sie die Sach- und die Methodenkompetenz zu einer Dimension zusammenfassen. Die einzelnen Teilbereiche beschreiben sie wie folgt (vgl. im Folgenden Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 30ff):

Sachkompetenz zielt auf den Erwerb sachlicher Kenntnisse und Einsichten sowie auf die Fähigkeit, diese auf fächerübergreifende Zusammenhänge und Problemstellungen übertragen anzuwenden. Sachkompetenz ist, im Unterschied zu den übrigen Kompetenzen, inhaltsgebunden bestimmbar, also auf bestimmte Lerninhalte bezogen. Sie schließt die individuelle Aneignung von Kenntnissen, das Erkennen von Zusammenhängen, das Verstehen von Argumenten und Erklärungen sowie das Urteilen und Beurteilen, etwa von Thesen oder Theorien, ein.

Methodenkompetenz kann nur in Verbindung mit Sachkompetenz erworben werden, da sich Lernen stets in Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten vollzieht. Die Beherrschung von Methodenkompetenz ermöglicht es den Lernenden, das eigene Lernen „bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten und dabei auf ein Repertoire geeigneter Methoden zurückgreifen“ (Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 32). Es lassen sich fachspezifische und überfachliche Methoden unterscheiden. Letztere zielen v.a. auf die Entnahme und Verarbeitung von Informationen, den sachgerechten Umgang mit Medien, Gesprächsführung und Kooperation sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation von Lernprozessen (vgl. Kapitel 2.2.4).

Sozialkompetenz befähigt die Lernenden dazu, „die eigenen Lernziele erfolgreich im Einklang mit den anderen Beteiligten zu verfolgen“ (Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 32). Dazu müssen sie Verantwortung übernehmen für sich selbst und andere. Sozialkompetenz schließt die Fähigkeit zur Kooperation und zur Lösung von Konflikten mit ein.

Selbstkompetenz oder *personale Kompetenz* schließlich umfasst „grundlegende Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das (Lern-)Handeln des Einzelnen beeinflussen“ (Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 32). Die Autor/innen sprechen in diesem Zusammenhang auch vom „Selbstkonzept“ des Lernenden, welches sich auf Einstellungen zur eigenen Person gründet: Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, emotionale Unabhängigkeit und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Selbstkompetenz schließt auch die Fähigkeit zur kritischen Selbstwahrnehmung mit ein. Wie zu zeigen sein wird, macht diese einen Teil der Reflexionsfähigkeit aus, die im nun folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

2.2.3 Die Bedeutung der Reflexionsfähigkeit für den Lernprozess

Die Behauptung von Czerwanski, Solzbacher und Vollstädt, Lernkompetenz setze die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse voraus (vgl. Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 301 sowie Kapitel 2.2.2), gibt einen ersten Hinweis auf die besondere Bedeutung der Reflexion für den Lernprozess. Was aber ist unter Reflexion in Bezug auf das eigene Lernen zu verstehen?

Der Begriff der Reflexion stammt aus der Philosophie. In der Philosophie wird unter Reflexion die Rückwendung des Subjekts vom wahrgenommenen Gegenstand auf seine eigenen Wahrnehmungs- und Denkkakte verstanden (vgl. Schmidt 1991, S. 606). Reflexion meint also ein Nachdenken über sich selbst, seine eigenen Handlungen, Äußerungen und Vorstellungen.

Auf den Lernprozess übertragen, versteht Kolb unter Reflexion⁴⁷ „das Nachdenken über das eigene Ich als Lerner(in)“ (Kolb 2007, S. 21): „Dabei wird zum einen der Lernprozess in den Blick genommen und bewusst gemacht, zum anderen die eigene Person und Subjektivität beim Lernen thematisiert. Angestrebt wird damit eine Lernhaltung der Reflexivität, die das eigene Lernen zum Gegenstand des Nachdenkens macht und Lerninhalte z.B. auf ihre Bedeutung für die eigene Person hinterfragt.“ (Kolb 2007, S. 48)

Auch Terhart geht davon aus, dass eine Vergegenwärtigung des eigenen Lernprozesses für den aktiven, sein Wissen selbst konstruierenden Lerner möglich ist und dass dieser reflexive Prozess den Lernprozess unterstützt: „Und dies alles (die aktive Konstruktion von Wissen während des Lernprozesses, A.K.) läuft für den Lernenden nicht unbegriffen ab – er kann sich seinen Lernprozeß selbst vergegenwärtigen und insofern auf meta-kognitiver Ebene Vorstellungen darüber bilden, wie er lernt, unter welchen Bedingungen er am besten lernt, wie er sein Lernen organisieren kann etc. Die reflexive Vergegenwärtigung des eigenen Lernprozesses wird zu einem ebenso beschleunigenden wie strukturierenden Element im Lernen selbst.“ (Terhart 1999, S. 635)

Die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, kann bei Lernenden, gleich welchen Alters, jedoch nicht vorausgesetzt werden. Die Reflexionsfähigkeit von Schüler/innen muss vielmehr im Laufe eines längerfristigen Prozesses angebahnt, unterstützt und angeleitet werden (vgl. Lötscher 2010, S. 121). Reflexion im Unterricht zu fördern setzt voraus, Phasen der gemeinsamen und individuellen Rückschau auf den Lernprozess in den Unterrichtsverlauf zu integrieren. Im Rahmen solcher Reflexionsphasen können eigene und gemeinsame Lernerlebnisse thematisiert, Lernstrategien bewusst gemacht, Lernergebnisse eingeschätzt und bewertet werden (vgl. Kolb 2007, S. 48). Differenzierte Fragen von Seiten der Lehrperson sind für diesen Lernprozess von entscheidender Bedeutung; ebenso die Verbalisierung für gewöhnlich unbewusst ablaufender Denkprozesse, denn: „Der eigene Lernfortschritt sowie der eigene Lernprozess bleiben dem lernenden Individuum selbst [...] oft merkwürdig ‚verborgen‘. Sie stellen ein ‚verschwiegenes‘ Wissen dar, das heißt etwas, das man zwar irgendwie weiß, aber häufig nicht aussprechen und vermittelbar machen kann. Solches ‚Wissen‘ wird den Lernenden häufig erst im Dialog über das eigene Lernen zugänglich und damit (sprachlich) verfügbar.“ (Häcker 2004, S. 153).

⁴⁷ Brunner beruft sich auf Bloom 1956, wenn sie schreibt: „Lernen ohne Reflexion ist [...] auf den drei niedrigen Stufen seiner Lerntaxonomie angesiedelt. Abruf, Verständnis und Anwendung sind Fertigkeiten, mit denen man relativ unreflektiert Informationen weitergeben und anwenden kann. Viele Lehrerinnen und Lehrer geben sich damit zufrieden, wenn ihre Schüler auf diesen Lernstufen arbeiten. Für den Erwerb komplexer kognitiver Fähigkeiten – Analyse, Synthese und Evaluation – die auf reflexivem Denken und Handeln aufbauen, nehmen sie sich oft nicht genügend Zeit.“ (Brunner 2006, S. 76f)

Einen Teilbereich der Reflexionsfähigkeit bildet die *Selbsteinschätzungsfähigkeit*. Sie umfasst die Fähigkeit, sich eigene Stärken und Schwächen bewusst zu machen, mit diesen konstruktiv im Lernprozess umzugehen, aber auch Fortschritte zu erkennen und wertzuschätzen (vgl. hierzu auch Czerwanski /Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 34). Selbsteinschätzungsfähigkeit zu entwickeln setzt wiederum die Reflexion über das eigene Lernen voraus.

Kolb isoliert, in Anlehnung u.a. an Weinert, drei unterschiedliche Begründungszusammenhänge für die Reflexion von Lerngegenständen und Lernprozessen in der didaktischen Literatur und fasst die Bedeutung der Reflexionsfähigkeit für das Lernen unter der Trias „Reflexivität als Ziel, Medium und Motor des Lernens“ (Kolb 2007, S. 48) zusammen:

„Als *Lernziel* ist eine reflexive Haltung dem eigenen Lernen gegenüber eine Voraussetzung für die eigenverantwortliche und selbstbestimmte Gestaltung und Steuerung des Lernens, das angesichts einer sich rapide wandelnden Gesellschaft als lebenslanges Lernen zu denken ist. Reflexivität dem eigenen Lernen gegenüber fördert weiterhin die Fähigkeit zur Distanznahme und die Erkenntnis der Relativität der eigenen Weltsicht und des eigenen Standpunktes und hat damit auch eine persönlichkeitsbildende Dimension [...]. Als *Medium* des Lernens sind reflexive Elemente eine Möglichkeit, für unterschiedliche Zugänge zur Lernaufgabe zu sensibilisieren und das eigene Repertoire an Lernwegen, Strategien und Herangehensweisen zu erweitern. Individuelle Lernvoraussetzungen und das unterrichtliche Angebot können durch die Thematisierung des Lernprozesses besser aufeinander abgestimmt, Differenzen zwischen der Sicht der Lehrenden und der der Lernenden aufgedeckt, sowie subjektive Perspektiven auf Lerngegenstände und Lernprozesse und objektive Anforderungen in Einklang gebracht werden. Dadurch erhöht sich die persönliche Bedeutsamkeit des Lernens [...] Reflexivität kann so als *Motor* des Lernens wirken.“ (Kolb 2007, S. 306, kursiv im Original)

Die Förderung von Reflexionsfähigkeit kann also zum einen mit der Förderung von Lernkompetenz begründet werden. Daneben lässt sie sich jedoch auch bildungstheoretisch begründen und steht dann im Dienst von Erziehungszielen wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation (vgl. Kolb 2007, S. 49).

Auch die Ergebnisse der Unterrichtsforschung⁴⁸ betonen die hohe Bedeutung der Förderung von Reflexionsfähigkeit. So erklärt Lipowsky, in Anlehnung an die Ergebnisse von Hattie (2009): „Eine idealtypische Lehrkraft misst der Reflexion über Unterricht und Metakognition hohe Bedeutung bei, reflektiert mit den Lernenden über das Lernen und den Lernprozess. Und die Lehrperson arbeitet mit den Schülerinnen und Schülern systematisch an der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten.“ (Lipowsky 2011, S. 12) Mit der besonderen Bedeutung von Selbststeuerungsfähigkeit für den Lernprozess setzt sich das nächste Kapitel auseinander.

2.2.4 Die Bedeutung der Selbststeuerungsfähigkeit für den Lernprozess

Ein im Hinblick auf die Portfolioarbeit besonders wichtiger Aspekt der Lernkompetenz ist die Kompetenz zur *Selbststeuerung* (vgl. Mandl/Krause 2001, S. 10). Ein anderer, häufig synonym gebrauchter Begriff ist derjenige der *Selbstregulation* von Lernprozessen (vgl. z.B. Schiefele/Pekrun 1996). Lernen erfolgt dann selbstgesteuert, wenn „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982, S. 11).

⁴⁸ Zu den Ergebnissen der Unterrichtsforschung zum Thema „guter Unterricht“ vgl. eingehender Kapitel 3.1.

Selbst die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und seinen Lernprozess selbst planen, steuern, überwachen und evaluieren, diese Fähigkeiten sind Teile der Selbststeuerungsfähigkeit. Die aktive Steuerung des Lernprozesses im Sinne eines konstruktivistisch orientierten Verständnisses von Lernen ist dabei nur über den adäquaten Einsatz von Lernstrategien möglich (vgl. Killus 2009, S. 132). Lernstrategien lassen sich unterscheiden in *kognitive Lernstrategien* (z.B. die Inhalte eines Textes zusammenfassen), *metakognitive Lernstrategien* (z.B. einen Lernplan erstellen) und *motivationale Lernstrategien* (z.B. die Motivation aufrechterhalten).

Selbstreguliertes Lernen erfordert und fördert zugleich bestimmte Aspekte der Lernkompetenz, etwa Reflexions-, Planungs-, Steuerungs- und Überwachungsstrategien.⁴⁹

Otto und Perels (2010) stellen ein in Anlehnung an Schmitz (2001) entwickeltes Modell selbst-regulierten Lernens vor. Dieses versucht, die während des Lernens in vollständigen Lernakten (vgl. Winter/Schwarz/Volkwein 2008 sowie Kapitel 1.3.2) ablaufenden Vorgänge schematisch darzustellen. Schmitz unterscheidet drei Phasen innerhalb eines Selbstregulationsprozesses: die *präaktionale*, die *aktionale* und die *postaktionale* Phase (vgl. Schmitz 2001). Auch motivationale und affektive Komponenten des Lernens finden in dem Modell ihre Berücksichtigung. Es soll an dieser Stelle vorgestellt werden, da es eine – wenn auch schematische – Veranschaulichung der im Rahmen der Portfolioarbeit ablaufenden Lernprozesse bietet:

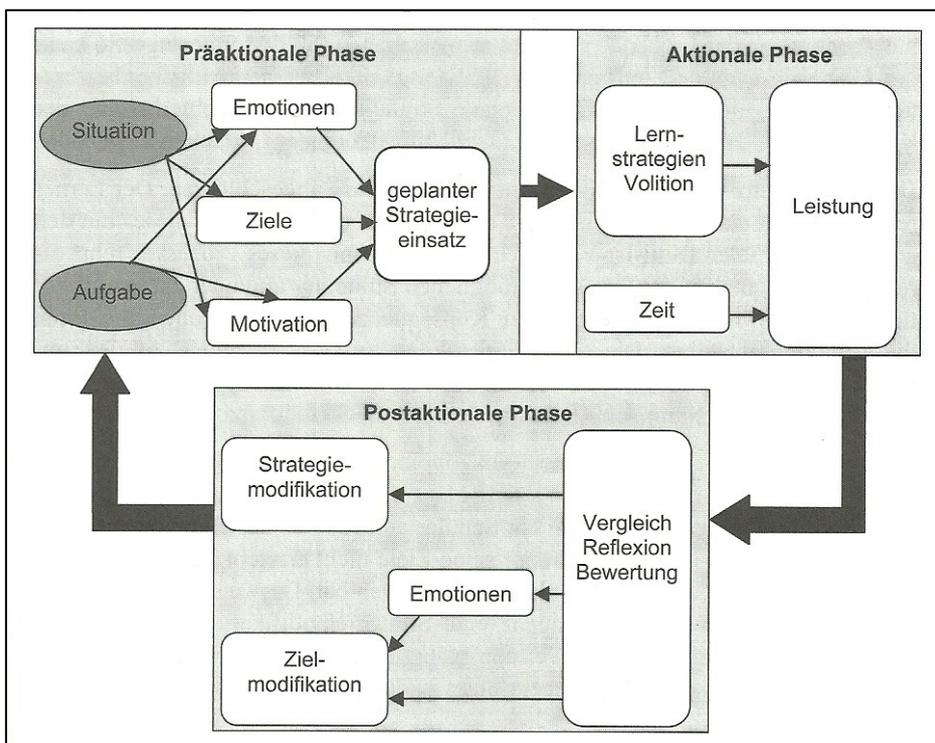


Abbildung 1: Modell selbstregulierten Lernens

Was die detaillierte Erläuterung des Modells betrifft, möchte ich auf Otto und Perels verweisen und die zentralen Aussagen der beiden Autorinnen zu ihrem Modell lediglich kurz zusammenfassen (vgl. im Folgenden Otto/Perels 2010, S. 104):

⁴⁹ Zum Aufbau metakognitiver Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien vgl. Mandl/Friedrich 2006, S. 5.

In der *präaktionalen Phase* nimmt der/die Lernende, ausgehend von individuellen Lernzielen und situativen Bedingungen, eine Zielsetzung vor. Diese Ziele sollen anspruchsvoll, herausfordernd und möglichst spezifisch formuliert sein und haben Einfluss auf den Einsatz von Lernstrategien. Der Lernstrategieeinsatz wird außerdem von emotionalen und motivationalen Zuständen des/der Lernenden beeinflusst.

In der darauf folgenden *aktionalen Phase* findet der eigentliche Lernprozess statt. Im idealtypischen Fall wird dabei die Planung der präaktionalen Phase in Handlung umgesetzt. Als entscheidende Einflussfaktoren im Hinblick auf das Lernergebnis benennt Schmitz die aufgewendete Lernzeit, die Anwendung von Lernstrategien und volitionale Strategien (z.B. zur Aufrechterhaltung der Konzentration, der Motivation oder zur Ausschaltung störender Gedanken). Während der Arbeit beobachtet der/die Lernende sich und sein Handeln. Dies wird auch als Self-Monitoring bezeichnet.

Die *postaktionale Phase* schließt den Lernprozess ab. Sie dient der Reflexion über den Lernprozess und sein Ergebnis. In dieser Phase findet ein Vergleich der Lernergebnisse mit den angestrebten Zielen statt. Als Konsequenz können sich Strategie- und/oder Zielmodifikationen ergeben, welche die Planung erneuten Lernhandelns beeinflussen. Auch die postaktionale Phase ist von Emotionen begleitet; bei einer positiven Beurteilung der Lernergebnisse durch den/die Lernende/n stellt sich subjektive Zufriedenheit ein. Vorangegangene Lernprozesse beeinflussen stets die weiteren.

Da die Lehrenden, von einem konstruktivistischen Lernverständnis ausgehend, das Lernverhalten ihrer Schüler/innen nicht direkt beeinflussen können, kommt der Förderung selbstregulierten Lernens eine herausragende Bedeutung zu. Sie hängt dabei eng mit der Förderung von Reflexionsfähigkeit zusammen: Bemühungen zur Förderung selbstregulierten Lernens gehen von der Annahme aus, dass die Lernenden, wenn sie ihr Lernhandeln systematisch und kontinuierlich reflektieren, dem eigenen Lernen gegenüber also eine metakognitive Haltung einnehmen, ihre Lernprozesse besser steuern können (vgl. auch Hascher 2010, S. 169; Nückles/Hübner/Glogger/Holzäpfel/Schwonke/Renk 2010, S. 36). Auch Gläser-Zikuda, Voigt und Rohde betonen: „Als für das Gelingen selbstregulativer Prozesse zentrale Fähigkeit gilt Selbstbeobachtung.“ (Gläser-Zikuda/Voigt/Rohde 2010, S. 146) Weiterhin betonen die Autorinnen die Bedeutung einer selbstständigen Zielsetzung sowie einer Identifikation des/der Lernenden mit den Lernzielen.

Zum Abschluss des Kapitels möchte ich noch kurz auf den Begriff „Selbststeuerung“ eingehen. Häcker (vgl. Häcker 2011, S. 13ff) kritisiert den Begriff der Selbststeuerung von Lernprozessen und spricht stattdessen von *selbstbestimmtem* Lernen. Er stellt heraus, dass – obgleich von einzelnen Autor/innen weitgehend synonym⁵⁰ gebraucht (vgl. etwa Weinert 1982, S. 102) – hinter den Begriffen *Selbststeuerung* und *Selbstbestimmung* unterschiedliche Konzepte stehen: „Die Forderung nach ‚Selbststeuerung des Lernens‘ zielt auf die *Optimierung* des Lernerfolges (durch Effektivierung des Lernens), die Forderung nach Selbstbestimmung hingegen zielt auf eine *Humanisierung* des Lernens.“ (Häcker 2011, S. 72, kursiv im Original) Häcker betont durch seine Begriffswahl den humanistischen Bildungsgedanken, nach dem Bildung auf die Emanzipation der Individuen von Fremdbestimmung zielt. Die Begriffe *Selbststeuerung* und *Selbstregulation* beziehen sich lediglich auf

⁵⁰ Friedrich und Mandl hingegen grenzen die Begriffe „Selbstbestimmung“ und „Selbststeuerung“ wie folgt gegeneinander ab: Als selbstbestimmtes Lernen wird „die Möglichkeit des Lernenden bezeichnet, die Auswahl von Inhalten (was?) und die Lernziele (woraufhin?) mit bestimmen zu können, während von einem selbstgesteuerten bzw. selbstgeregelten Lernen die Rede ist, wenn sich die Mitbestimmung auf die Lernregulation (wie? wann?) bei vorgegebenen Lerninhalten und –zielen begrenzt“ (Friedrich/Mandl 1997, S. 239, zit. nach Häcker 2011, S. 64).

die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen, zu strukturieren und zu evaluieren. Er arbeitet heraus, dass Selbstbestimmung im Lernen der Selbststeuerung übergeordnet ist; gleichzeitig setzt selbstbestimmtes Lernen jedoch Selbststeuerungsfähigkeiten voraus (vgl. Häcker 2011, S. 291).

Auch ich fasse, in Übereinstimmung mit Häcker, Selbststeuerung als Teilaspekt der Lernkompetenz auf und sehe in ihr eine wichtige Voraussetzung selbstbestimmten Handelns. Selbststeuerung darf nicht einer bloßen Optimierung des Lernprozesses im Sinne ökonomischer Effektivität dienen, sondern zielt letztlich auf die (Selbst-)Bildung des Menschen. Die Begriffe *Selbststeuerung* und *Selbstregulation* verwende ich gleichbedeutend für die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen, zu steuern und zu überwachen. Wie diese und andere Fähigkeiten der Lernkompetenz im Rahmen von Portfolioarbeit gefördert werden können, fasst das folgende Kapitel zusammen.

2.2.5 Portfolioarbeit und die Förderung von Lernkompetenz

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 geschilderten Überlegungen zur Portfolioarbeit wird deutlich, dass Lernkompetenz im Rahmen der Portfolioarbeit in ihren verschiedenen Dimensionen gefordert und gefördert wird. Ein Vergleich der Ausführungen Winters zum Lernen in vollständigen Lernakten (vgl. Winter 2007 bzw. Kapitel 1.3.2 der vorliegenden Arbeit) mit den von Czerwanski, Solzbacher und Vollstädt genannten Teilkompetenzen der Lernkompetenz (vgl. Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 33f) offenbart Überschneidungen in einigen Punkten. Es ist daher zu erwarten, dass eben diese Aspekte der Lernkompetenz durch die Arbeit nach dem Portfoliokonzept in besonderer Weise gefördert werden können. Dies betrifft

- die Fähigkeit zur Präsentation,
- die Kommunikationsfähigkeit,
- die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen sowie
- die Reflexionsfähigkeit.

Inwiefern die vier genannten Teilkompetenzen durch die Arbeit nach dem Portfoliokonzept gefördert werden können, sei an dieser Stelle kurz beleuchtet:

Die *Fähigkeit zur Präsentation*: Präsentationen besitzen in der Portfolioarbeit einen wichtigen Stellenwert. Sie finden in vielfältigen Formen statt: Die Schüler/innen präsentieren den momentanen Stand ihrer Arbeit sowie ihre weitere Planung der Lehrperson im Rahmen von Lerngesprächen. Im Verlauf der Portfolioarbeit stellen sie der Klasse einzelne Arbeitsergebnisse vor; schließlich präsentieren sie ihr fertiges Portfolio vor den Mitschüler/innen und eventuellen Gästen.

Die *Kommunikationsfähigkeit*: Die Kommunikationsfähigkeit steht in engem Zusammenhang zur Fähigkeit zur Präsentation, da diese vielfältige Kommunikationsprozesse in Gang setzt. Aber auch andere Phasen des Portfolioprozesses fördern und fordern die Kommunikation über Inhalte und Lernprozess, etwa die Gespräche der Schüler/innen untereinander im Verlauf der gemeinsamen Arbeit am Portfolio. Das Sprechen über eigene Annahmen, Vorgehensweisen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen erfordert ein hohes Maß an kommunikativen Fähigkeiten, welche durch die Portfolioarbeit schrittweise aufgebaut und entwickelt werden können.

Die *Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen*: Portfolioarbeit verlangt von den Lernenden ein hohes Maß an Selbststeuerung. Sie müssen in der Lage sein, ihre Lernhandlungen vorzubereiten, durchzuführen

sowie ihren Lernprozess zu überwachen und zu regulieren. Motivation und Konzentration müssen dabei über den gesamten Lernprozess hinweg aufrechterhalten werden. Ihre Lernleistung müssen die Lernenden zu den von ihnen geplanten Zielen in Bezug setzen und Konsequenzen und Vorsätze für zukünftige Lernprozesse ableiten (vgl. auch Mandl/Krause 2001, S. 11). Portfolioarbeit zielt auf die zunehmende Befähigung der Schüler/innen, sich eigene Ziele zu setzen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Dies ist von den Lernenden nur leistbar, wenn sie über eine gut ausgeprägte Reflexions- und Selbsteinschätzungsfähigkeit verfügen (vgl. auch Mandl/Krause 2001, S. 12).

Die *Reflexionsfähigkeit*: Die Reflexion des individuellen Lernprozesses stellt einen zentralen Aspekt der Portfolioarbeit dar. Reflexion findet in unterschiedlichen Settings statt: in Lerngesprächen mit der Lehrperson, in Gesprächen unter Schüler/innen, in gemeinsamen Gesprächen zwischen Lehrperson und der Klasse, beim Ausfüllen von Feedback- und Selbsteinschätzungsbögen sowie auch immer wieder im Verborgenen – in den Denkprozessen der einzelner Lerner/innen während ihres Arbeitsprozesses. Somit werden im Rahmen der Portfolioarbeit verschiedene Formen der Reflexion realisiert: Selbstreflexion und gemeinsame Reflexion, Reflexion der eigenen Arbeit und der Arbeiten anderer, mündliche und schriftliche Reflexion. Winter vertritt die Überzeugung, in diesem Bereich leiste das Portfolio mehr als andere Lehr-Lern-Arrangements, denn: „Die Schüler werden bei der Portfolioarbeit systematisch ausgebildet, ihr Handeln zu reflektieren und sich realistische Ziele zu setzen.“ (Winter 2007, S. 6).⁵¹ Diese Auffassung teilen auch Gläser-Zikuda, Voigt und Rohde, wenn sie, als ein Ergebnis ihrer Studie⁵², schreiben: Portfolios bieten „die Möglichkeit, Selbstbeobachtung, Reflexion und Regulationsverhalten anhand verschiedener Reflexionsinstrumente systematisch anzuleiten“ (Gläser-Zikuda/Voigt/Rohde 2010, S. 147).

2.3 Zusammenfassung: Lerntheoretische Bezüge der Portfolioarbeit

In diesem Kapitel wurden der Konstruktivismus und seine didaktische Umsetzung als Grundlage des Portfoliokonzepts in ihren Grundzügen umrissen. Der konstruktivistische Lernbegriff, der Lernen als aktiven, konstruktiven, in sozialen Situationen sich vollziehenden Prozess auffasst und den Lernenden die Schlüsselrolle im Lernprozess zuweist, bildet dabei die Grundlage für eine Selbststeuerung von Lernprozessen, wie sie die Portfolioarbeit erfordert. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan wurde vorgestellt. Auf der Grundlage dieser Theorie wurde der Zusammenhang von Motivation und Selbststeuerung erläutert. Eine zentrale Gemeinsamkeit konstruktivistischer Theorien über das Lernen ist ihre Orientierung auf den/die Lerner/in als Subjekt. In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept der Lernkompetenz zu sehen, welches Kompetenzen und Fähigkeiten beschreibt, die für ein erfolgreiches Lernhandeln im Sinne eines konstruktivistisch verstandenen Lernprozesses erforderlich sind. Der Begriff der Lernkompetenz wurde definiert und eine Möglichkeit der Untergliederung von Lernkompetenz in verschiedene Dimensionen vorgestellt.

Die besondere Bedeutung der Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf die Förderung von Lernkompetenz und Selbststeuerungsfähigkeit wurde ebenso herausgearbeitet wie ihre bildungstheoretische Begründung im Hinblick auf die Erziehung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung. Die Möglichkeiten,

⁵¹ Vgl. zum Beitrag von Portfolios zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit auch Volkwein 2006 sowie Pölzleitner 2006.

⁵² Gläser-Zikuda, Voigt und Rohde untersuchten die Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. Vgl. Gläser-Zikuda/Voigt/Rohde 2010.

die das Portfolio den Schüler/innen bietet, ihr Lernen, Denken und Handeln zu reflektieren, sich Ziele zu setzen und ihre Lernergebnisse einzuschätzen, machen es zu einem wichtigen Instrument der Förderung von Lernkompetenz.

Es wurde außerdem gezeigt, dass Portfolioarbeit selbstgesteuerte Lernvorgänge begünstigt. Durch die Arbeit am Portfolio erhalten Lernende in besonderem Maße Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Da die intrinsische Lernmotivation insbesondere durch „das Erleben von Autonomie, sozialer Einbindung und Kompetenz gefördert wird“ (Mandl/Krause 2001, S. 9) und außerdem Selbstwirksamkeitsüberzeugungen den Lernprozess entscheidend beeinflussen, ist von einer hohen intrinsischen Motivation der Kinder bei der Portfolioarbeit auszugehen.

Ziel dieses Kapitels war es zum einen, theoretische Bezüge der Portfolioarbeit deutlich zu machen. Zum anderen sollen die skizzierten Theorien zu einer Vertiefung des Verständnisses für die unter 1.3 aufgeführten didaktischen Prinzipien, Aufgaben und Ziele der Portfolioarbeit beitragen.

3. Portfolioarbeit im Kontext von Unterricht

Nachdem im vorhergehenden Kapitel wesentliche theoretische Bezüge der Portfolioarbeit aufgezeigt wurden, wird Portfolioarbeit im vorliegenden Kapitel mit Perspektive auf den Unterricht betrachtet. Kapitel 3.1 widmet sich der Unterrichtsforschung. Nach einigen grundlegenden Überlegungen zur Frage nach der Unterrichtsqualität werden zentrale Erkenntnisse der Unterrichtsforschung zum Thema „guter Unterricht“ zitiert. Die dargestellten Erkenntnisse werden anschließend auf das Portfoliokonzept bezogen.

Grundsätzliche Überlegungen und Erfahrungen zur Implementation von Portfolios in den Unterricht werden in Kapitel 3.2 geschildert. Kapitel 3.3 fasst wesentliche Eckpunkte der in Kapitel 3.1 bis 3.3 dargestellten Überlegungen zu einer Theorie der Portfolioarbeit zusammen.

3.1 Unterrichtsforschung – Was „guten Unterricht“ ausmacht

Die Vielschichtigkeit des unterrichtlichen Geschehens, seiner Wirkungen und Ziele, erschwert die Verständigung über Unterrichtsqualität. Hinzu kommt, dass die empirische Unterrichtsforschung in Deutschland, im Gegensatz etwa zu den angelsächsischen Ländern, auf keine lange Tradition zurückblicken kann.

Bezüglich der Unterrichtsqualität habe ich den Ansatz von Helmke (2006) berücksichtigt sowie die Ausführungen Kliemes (2004). Außerdem beziehe ich die Ergebnisse der bislang größten internationalen Meta-Studie im Bildungsbereich mit ein, der Studie von Hattie (Hattie 2009).

3.1.1 Die Qualität von Unterricht

Auch in der Forschungsliteratur ist, wie Helmke ausführt, nicht immer das gleiche gemeint, wenn von „gutem Unterricht“ die Rede ist: So kann die Bezeichnung sich auf die Professionalität und die Kompetenz der Lehrperson, auf die unterrichtlichen Prozesse, auf die Unterrichtseffekte oder auch auf eine Mischung der oben genannten Aspekte beziehen (vgl. Helmke 2006, S. 42).

Klieme (2004) bezieht sich auf die Ebene der Unterrichtsführung und benennt folgende Komponenten der Unterrichtsqualität⁵³:

1. Strukturiertheit und Klarheit sowie effiziente Klassenführung,
2. kognitive Aktivierung und
3. Schülerorientierung.

Strukturiertheit und Klarheit beschreiben zusammenfassend Merkmale eines effizient geführten Unterrichts, in dem die zur Verfügung stehende Lernzeit optimal genutzt werden kann, da er weitgehend störungsfrei verläuft (vgl. Gerecht 2010, S. 78). In einem solcherart geführten Unterricht herrschen klare Regeln; der Unterrichtsverlauf weist eine für die Schüler/innen nachvollziehbare Strukturierung auf.

Kognitive Aktivierung „zeichnet sich durch fachlich anspruchsvollen Unterricht aus, der die Schüler zum Nachdenken und einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt (vgl. Rakoczy 2008). Er beruht auf anspruchsvollen, herausfordernden Aufgaben, die zum fachlichen Diskurs anregen und an das Vorwissen der Schüler anknüpfen.“ (Gerecht 2010, S. 79). Kognitiv aktivierender Unterricht zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass die Schüler/innen eigene Ideen und Lösungsvorschläge einbringen können, dass entdeckendes Lernen stattfindet und das Erproben verschiedenartiger Lösungswege möglich ist. Fehler werden als Ansatzpunkt für weitergehende Lernprozesse aufgefasst. Auch die Reflexion über das eigene Lernen trägt zur kognitiven Aktivierung bei.

Schülerorientierung bezieht sich auf das unterstützende, schülerorientierte Handeln der Lehrperson im Unterricht. Die Lehrperson muss dazu in der Lage sein, eine auf Wertschätzung beruhende Beziehung zu den Schüler/innen aufzubauen. Sie soll verständnisvoll sein und die unterschiedlichen Kinder mit ihren je eigenen Stärken und Schwächen respektieren. Neben diesem sozial orientierten Lehrerhandeln steht eine lernbezogene Schülerorientierung, welche sich durch einen individualisierenden Unterricht sowie in einer individuellen Bezugsnormorientierung in Fragen der Leistungsbewertung ausdrückt (vgl. Gerecht 2010, S. 79).

Helmke geht, was den Unterricht betrifft, von einem Angebots-Nutzen-Modell⁵⁴ aus. Unterricht stellt demnach ein Angebot an die Lernenden dar; ob „dieses ertragreich ist, hängt von seiner Nutzung ab.“ (Helmke 2006, S. 43) Damit gibt Helmke einen Teil der Verantwortung für die Qualität von Unterricht an die Schüler/innen ab.

Er vertritt die Ansicht, eine angemessene Beurteilung der Qualität von Unterricht müsse die drei folgenden Perspektiven integrieren⁵⁵:

1. Die *Qualität des Lehrers* (umfasst dessen Professionalität, für den Unterrichtserfolg bedeutsame Kompetenzen, Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen sowie die Organisation seines Wissens),

⁵³ Vgl. dazu auch Helmke 2006, S. 45. Helmke formuliert dort zehn fachübergreifende Merkmale guten Unterrichts.

⁵⁴ Für eine Veranschaulichung der Einbettung des Unterrichts, seiner unterschiedlichen Bedingungen und Folgen vgl. das Rahmenmodell in Helmke 2006, S. 43.

⁵⁵ Vgl. im Folgenden Helmke 2006, S. 43. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden nur einige der von Helmke genannten Aspekte der Unterrichtsqualität berührt: Die Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen der Lehrer/innen sowie die Qualität der Unterrichtsprozesse, allerdings aus Sicht der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Schüler/innen und Lehrer/innen.

2. die *Qualität der Unterrichtsprozesse* (gemeint sind beobachtbare Merkmale der Lehrer-Schüler-Interaktion, des fachdidaktischen Vorgehens, des Unterrichtsklimas sowie der Lehrer- und Schülersprache einschließlich der nonverbalen Kommunikation) und schließlich auch
3. die *Qualität der unterrichtlichen Effekte* (d.h. welche Bildungsziele tatsächlich erreicht wurden).

Es fällt auf, dass die Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen der *Lernenden* in der Aufzählung Helmkes fehlen; ebenso der Aspekt der Schüler-Schüler-Interaktion.

Neuere Lehr-Lern-Konzepte gehen dagegen zunehmend von einer „Trilogie der Lernsituation“ aus: „Die Interaktion zwischen Lernenden, Lerninhalten und Lernumgebung bestimmt die Qualität des Lernprozesses und damit auch den Lernerfolg. Eine Öffnung des Lehr-Lernprozesses ist von Nöten, damit die Verbindung zwischen dem Verstehen des Lernprozesses und der Förderung von Lernenden hergestellt werden kann“ (Hascher 2010, S. 176f). Erst die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrperson ermöglicht eine qualitativ hochwertige Gestaltung von Lernprozessen. Beide Seiten, Lehrperson wie Schüler/innen, sind nach dieser Auffassung dazu aufgefordert, aufeinander zuzugehen und sich gegenseitig Einblick in ihre Denk-, Lern- und Handlungsprozesse zu geben.

Auch meiner Auffassung nach kommt den Schüler/innen im Unterricht eine Rolle zu, die über diejenige der Nutzer/innen bereitgestellter Lernangebote deutlich hinausgeht. Dem Portfolio-gedanken folgend, sehe ich Unterricht als ein Wechselspiel zwischen Lernenden, Lehrperson und Lerngegenstand an. Die Lernumgebung gibt dem Lerngegenstand, dem Lernprozess sowie den darin agierenden Individuen einen Rahmen. Sie wirkt auf diese ein, wird aber auch ihrerseits durch Schüler/innen und Lehrperson sowie die in ihr repräsentierten Lerngegenstände gestaltet.

In der viel beachteten Studie von Hattie, der 800 Meta-Analysen⁵⁶ aus dem angelsächsischen Raum in Bezug auf die *wichtigsten Einflussgrößen auf den Lernerfolg* ausgewertete, belegen Variablen, die sich auf den Unterricht und auf das Lehrerverhalten beziehen, die vorderen Plätze der Werteskala (vgl. Zoubek/Gaile 2011, S. 5).

Steffens hat sich eingehend mit der Hattie-Studie beschäftigt und ein *Muster von Einflussfaktoren* auf den Lernerfolg herausgearbeitet, das sich aus folgenden Faktoren, oder, wie Steffens sie nennt, „zentralen Lehr-Lern-Komponenten“ zusammensetzt (vgl. im Folgenden Steffens 2011, S. 26):

1. Evaluative Lehr- und Lernhaltungen, Schülerorientierung
2. Strukturierung, Regelklarheit, Klassenführung
3. aktivierende Lernstrategien⁵⁷
4. humaner Umgang, lernförderliches Klima

Lipowsky interpretiert die Ergebnisse der Hattie-Studie im Hinblick auf die Frage nach „gutem Unterricht“ folgendermaßen:

⁵⁶ Der Meta-Analyse liegen die Ergebnisse von über 50.000 Einzelstudien aus allen Bereichen des Bildungswesens, von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung, zugrunde.

⁵⁷ Zu diesen gehören u.a. metakognitive Strategien, problemlösendes Lernen und kooperatives Lernen. Vgl. Steffens 2011, S. 26.

„Guter Unterricht lässt sich umschreiben als ein Unterricht, in dem der Unterrichtsgegenstand inhaltlich klar und verständlich erarbeitet und präsentiert wird⁵⁸, in dem an das Vorwissen und an die vorhandenen Konzepte der Lernenden angeknüpft wird und in dem die Lernenden durch herausfordernde Fragen und Aufgaben dazu angeregt werden, vertieft über den Unterrichtsgegenstand nachzudenken. Zu gutem Unterricht gehört auch, dass die Rahmenbedingungen stimmen. Der Unterricht sollte relativ störungsfrei verlaufen; das zielt in Richtung effektives Classroom Management, und die zur Verfügung stehende Zeit sollte effektiv genutzt werden, so dass überhaupt Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen. [...] Wichtig ist auch die respektvolle und wertschätzende Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson.“ (Lipowsky 2011, S. 11)

Hattie empfiehlt als Konsequenz seiner Studie zwei Grundhaltungen, die dazu beitragen können, den Lernerfolg der Schüler/innen entscheidend zu verbessern: So solle sich die Lehrperson erstens darum bemühen, den eigenen Unterricht „mit den Augen der Lernenden zu sehen“ (Zoubek/Gaile 2011, S. 5) ; zweitens sei entscheidend, den Lehr- und Lernprozess fortlaufend zu evaluieren und „Lernstand, Lernperspektiven, Lernprozesse und Lernerfolge“ der Schüler „sichtbar“ zu machen (Zoubek/Gaile 2011, S.5). Außerdem betonen die Autoren: „Die Motivation, die persönliche Wahrnehmung des Unterrichts und der Lehrkraft, aktive Lernarbeit und individuelle Lernstrategien spielen eine wichtige Rolle für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler“ (Zoubek/Gaile 2011, S.5).

Zu beachten ist bei der Rezeption der Hattie-Studie allerdings, dass Hattie nur Einflussfaktoren auf den *Lernerfolg* untersucht hat, also nur *eine* der drei von Helmke benannten Perspektiven zur Beurteilung von Unterrichtsqualität angesprochen ist⁵⁹.

3.1.2 Portfolioarbeit und „guter Unterricht“

Auch die Portfolioarbeit muss sich an den unter 3.1.1 genannten Kennzeichen guten Unterrichts messen lassen. Helmke betont, der Einsatz einer bestimmten Unterrichtsmethode oder Konzeption garantiere noch keinen guten Unterricht (vgl. Helmke 2006, S. 42). Diese Erkenntnis gilt selbstverständlich auch für die Portfolioarbeit.

Dennoch kann die Portfolioarbeit, richtig verstanden und umgesetzt, meiner Ansicht nach dazu beitragen, die Unterrichtsqualität zu verbessern. Um dies zu verdeutlichen, greife ich die unter 3.1.1 genannten Komponenten der Unterrichtsqualität von Klieme auf, erweitere sie um die Perspektive Hatties und beziehe die Komponenten der Unterrichtsqualität auf die Portfolioarbeit:

⁵⁸ Lipowsky merkt an, dass die von Hattie geforderte „Teacher Clarity, also die inhaltliche Klarheit des Unterrichts schon in Hans Aebli's „Allgemeiner Didaktik“ aus dem Jahre 1976 als wesentlicher Aspekt guten Unterrichts beschrieben wurde, wenngleich nicht unter dieser Bezeichnung. Vgl. Lipowsky 2011, S. 10.

⁵⁹ Außerdem bleiben, auch nach Hatties Erkenntnissen, die bedeutendsten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg solche, die einer unterrichtlichen Beeinflussung unzugänglich sind: Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten. Diese sind in der Regel mit weiteren Faktoren wie sozioökonomischer Status, Anregungsgehalt und Engagement des Elternhauses verknüpft, die sich dem Einfluss von Seiten der Lehrperson ebenfalls entziehen. Wichtiger, weil hier Ansatzpunkte für Einwirkungen gegeben sind, sind Hatties Erkenntnisse zu den wirksamsten *Einflussfaktoren* auf den Lernerfolg. Hier finden sich auffallend viele Variablen, die den Unterricht oder/und das Lehrerverhalten betreffen (vgl. Steffens 2011, S. 26). Steffens hält fest: „Dieses Ergebnismuster verweist auf die herausragende Bedeutung der Lehrperson für den Lernerfolg, und zwar sowohl hinsichtlich personaler Merkmale (Einstellungen, Haltungen) als auch hinsichtlich konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen (Unterrichtsskripte).“ (Steffens 2011, S. 26)

1. *Strukturiertheit und Klarheit, effiziente Klassenführung*

Das Portfolio vermag durch seine klare Struktur einen Rahmen für das Lernen vorzugeben, der Lernenden wie Lehrenden eine sichere Orientierung bietet. Die Aufgaben, Inhalte und Ziele sollen zu Beginn der Arbeit am Portfolio von Schüler/innen und Lehrperson gemeinsam festgelegt werden. Dadurch ist größtmögliche Transparenz gegeben. Die Phasen der Portfolioarbeit leiten Lehrende wie Lernende im Portfolioprozess. Portfolioarbeit kann so zur Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts beitragen.

Durch die Zielklarheit ist eine erste wichtige Voraussetzung für effiziente Klassenführung gegeben. Da die Kinder sich mit vielfältigen, unterschiedlichen Aufgaben beschäftigen und die gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit der Kinder im Vordergrund steht, entsteht für die Lehrperson ein organisatorischer Freiraum, den sie für die individuelle Unterstützung sowie für die Lernberatung einzelner Schüler/innen nutzen kann. So trägt die Struktur der Portfolioarbeit zu einer effizienten Klassenführung bei.

2. *Kognitive Aktivierung*

Ist die Portfolioarbeit mit kognitiv herausfordernden, anspruchsvollen Lernaufgaben verbunden, die eine selbsttätige, entdeckende Arbeitsweise der Kinder fördern, kann sie zur kognitiven Aktivierung der Schüler/innen auf ihrem jeweiligen individuellen Leistungsniveau beitragen. Damit Unterricht nach dem Portfoliokonzept kognitiv aktivierend wirken kann, ist außerdem eine kontinuierliche, individuelle und gemeinsame Reflexion des Lernprozesses vonnöten, in dessen Rahmen die Lehrperson die Schüler/innen durch kognitiv aktivierende Fragen zum Nachdenken anregt. Im Rahmen der Portfolioarbeit können so *metakognitive Lernstrategien* der Schüler/innen gefördert werden. Auch *kooperatives Lernen* wirkt, in Verbindung mit einer inhalts- und prozessbezogenen Kommunikation zwischen den Schüler/innen, kognitiv aktivierend.

3. *Schülerorientierung*

Das Portfolio wirkt durch die Möglichkeit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, der Freiheit in Bezug auf die Wahl des Arbeitsplatzes und eventueller Lernpartner/innen sowie durch die Vielfalt an möglichen Aufgaben in hohem Maße individualisierend. Der individuelle Lernprozess wird thematisiert und erfährt Beachtung. Bei der Beurteilung des Portfolios spielt neben der *sachlichen* (kriterialen) auch die *individuelle Bezugsnorm* eine Rolle. Das Portfolio dient damit der Schülerorientierung von Lernen. *Schülerorientierung* meint in diesem Zusammenhang weiterhin auch eine unterstützungs- und förderorientierte Haltung der Lehrperson.

Die von Hattie geforderte *evaluative Lehr- und Lernhaltung* meint, Lernstandsbestimmungen sollten nicht vom Unterricht abgekoppelt in Prüfungssituationen erfolgen, sondern den Lernprozess begleiten, eine fortlaufende Standortbestimmung ermöglichen und die Grundlage für die Entscheidung über den nächsten Lernschritt bilden, also sogleich wieder in den Lernprozess einfließen (vgl. Zoubek 2011, S. 6). Dem *Feedback* kommt hierbei eine entscheidende Bedeutung zu: Im Verlauf des Portfolioprozesses erhalten die Schüler/innen immer wieder Feedback von der Lehrperson sowie von den Mitschüler/innen.

Darüber hinaus betonen sowohl Klieme als auch Hattie die Bedeutung eines *humanen Umgangs* und eines *lernförderlichen Klassenklimas* für die Qualität von Unterricht. Das Portfolio befördert durch seine dialogische Anlage, seine Orientierung an den Stärken der einzelnen Kinder sowie durch die veränderte Lehrerrolle ein positives, von Kooperation und Wertschätzung geprägtes Klassenklima und kann zum Aufbau einer wertschätzenden, von gegenseitigem Respekt getragenen Gesprächskultur beitragen.

Auf einen kritischen Punkt muss im Zusammenhang mit Portfolioarbeit und Unterrichtsqualität noch eingegangen werden: Offene Lernformen erweisen sich in der Hattie-Studie als kaum wirksam in Bezug auf den Lernerfolg.⁶⁰ Dies mag überraschen und die Anhänger offener Lernformen auch enttäuschen. Wichtig ist dabei jedoch, das Ergebnis im Zusammenhang zu sehen: Die Öffnung von Unterricht führt nicht per se zu einer Verbesserung des Lernerfolgs. Entscheidend ist vielmehr, dass offener Unterricht eine *klare Strukturierung* aufweist und auf *kognitive Aktivierung* abzielt. So vermutet auch Klieme, im Anschluss an Hattie, dass offene Lernformen „für den Aufbau ‚intelligenten Wissens‘ nur relevant sind, [...] wenn sie mit klarer Strukturierung und herausfordernden, kognitiv aktivierenden Inhalten einhergehen“ (Klieme 2010⁶¹, zit. nach Steffens 2011, S. 27). Die in diesem Kapitel angesprochenen Aspekte sind daher von entscheidender Bedeutung für die Umsetzung einer Form von Portfolioarbeit, in der Schüler/innen erfolgreich lernen können.

3.2 Die Implementation von Portfolios im Unterricht

Volkwein beschreibt drei prinzipielle Möglichkeiten der Implementation von Portfolios im Unterricht: Sie kann durch kultusministerielle Vorgaben, durch die Einführung standardisierter Portfolios wie dem Europäischen Sprachenportfolio⁶² sowie durch das Engagement einzelner Lehrpersonen erfolgen, die das Portfolio in ihrem Unterricht ausprobieren und etablieren (vgl. Volkwein 2010, S. 39).

Die letztgenannte Möglichkeit scheint dabei die häufigste zu sein (vgl. z.B. Andexer/Paschon/Thonhauser 2001; Winter 2010). Diese Tatsache schlägt sich auch in den Studien zur Portfolioarbeit nieder, wie Volkwein bemerkt: „Nahezu alle Praxis- und Forschungsberichte der letzten Jahre zum Portfolio rekurrieren mehr oder weniger explizit auf diese Bemühungen von Lehrer/innen, Portfolios im Sach- und Kommunikationszusammenhang ihres Unterrichts zu verankern und beziehen sich dabei auf zeitlich und thematisch definierte ‚Portfolioprojekte‘, auch wenn sie in ihren Darstellungen mitunter andere, z.B. eher konzeptionelle Intentionen verfolgen.“ (Volkwein 2010, S. 41; vgl. auch Winter 2010, S. 25)

Auch Winter stellt fest, dass, anders als etwa in den skandinavischen Ländern, erst einige wenige Schulen im deutschsprachigen Raum ihre Leistungsdokumentation insgesamt auf Portfolios aufbauen und mit Lern-Entwicklungsportfolios arbeiten (vgl. Winter 2010, S. 24). Sehr viel häufiger, so Volkwein, sei dagegen der Einsatz des Portfolios als Kursportfolio oder als Projektportfolio – wie in den von mir untersuchten Klassen (vgl. Volkwein 2010, S. 40 sowie Kapitel 5.3).

⁶⁰ Vgl. Hattie 2009 und Steffens 2011, S. 27.

⁶¹ Klieme, Eckhard: Individuelle Förderung. Politische Ziele – Pädagogische Konzepte – Empirische Befunde. Folienpräsentation zum Vortrag im Hessischen Kultusministerium am 26. Oktober 2010. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Oktober 2010, Folie 30.

⁶² Deren Einsatz hat aber meist keine nennenswerten Auswirkungen auf die Gestaltung von Schule und Unterricht. Vgl. Bräuer 2006.

Auch Brunner rät dazu, die erste Portfolioarbeit in einem begrenzten Zeitraum und zu einer klar umrissenen Aufgabe anzufertigen, um die Schüler/innen mit dieser neuen Arbeitsform nicht zu überfordern (vgl. Brunner 2006b, S. 89). Ebenso Schmiedinger, die empfiehlt: „Portfolios bieten sich vor allem für Unterrichtsprojekte an [...] Gerade bei solchen Arbeiten erbringen die Kinder sehr komplexe Leistungen, und ihre Begabungen kommen besonders zum Ausdruck.“ (Schmiedinger 2006, S. 70)

Bezüglich der Beweggründe, aus denen heraus Lehrpersonen Portfolios in ihrem Unterricht erproben und etablieren, ist noch wenig bekannt. Volkwein behauptet:

„Lehrer/innen wählen das Portfolio meist ganz bewusst als Instrument, um damit ihren Unterricht neu zu gestalten und das Lernen ihrer Schüler/innen auf eine andere Basis zu stellen. Nach meiner Beobachtung führen Lehrpersonen das Portfolio am häufigsten im Sachzusammenhang einer Unterrichtseinheit oder eines Kurses ein und arbeiten dort am nachhaltigsten damit, verbunden mit einem pädagogischen Interesse, die Kommunikationssituation in ihrem Unterricht neu zu gestalten und die Beziehung der Grundelemente des Unterrichts von Sache, Lernenden und Lehrenden anders aufeinander zu beziehen (Winter/Schwarz/Volkwein 2008, S. 27) Darüber hinaus stellen Lehrer/innen ihren Unterricht oder Teile ihres Unterrichts auf Portfolio um, weil sie drängende Probleme und manifeste Unzufriedenheiten bezüglich der Art und Weise schulischen Lernens und Lehrens in ihrem eigenen Unterricht bearbeiten wollen, manche aber auch, wie wir gesehen haben, aus Freude daran, ihr didaktisch-methodisches Repertoire an Lehr-Lernformen erweitern zu können.“ (Volkwein 2010, S. 40)

Inwiefern dies auf die an meiner Untersuchung beteiligten Lehrer/innen zutrifft, lässt sich möglicherweise im Anschluss an die Auswertung der Daten aus den Interviews feststellen.

Die Häufigkeit der beschriebenen Praxis von Lehrpersonen, Portfolioarbeit in Form von Projektportfolios in ihren Unterricht zu integrieren, ist ein Grund dafür, weswegen ich gerade *diese* Form von Portfolioarbeit untersuche. Ganz bewusst habe ich auch den Einsatz von Portfolioarbeit im Unterricht an staatlichen Grundschulen untersucht. Die Untersuchung und ihre Ergebnisse besitzen dadurch eine höhere Praxisrelevanz als bei der Durchführung an einer Alternativschule, die ihr Bewertungssystem gänzlich auf Portfolio umgestellt hat und auf Noten verzichtet. Da das Projektportfolio eine Form von Portfolioarbeit ist, die sich relativ leicht realisieren lässt, birgt sie meiner Einschätzung nach zugleich das größte Reformpotential für Schule und Unterricht.

3.3 Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen zu einer Theorie der Portfolioarbeit

Da es sich bei der Portfolioarbeit um ein aus der Praxis erwachsenes Konzept handelt, dessen Ideen häufig von einzelnen Lehrpersonen aufgegriffen und umgesetzt werden, existiert keine allgemein verbindliche Theorie der Portfolioarbeit. Im Bemühen um einen pädagogisch-theoretischen Konsens konnten nichtsdestotrotz Kernideen und didaktische Prinzipien herausgearbeitet werden, die den unterschiedlichen Arten von Portfolios gemeinsam sind. Zu diesen Kernideen gehören das selbstständige Arbeiten der Schüler/innen, eine Ausrichtung des Portfolios auf den individuellen Lernprozess jedes einzelnen Kindes sowie die Eröffnung der Möglichkeit für Schüler/innen und Lehrperson, Unterrichtsprozesse in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten.

Ausgehend von der Portfoliodefinition der US-amerikanischen Portfoliospezialisten Paulson, Paulson und Meyer, die auch den für den deutschsprachigen Raum einflussreichsten Portfolio-Theoretikern, Winter und Häcker, als Basis für ihre Definition des Portfolio-Begriffs dient, wurde Portfolio für die

vorliegende Arbeit definiert als *Sammlung von Originalarbeiten* eines Schülers bzw. einer Schülerin, die *Prozess und Ergebnis des Lernens* auf einem bestimmten Gebiet dokumentieren und von dem/der das Portfolio erstellenden Schüler/in *selbst ausgewählt werden*. Als wesentliches Element enthält ein Portfolio außerdem *Belege einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess*. Form und Beurteilung des Portfolios orientieren sich an *Kriterien, die von Lehrperson und Lernenden gemeinsam im Vorfeld festgelegt* werden sollen. Zum Portfolioprozess gehört außerdem die *Präsentation* des fertigen Portfolios.

Zu den wichtigsten mit der Durchführung von Portfolioarbeit verbundenen *Zielen* gehören die Förderung selbstgesteuerten Lernens und die Ermöglichung tiefergehender, nachhaltiger Lernprozesse sowie die Förderung von Reflexions- und Selbsteinschätzungsfähigkeiten bei den Schüler/innen. Außerdem verbinden sich mit dem Portfoliogedanken *Reformhoffnungen* in Bezug auf eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht hin zu einer verstärkten Förderorientierung, zu einer Demokratisierung von Schule bis hin zum *Aufbau einer neuen Lehr-Lern-Kultur*.

Das Gelingen von Portfolioarbeit ist an bestimmte Bedingungen gebunden, welche als *Gelingsbedingungen* bezeichnet werden. Zu den wichtigsten Gelingsbedingungen von Seiten der Schüler/innen gehört das Vorhandensein von Selbststeuerungsfähigkeit. Von unterrichtsorganisatorischer Seite sind ausreichend große Freiräume für eigene Entscheidungen der Schüler/innen sowie eine grundsätzliche Offenheit des Lernprozesses vonnöten. Offenheit in diesem Sinne meint, dass der Verlauf des Lernprozesses nicht im Vorhinein feststeht, sondern fortlaufend reflektiert wird und veränderten Bedürfnissen der Lernenden gegebenenfalls angepasst werden kann.

Als dem Portfoliogedanken zugrunde liegendes Lernverständnis wurde der *Konstruktivismus* mit seiner Vorstellung von Lernen als aktive Konstruktionsleistung des/der Lernenden identifiziert. Grundlegende Begründungs- und Erklärungszusammenhänge für den Einsatz von Portfolioarbeit im Unterricht liefern die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan sowie das Konzept der Lernkompetenz, welches Reflexions- und Selbststeuerungsfähigkeiten des/der Lernenden einschließt, fördert und voraussetzt.

Ausgehend von der Diskussion um die Qualität von Unterricht sowie von Merkmalen „guten Unterrichts“, an denen sich auch Portfolioarbeit messen lassen muss, wurden Wege zur Implementation von Portfolioarbeit in der Unterrichtspraxis aufgezeigt. Da das Engagement einzelner Lehrpersonen der derzeit am häufigsten beschrittene Weg zur Implementation von Portfolios in den Unterricht ist, erscheint es von hoher Bedeutung, Konzepte zur Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht zu entwickeln, die den dargestellten theoretischen Anforderungen an das Portfolio entsprechen, zugleich aber für die interessierte Lehrperson gut umsetzbar sind. Da jede Klasse, jede Situation, jede/r Lehrer/in unterschiedlich ist, kann dies nur über ein flexibles Konzept gelingen, welches konkrete Anhaltspunkte und Materialien für die unterrichtliche Umsetzung bietet, den einzelnen Lehrpersonen aber gleichzeitig genügend Spielraum lässt, eigene Schwerpunkte zu setzen und das Konzept an die jeweilige Situation zu adaptieren. Die Entwicklung und Vermittlung eines solchen Konzepts für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule steht im Zentrum des folgenden Kapitels.

4. Entwicklung eines eigenen Konzepts für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule

In diesem Kapitel sollen das von mir entwickelte Konzept für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule sowie seine Vermittlung im Rahmen einer Lehrerfortbildung vorgestellt werden. Die Notwendigkeit eines eigenen Konzepts soll unter 4.1 aufgezeigt werden; Kapitel 4.2 befasst sich mit der Herleitung eines solchen. In Kapitel 4.3 schließlich wird das von mir entwickelte Konzept vorgestellt. Zum besseren Verständnis werde ich das Konzept in Kapitel 4.4 anhand eines Beispiels konkretisieren und den Verlauf der Portfolioarbeit nach dem von mir erarbeiteten Konzept skizzieren. Kapitel 4.5 beschreibt die Vermittlung des Konzepts im Rahmen einer Lehrerfortbildung. Unter 4.6 werden die in Kapitel 1.4 formulierten Forschungsfragen präzisiert.

4.1 Notwendigkeit eines eigenen Konzepts

Trotz der vielfältigen und umfangreichen Literatur zum Thema „Portfolio“ liegt meines Erachtens bislang noch kein klares Konzept für die Umsetzung der Portfolioarbeit im Rahmen des Unterrichts der Grundschule⁶³ vor, das den theoretisch-didaktischen Anforderungen an die Portfolioarbeit, die unter 1.3 beschrieben wurden, gerecht wird. Gleichzeitig ist Portfolioarbeit bei weitem noch nicht so verbreitet, dass Lehrpersonen, die Portfolios in ihrem Unterricht erproben wollen, auf Erfahrungen von Kolleg/innen zurückgreifen könnten. Im Rahmen der universitären Lehrerbildung wird Portfolioarbeit zwar thematisiert; der Schwerpunkt liegt dabei jedoch auf theoretischen Gesichtspunkten. Auch in der zweiten Ausbildungsphase, dem Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen, ist Portfolioarbeit ein Thema. Doch auch hier fehlt es an Erfahrungen, wie mir Gespräche mit Seminarlehrer/innen und Lehramtsanwärter/innen, in deren Seminaren ich zu dem Thema referiere, immer wieder bestätigen.

Eine Lehrperson, die Portfolioarbeit ausprobieren möchte, steht damit vor einem Problem: Wie soll sie Portfolioarbeit in ihrem Unterricht umsetzen?

Sie hat die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten: Entweder, sie wählt einen eher theoretischen Zugang, liest die Forschungsliteratur zum Portfolio sowie die dort beschriebenen Erfahrungen einzelner Lehrer/innen und entwickelt hieraus ihr eigenes Unterrichtskonzept – ein eher ungewöhnlicher Weg für eine Lehrperson, die ihren Unterricht planen will. Oder aber, sie greift auf Materialien aus Verlagsveröffentlichungen zurück und integriert diese in ihren Unterricht. Denkbar wäre auch ein dritter Weg als eine Mischform zwischen beiden Alternativen.

Wenn die theoretischen Hintergründe fehlen, sehe ich die Gefahr eines relativ unreflektierten Einsatzes von Portfolio-Vorlagen. Es ist aus meiner Sicht mehr als fraglich, ob ein solcher Unterricht den Namen „Portfolioarbeit“ verdient und ob dort wesentliche Grundsätze und didaktische Prinzipien – wie Selbstständigkeit, Personalisierung und Individualisierung, Partizipation und Kooperation, kooperatives Lernen, Sach- und Inhaltsorientierung, Prozessorientierung, Stärken- und Förderorientierung, Rolle der Lehrperson als Lernbegleiterin, Förderung der Reflexionsfähigkeit – realisiert werden. Auf der anderen Seite ist es aus meiner Sicht den Lehrer/innen nicht zuzumuten,

⁶³ Der Großteil der Literatur zum Portfolio beschäftigt sich mit der Umsetzung von Portfolioarbeit in der Sekundarstufe 1 und 2. Vgl. etwa Brunner/Häcker/Winter 2006.

sie dazu aufzufordern, Portfolioarbeit zu praktizieren⁶⁴, ohne ihnen Hilfen für deren Umsetzung an die Hand zu geben.

Aus dieser Situation heraus entstand mein Konzept für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht in der Grundschule, in welchem sich didaktische Erfahrungen mit theoretisch fundierten Prinzipien und Grundsätzen der Portfolioarbeit sowie aktuellen Forschungsergebnissen zum Thema verbinden.

4.2 Herleitung des Konzepts

Grundlegend für die Erarbeitung meines Konzepts waren vor allem die in Kapitel 1.3 ausgeführten Erkenntnisse von Winter und Häcker. Darüber hinaus lieferten die Arbeiten von Volkwein zahlreiche Impulse. Auch Erkenntnisse aus aktuellen empirischer Studien, allen voran aus der Arbeit von Kolb (2007) über die Reflexion beim Sprachlernprozess von Grundschulkindern, gingen in das von mir erarbeitete Konzept ein.

Da die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Ergebnisse und Überlegungen die theoretische Fundierung des didaktischen Konzepts liefern, sei auf diese verwiesen. Daneben flossen eigene unterrichtliche Erfahrungen aus der Arbeit mit Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 1 bis 4 mit ein. Insbesondere Erfahrungen, die ich mit offenen Unterrichtsformen wie Wochenplan- und Freiarbeit sowie mit Portfolioarbeit sammeln konnte, haben mein Konzept beeinflusst.

Der Themenschwerpunkt der im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Portfolioarbeiten liegt jeweils im sachunterrichtlichen Bereich – ein Unterrichtsbereich, der sich für das Themen- bzw. Projektportfolio anbietet. Sachunterrichtliche Themen, insbesondere Tiere und Natur, entsprechen außerdem den Interessensschwerpunkten vieler Grundschulkindern und bieten sich daher auch unter motivationalen Gesichtspunkten an. Das Themenportfolio ist von seiner Anlage sowie von seiner Umsetzung in dem von mir erarbeiteten Konzept fächerübergreifend und grundsätzlich auch auf andere Fächer und Fachbereiche übertragbar.

Das Konzept ist so zu verstehen, dass es einen Rahmen für die Umsetzung der Portfolioarbeit bietet (vgl. auch Kapitel 4.5); die skizzierten unterrichtsorganisatorischen Abläufe und Arbeitsformen können wie vorgeschlagen übernommen werden, es sind aber auch Abwandlungen denkbar. Auf eben diese Weise wurde das Konzept auch den Teilnehmer/innen der Fortbildung vorgestellt.

4.3 Skizzierung des Konzepts: Das Themenportfolio im Unterricht der Grundschule

Das von mir entwickelte Konzept wird nachfolgend skizziert. Im Zentrum der Portfolioarbeit steht stets die aktive, eigenständige Auseinandersetzung des/der individuellen Lernenden mit der Sache. Der/die Lernende interagiert außerdem mit den übrigen Lerner/innen, die sich ihrerseits ebenfalls mit der Sache auseinandersetzen, sowie mit der Lehrperson.

⁶⁴ So geschieht es etwa derzeit im Rahmen der Implementation des neuen Lehrplans für die Grundschulen in Bayern.

Das Konzept der Portfolioarbeit ist eingebettet in die Prinzipien guten Unterrichts, Strukturiertheit, kognitive Aktivierung und Schülerorientierung (vgl. Kapitel 3.1). Die folgende Grafik soll diese Zusammenhänge veranschaulichen. Die verwendeten Doppelpfeile symbolisieren jeweils die reflektierende Interaktion zwischen den beteiligten Personen und Aspekten.

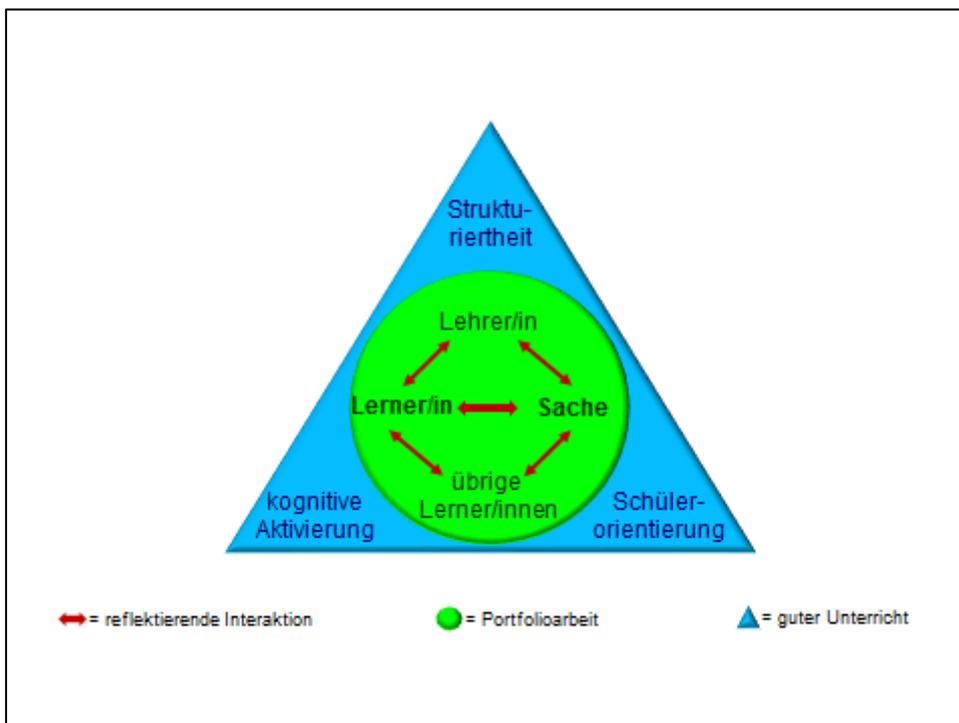


Abbildung 2: Eigenes Unterrichtskonzept zur Portfolioarbeit

Im Folgenden wird ein unterrichtlicher Ablauf für die Umsetzung von Portfolioarbeit nach dem von mir entwickelten Konzept vorgestellt. Der vorgeschlagene Ablauf orientiert sich an den in Kapitel 1.3.2 vorgestellten Phasen der Portfolioarbeit: Context definition, Collection, Selection, Reflection, Projection und Presentation.

Wie bereits erwähnt ist der vorgestellte Ablauf als Anhaltspunkt für die unterrichtliche Arbeit mit dem Themenportfolio zu verstehen und nicht als starrer Ablaufplan. Die grundsätzliche Offenheit des Konzepts ist konstituierendes Element der Portfolioarbeit und wesentliche Gelingensbedingung zugleich (vgl. Kapitel 1.3.4).

Eine Arbeit mit dem Themenportfolio lässt sich demnach in etwa wie folgt organisieren und gestalten:

1. Context definition

Die Lehrperson führt über die gemeinsame Erstellung einer Mindmap an der Tafel in das neue Thema ein. Anschließend gestaltet jedes Kind seine eigene Mindmap auf einem unbedruckten Papier. Die Mindmap dient der Anknüpfung an das Vorwissen sowie der emotionalen Anknüpfung an den neuen Themenbereich.

Sie zeigt die vielfältigen Aspekte des Themas auf und kann den Schüler/innen im weiteren Verlauf der Portfolioarbeit als Gedankenstütze und Inspiration dienen. Die Schüler/innen werden in dieser Phase außerdem dazu aufgefordert, ihr Vorwissen zu artikulieren und in Stichpunkten auf der Vorlage⁶⁵ mit dem Titel „Das weiß ich schon, das will ich wissen“ schriftlich festzuhalten. Des Weiteren notieren sie eigene Fragen, die sie zu dem Thema interessieren. Die Mindmap sowie die Vorlage zur Artikulation des Vorwissens bilden die ersten beiden Portfolioeinlagen.

Anschließend stellt die Lehrperson das Portfoliokonzept vor. Im Gespräch mit den Schüler/innen legt sie Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit offen. Dabei betont sie den Aspekt der Eigenverantwortlichkeit dem eigenen Lernprozess gegenüber und zeigt die Freiräume auf, welche die Portfolioarbeit den Schüler/innen bietet (Wahl von Inhalten und Methoden, freie Raumnutzung, Wahl der Arbeitspartner/innen, freie Zeiteinteilung). Falls möglich, zeigt sie den Kindern ein Schülerportfolio als Beispiel. Die Schüler/innen dürfen Fragen zum Konzept stellen und eigene Vorstellungen einbringen.

Pflicht- und Zusatzaufgaben sowie Kriterien für ein gelungenes Portfolio werden von Lehrperson und Schüler/innen gemeinsam festgelegt; Möglichkeiten für Zusatzaufgaben werden gesammelt und festgehalten. Das gewählte Thema sowie erste Lernziele werden von jedem Kind im ersten Lernplan notiert und mit der Lehrperson besprochen.

2. Collection

In dieser Phase, welche die Hauptarbeitsphase darstellt, arbeiten die Schüler/innen, gegebenenfalls mit Arbeitspartner/innen, selbstständig an den Pflicht- und Zusatzaufgaben für ihr Portfolio. Die Lehrperson steht als Ansprechpartnerin für Fragen zur Verfügung und unterstützt gegebenenfalls, etwa bei der Recherche. Außerdem beobachtet und reflektiert sie den Portfolioprozess kontinuierlich und bereichert ihn durch kognitiv aktivierende Denkanstöße und Impulse.

Die Schüler/innen arbeiten zu festgelegten Unterrichtszeiten an ihren Portfolios. Fertige sowie in der Entstehung begriffene Arbeiten bewahren sie eigenverantwortlich auf, etwa in einer dafür vorgesehenen Mappe. Ein im Klassenzimmer aufgehängter Übersichtsplan erleichtert Schüler/innen und Lehrperson die Übersicht darüber, welches Kind welche Pflichtaufgaben bereits erledigt hat.

Von seiner Anlage her ist das Portfoliokonzept fächerübergreifend; in ein im Fach Sachunterricht erstelltes Portfolio können etwa Erzähltexte, Gedichte und gestalterische Arbeiten eingebracht werden. Zusatzaufgaben können nicht nur aus den von den Schüler/innen zusammengetragenen Vorschlägen gewählt werden, sondern auch aus der Initiative einzelner Kinder erwachsen. Angestrebt wird eine zunehmende Identifikation der Lernenden mit ihrem Portfolio, die sich in einer zunehmend individuelleren Gestaltung des Portfolios, ausgehend von eigenen Fragen, Schwerpunkten und Ideen, niederschlägt.

⁶⁵ Sämtliche Vorlagen finden sich im Anhang.

3. Selection

Gegen Ende der Arbeitsphase sichten die Schüler/innen ihre entstandenen Arbeiten und treffen eine Auswahl für das Portfolio. Die zu Beginn der Portfolioarbeit vereinbarten Pflichtaufgaben müssen in das Portfolio eingelegt werden. Die Kinder haben während dieser Phase aber die Möglichkeit, weniger gelungene Arbeiten zu verbessern oder ein zweites Mal anzufertigen. Die Schüler/innen ordnen ihre Portfolioeinlagen nach selbstgewählten Gesichtspunkten, fertigen ein Inhaltsverzeichnis an und gestalten ein thematisch passendes Deckblatt für ihr Portfolio. Neben schriftlichen Arbeiten kann ein Portfolio auch Versuchsaufbauten, Modelle oder andere praktische Arbeiten enthalten, die ebenfalls in die Bewertung einfließen können.

4. Reflection

Bezüglich der Reflexion muss zwischen der Abschlussreflexion und der kontinuierlichen, den gesamten Portfolioprozess begleitenden Reflexion unterschieden werden.

Während der Hauptarbeitsphase (2. Collection) finden regelmäßige, von der Lehrperson angeleitete Reflexionen im Klassenverband statt. Sie dienen dem Austausch der Schüler/innen über Lernwege, Methoden und Inhalte und stellen zugleich ein Feedback an die Lehrperson bezüglich der Lernbedingungen der Portfolioarbeit dar. Werden Probleme oder Schwierigkeiten deutlich, so können Schüler/innen und Lehrperson gemeinsam daran arbeiten, diese zu beheben. Die Schüler/innen werden über das Ausfüllen von Lernplänen dazu angeregt, ihren bisherigen Lernprozess zu reflektieren und sich Ziele für ihr weiteres Lernen zu setzen. Diese Ziele werden in Reflexionsgesprächen mit der Lehrperson besprochen.

Ziel der Abschlussreflexion ist es, den gesamten Lernprozess noch einmal zu rekapitulieren, sowohl auf Klassenebene als auch auf der individuellen Ebene. Reflexions- und Selbsteinschätzungsbögen leiten die Schüler/innen dazu an, ihren Lernprozess sowie die erzielten Ergebnisse zu bewerten. Von den Mitschüler/innen erhalten die Kinder ein Feedback zu ihrem Portfolio. Zu diesem Zweck füllen die Schüler/innen, nachdem sie das Portfolio eines anderen Kindes betrachtet haben, eine Vorlage für das Partner-Feedback aus und geben diese dem betreffenden Kind. Die Lehrperson gibt dem Verfasserkind ebenfalls ein Feedback, indem sie für jedes Portfolio einen Bewertungsbogen ausfüllt. Der Bewertungsbogen ist analog zum Selbsteinschätzungsbogen für die Kinder gestaltet, so dass ein direkter Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung möglich ist. Ihre Bewertung bespricht die Lehrperson mit jedem Kind im Rahmen eines Abschlussgesprächs.

5. Projection

Im Rahmen der Abschlussreflexion sollen weiterhin Ziele und Vorsätze für das weitere Lernen formuliert werden. Da dies in schriftlicher Form für viele Grundschüler/innen schwer zu bewältigen ist, empfiehlt es sich, diesen Aspekt im Rahmen des Abschlussgesprächs zwischen Schüler/in und Lehrperson zu thematisieren. Die Lehrperson kann die Zielvereinbarungen anschließend in Stichpunkten notieren und dem Kind mitgeben. Auch das Protokoll des Abschlussgesprächs wird, ebenso wie die Lernpläne und Reflexionsbögen, in das Portfolio eingheftet.

6. Presentation

Die Kinder präsentieren ihre fertigen Portfolios vor der Klasse und gegebenenfalls vor Gästen (Eltern, Patenklasse). Das anschließende Feedback der Mitschüler/innen bildet einen wichtigen Aspekt dieser die Portfolioarbeit abschließenden Phase. Neben der Möglichkeit, die eigene Einschätzung noch einmal mit der Einschätzung anderer Personen abzugleichen, erfährt jedes Kind im Rahmen der Präsentation die verdiente Würdigung für seine Leistung. Da jedes Portfolio individuell gestaltet ist und eine eigene thematische Schwerpunktsetzung aufweist, sind die Präsentationen auch für die Zuhörer/innen gewinnbringend und ergänzen das im Rahmen der eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema erworbene Wissen um weitere Aspekte.

4.4 Konkretisierung des Konzepts am Beispiel des Themas „Haustiere“ (2. Klasse)

Das vorgestellte Konzept soll im nun folgenden Kapitel am Beispiel des Themas „Haustiere“, welches für die zweite Jahrgangsstufe konzipiert wurde, exemplarisch skizziert werden. Ziel dieses Kapitels ist es, eine Vorstellung von den konkreten Unterrichtsabläufen während der Umsetzung des Konzepts zu vermitteln. In der Darstellung wird eine fiktive Unterrichtssituation beschrieben, die in der Praxis so ablaufen könnte, sich tatsächlich aber aus der Erfahrung und Beobachtung verschiedener real stattgefundener Portfolioprozesse zusammensetzt.

In der nachfolgenden Darstellung wird deutlich, dass sich die unter 4.3 dargestellten Phasen der Portfolioarbeit in der praktischen Arbeit weniger als lineare Abfolge darstellen, sondern vielmehr als ein Leitfaden, in den sich die einzelnen Elemente, die oft mehrfach im Verlauf des Portfolioprozesses auftreten, einordnen lassen. Dies wird insbesondere in Bezug auf den Punkt „Reflection“ deutlich, da die Reflexion des eigenen Lernens während des *gesamten* Verlaufs der Portfolioarbeit ein wesentliches Element des vorgestellten Portfoliokonzepts darstellt. Arbeits- und Reflexionsphasen wechseln sich daher ab.

Context definition

Im Rahmen des Themas „Haustiere“ sollen sich die Schüler/innen der zweiten Klasse über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen eigenständig mit einer Haustierart und deren Besonderheiten und Bedürfnissen auseinandersetzen.

Frau Fjäll⁶⁶ führt in das neue Thema ein, indem sie die Kinder von ihren Erfahrungen mit Haustieren berichten lässt. Die Schüler/innen haben Bücher und andere Materialien zum Thema von zu Hause mitgebracht und stellen diese ihren Mitschüler/innen im Sitzkreis vor. Frau Fjäll hat Bücher aus der Schulbibliothek mitgebracht. Die Bücher werden im Klassenzimmer ausgestellt und sind für alle Kinder zugänglich.

Anschließend erstellen Lehrerin und Schüler/innen an der Tafel gemeinsam eine Mindmap zum Thema „Haustiere“. Diese dient als Stoffsammlung sowie zur Anknüpfung an Vorwissen und Vorerfahrungen der Kinder. Einige Schüler/innen werden diese Anregung im Verlauf der Portfolioarbeit aufgreifen und eine eigene Mindmap zu der von ihnen gewählten Tierart erstellen.

⁶⁶ Der Name der Lehrerin ist fiktiv.

Zu Beginn der Hauptarbeitsphase der Portfolioarbeit sollen sich die Kinder für eine Haustierart entscheiden und das Thema im Verlauf der nächsten Wochen je nach persönlicher Vorliebe in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder mit mehreren selbst gewählten Arbeitspartnern bearbeiten. Im Gespräch tragen die Schüler/innen verschiedene Aufgabenformen zusammen, die ihnen aus früheren Portfolioarbeiten bekannt sind, und überlegen gemeinsam mit Frau Fjäll, welche davon für das aktuelle Thema geeignet sind. Sie einigen sich auf einige verbindliche Pflichtaufgaben: einen Sachtext zum Tier, eine Skizze, einen Steckbrief und einen Erzähltext, außerdem ein passend gestaltetes Titelbild für die Portfolio-Mappe. Frau Fjäll hatte ursprünglich die Erarbeitung zweier Sachtexte geplant, ließ sich aber auf den von Schülerseite eingebrachten Vorschlag ein, einen der Sachtexte durch einen Erzähltext zu ersetzen. Es wird vereinbart, dass weitere Sachtexte im Rahmen von Zusatzaufgaben in das Portfolio eingebracht werden können. Die Vorschläge der Schüler/innen für Zusatzaufgaben werden gesammelt und auf einem Plakat festgehalten. Gemeinsam wird beschlossen, dass jede/r Schüler/in mindestens zwei Zusatzaufgaben in das Portfolio einbringen muss.

Nun erhalten die Schüler/innen von ihrer Lehrerin einen Lernplan, den sie ausfüllen. Im Lernplan werden das gewählte Thema sowie die Ziele, welche sich das Kind für die Portfolioarbeit gesetzt hat, vom Kind festgehalten. Die Schüler/innen stellen der Lehrerin ihren Plan im Rahmen des ersten Portfoliogesprächs vor. Frau Fjäll hält gemeinsame Vereinbarungen und Anregungen auf dem Lernplan fest. Einige Kinder lesen zunächst längere Zeit in den Büchern, bevor sie sich für ein Thema entscheiden und ihren Lernplan ausfüllen. Anschließend beginnen sie mit der Suche nach Informationen und machen sich dann an die Erarbeitung ihrer ersten Portfolioeinlage.

Collection

Die Schüler/innen wählen Arbeitspartner/innen und suchen sich einen Platz zum Arbeiten. An Räumen stehen das Klassenzimmer, ein angrenzender Gruppenraum sowie der Gang vor dem Klassenzimmer zur Verfügung. Nach Absprache mit Frau Fjäll wählt eine Gruppe von drei Schülerinnen die Treppe als ruhigen, etwas weiter vom Klassenzimmer entfernten Arbeitsplatz.

In den folgenden drei Wochen arbeiten die Schüler/innen zwei Stunden täglich an ihren Portfolios. Da die Portfoliostunden am Beginn des Unterrichtsvormittags liegen, können die Kinder eigenständig mit ihrer Arbeit beginnen. Einige sitzen schon um 7.45 Uhr an ihren Blättern, andere schauen zunächst, was ihre Mitschüler/innen machen, unterhalten sich und beginnen dann.

Ein im Klassenzimmer aufgehängter Übersichtsplan, auf dem die Namen der Kinder sowie die zu erledigenden Pflichtaufgaben stehen, erleichtert sowohl Frau Fjäll als auch den Kindern den Überblick darüber, welche Aufgaben die Schüler/innen bereits erledigt haben und welche noch ausstehen. Frau Fjäll hat eine Wand im Klassenzimmer als „Portfoliowand“ gestaltet, an der die Zeiten, an denen am Portfolio gearbeitet wird, der Abgabetermin für das Portfolio sowie Tipps zur Recherche und zu einzelnen Aufgaben-formen in übersichtlicher Form präsentiert sind. Eine Übersicht über mögliche Zusatzaufgaben dient als Anregung für Schüler/innen, die bereits alle Pflichtaufgaben erledigt haben. Viele Kinder holen sich jedoch auch Inspiration aus den Arbeiten ihrer Mitschüler/innen.

Reflection

Nach der ersten Woche erhalten die Schüler/innen einen Reflexionsbogen. Sie sollen einschätzen, wie sie sich bei der Portfolioarbeit gefühlt haben und einen entsprechenden Smiley ankreuzen. Ihre Einschätzung sollen sie kurz begründen. Außerdem sollen sie ihre bislang erreichten Ziele in Beziehung zu denen setzen, die sie sich vorgenommen hatten und erkennen, ob ihre Planung realistisch war. Ihre Einschätzungen werden im Rahmen eines gemeinsamen Reflexionsgesprächs im Sitzkreis thematisiert. Anschließend füllen die Kinder einen zweiten Lernplan aus mit ihren Zielen für die zweite Woche.

Collection

In der zweiten Woche arbeiten die Schüler/innen weiter eigenständig an ihren Portfolios. Ihre Arbeitsergebnisse sammeln sie in einer separaten Mappe und bewahren diese eigenverantwortlich auf. Am Übersichtsplan, der im Klassenzimmer aufgehängt ist, markieren die Kinder, welche der Pflichtaufgaben sie bereits erledigt haben. Die Lehrerin unterstützt einzelne Kinder und steht als Ansprechpartnerin für Fragen und Schwierigkeiten, beispielsweise bei der Recherche, zur Verfügung. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten kommen einzelne Kinder mit ihrem ausgefüllten Lernplan zu ihr und möchten diesen mit ihr besprechen.

Neben Sachbüchern stehen den Kindern weitere Medien für die Recherche zur Verfügung: Schaubilder, Hörbücher und das Internet liefern Informationen, die auch von Kindern, die noch Schwierigkeiten mit dem Lesen haben, gut aufgenommen werden können. Außerdem zeigt Frau Fjäll einen Film mit dem Titel „Connie wünscht sich ein Haustier“. Auch die originale Begegnung stellt einen wichtigen Aspekt der Portfolioarbeit dar: So bringen während der Wochen, an denen am Portfolio gearbeitet wird, einzelne Schüler/innen ihre Haustiere in die Schule mit und berichten von diesen. Ein Unterrichtsgang in das nächstgelegene Tierheim findet statt. Auf diese Weise wird der Aspekt der Übernahme von Verantwortung für ein Haustier für die Kinder erfahrbar.

Reflection

Am Ende der täglichen Arbeitszeit versammeln sich die Kinder jeweils im Sitzkreis. Einzelne Kinder stellen besonders gelungene Arbeiten vor. Ihre Lehrerin hatte sie darum gebeten, da diese Arbeiten den anderen Kindern als Anregung dienen können. Manchmal treten auch Schüler/innen an Frau Fjäll heran und äußern den Wunsch, ihre Arbeit vor der Klasse zu präsentieren. Die anderen Schüler/innen haben anschließend die Gelegenheit, Fragen zu stellen. Gemeinsam staunen Kinder und Lehrerin über besonders präzise Skizzen, einfallsreiche Geschichten, detaillierte Sachtexte und neue Ideen für Zusatzaufgaben, ebenso wie über verblüffende Sachinformationen. Aber auch Schwierigkeiten bei einzelnen Arbeiten werden im Rahmen dieser gemeinsamen Reflexionsgespräche thematisiert; die Kinder geben sich gegenseitig Anregungen und Tipps. Wenn unerwartete Schwierigkeiten im Lernprozess auftreten, kann Frau Fjäll auf diese reagieren, etwa, indem sie wichtige Arbeitstechniken wiederholt, weitere Informationsmöglichkeiten zur Verfügung stellt oder Unterstützungsmöglichkeiten für einzelne Kinder organisiert.

Collection

Aus den Fragen zum Thema, die die Kinder zu Beginn des Portfolioprozesses notiert haben, wählt sich jedes Kind im Laufe der Portfolioarbeit eine „Forscherfrage“ aus, die es besonders interessiert und versucht, im Verlauf der Portfolioarbeit eine Antwort auf diese zu finden. Manchmal entsteht die Forscherfrage auch während der Recherche: So kommen in der zweiten Woche zwei Schülerinnen auf Frau Fjäll zu mit der Frage, wie Hunde geboren werden. Die Lehrerin ermuntert die beiden Mädchen, diese Frage als „Forscherfrage“ zu wählen und unterstützt sie bei der Suche nach relevanten Informationen. Die eine Schülerin verfasst daraufhin einen Sachtext, in dem sie den Ablauf einer Hundegeburt beschreibt, und trägt diesen der Klasse vor. Der Text und sein Thema stoßen auf reges Interesse. Ein Gespräch über die Charakteristika von Säugetieren, einschließlich des Menschen, schließt sich an.

Reflection

Im Rahmen der gemeinsamen Reflexionsgespräche werden auch Kennzeichen der einzelnen Arbeitsformen sowie die Vorgehensweise, beispielsweise beim Erstellen einer Skizze, wiederholt. Lehrerin und Schüler/innen erinnern sich gemeinsam daran, dass eine Skizze eine beschriftete, sachliche Zeichnung ist, die möglichst naturgetreu sein soll und wichtige Kennzeichen deutlich zeigt.

Collection

Ist eine Arbeitsform für die Kinder neu, so führt Frau Fjäll sie ausführlich ein. Als Beispiel hierfür sei die Erarbeitung der Arbeitsform „Verfassen eines Sachtextes“ beschrieben, für die sich folgendes Vorgehen bewährt hat:

Als erstes lesen die Kinder gemeinsam einen kurzen Sachtext über ein Tier, den Frau Fjäll einem Sachbuch entnommen hat. Es schließt sich ein Gespräch an, in dem die Kinder äußern, was ihnen an dem Text auffällt und was der Unterschied zu den Texten ist, die sie bisher kennen gelernt haben – diese sind in der Mehrzahl Erzähltexte, also fiktive Texte. Gemeinsam wird herausgearbeitet, dass es in dem Text um Informationen geht, die der Wirklichkeit entsprechen und dass man diesen Text lesen kann, wenn man etwas über das Tier wissen oder herausfinden möchte. Als nächstes gehen die Kinder der Frage nach, was man aus diesem Text alles über das Tier erfährt, mit anderen Worten, sie suchen die Informationen aus dem Text heraus – genauso, wie sie es später in Einzel- oder Partnerarbeit tun werden, wenn sie sich mit dem von ihnen gewählten Tier befassen und über dieses einen Sachtext schreiben. Frau Fjäll notiert die Informationen in Stichpunkten an der Tafel.

In einem nächsten Schritt verfassen Lehrerin und Schüler/innen gemeinsam einen Sachtext zu einem Tier, welches die Kinder interessiert. Nachdem sich die Kinder auf das Meerschweinchen geeinigt haben, dürfen sie Fragen zu dem Tier stellen. Die Kinder stellen Fragen nach der Größe und nach dem Gewicht, nach der Nahrung und nach der Lebenserwartung eines Meerschweinchens.⁶⁷ Die Fragen der Kinder notiert Frau Fjäll an der Tafel.

⁶⁷ Kinder im Grundschulalter, insbesondere in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe, stellen erfahrungsgemäß vor allem Fragen zu Größe, Gewicht und Lebenserwartung eines Tieres, zur Anzahl der Jungen, aber auch zur Nahrung. Fragen zur Lebensweise werden deutlich seltener gestellt. In den Sachtexten der Kinder (v.a. ab der dritten Jahrgangsstufe) findet sich dieser Aspekt später dennoch, da die Kinder beim Recherchieren auf für sie spannende Fakten treffen und diese

Dann erhalten die Schüler/innen Bücher und Texte über das betreffende Tier, lesen diese und versuchen dabei, Antworten auf die an der Tafel notierten Fragen zu finden. Dies ist für die Kinder anfangs sehr schwierig und mühsam, da es eine für sie noch ungewohnte Art darstellt, mit Texten umzugehen. Außerdem ist die Lesekompetenz vieler Kinder in der zweiten und dritten Grundschulklasse noch nicht so weit fortgeschritten, dass ein Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Textstellen ihnen problemlos möglich wäre. Die hohe Motivation der Kinder, etwas über das Tier herauszufinden, sowie die Zusammenarbeit mit einem Partner/einer Partnerin helfen ihnen bei der Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe. Die „Funde“ der Kinder werden zusammengetragen und in Stichworten an der Tafel notiert.

Das gemeinsame Ausformulieren der Stichworte zu Sätzen ist der nächste Schritt auf dem Weg zum Sachtext. Frau Fjäll lässt die Kinder Sätze formulieren; gegebenenfalls kombiniert sie zwei oder drei Vorschläge der Kinder. Die Sätze schreibt Frau Fjäll an die Tafel, die Kinder übertragen sie auf ein Blatt. Der so entstandene Sachtext wird im Portfolio abgelegt und dient als „Muster“ für eigenständig verfasste Sachtexte des Kindes.⁶⁸

Reflection

Wie im theoretischen Teil der Arbeit erwähnt (vgl. Kapitel 1.3), ist der Portfolioprozess als *offener Prozess* zu verstehen. Im Verlauf des Arbeitsprozesses kann es notwendig werden, Änderungen vorzunehmen, etwa bezüglich der Pflichtaufgaben. Vielleicht haben sich Lehrerin und Schüler/innen zu viele Pflichtaufgaben vorgenommen und es wird deutlich, dass diese nicht in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen sind oder dass dann zu wenig Zeit für Zusatzaufgaben bleibt. Im vorgestellten Beispiel wird im Anschluss an den Besuch im Tierheim deutlich, dass auch dieser Aspekt unbedingt in ein Portfolio zum Thema „Haustiere“ einfließen muss. Daher werden die Pflichtaufgaben, als Ergebnis eines gemeinsamen Beschlusses von Lehrerin und Schüler/innen, entsprechend ergänzt.

Selection

Gegen Ende der dritten Woche fordert Frau Fjäll die Kinder auf, ihre Arbeiten zu sichten und eine Auswahl für das Portfolio zu treffen. Arbeiten, mit denen die Kinder nicht zufrieden sind, können diese noch einmal anfertigen oder überarbeiten. Die Lehrerin gibt Hinweise zur Überarbeitung und weist auf Fehler hin. Die Verantwortung zur Überarbeitung obliegt aber dem einzelnen Kind. Was die rechtschriftliche Überarbeitung betrifft, fordert Frau Fjäll die Kinder dazu auf, mit einem Partner zusammenzuarbeiten. Mit Hilfe altersgemäßer Wörterbücher überprüfen die Kinder die Schreibweise unbekannter Wörter und verbessern diese gegebenenfalls. Frau Fjäll unterstützt einzelne Schüler/innen, die besondere Schwierigkeiten beim Rechtschreiben haben.

dann in ihre Texte aufnehmen. Das Aussehen von Tieren (Körperform, Fellfarbe u.ä.) wird interessanterweise von den Kindern sehr selten thematisiert. Hier kann die Lehrerin darauf hinweisen, dass auch eine kurze Beschreibung des Aussehens im Sachtext enthalten sein kann. Für die Kinder scheint es jedoch viel naheliegender zu sein, diese Informationen in Form einer Zeichnung mitzuliefern. Natürlich kann auch so verfahren werden.

⁶⁸ Durch die beschriebene Vorgehensweise wird den Kindern der Prozess der Entstehung eines Sachtextes sehr deutlich und sie können die einzelnen Arbeitsschritte für sich übernehmen. Meiner Erfahrung nach schaffen es die meisten Kinder der zweiten Jahrgangsstufe im Anschluss an die beschriebene Erarbeitung, einen kurzen Sachtext mit relevanten Informationen selbstständig oder in Partnerarbeit zu formulieren – vorausgesetzt, sie verfügen über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache. Die Kinder, die zusätzliche Unterstützung benötigen, bekommen diese vorzugsweise von Mitschüler/innen, denen das Verfassen von Texten leicht fällt. Nur ganz wenige Kinder brauchen die Unterstützung der Lehrperson.

Collection/Reflection/Presentation

Die Lehrerin hat sich vorgenommen, ihre Schüler/innen im Rahmen dieser Portfolioarbeit in die Erstellung eines Inhaltsverzeichnisses einzuweisen.⁶⁹ Im gemeinsamen Gespräch werden Funktion, Aufbau und Form von Inhaltsverzeichnissen geklärt, ebenso wie die Vorgehensweise bei dessen Erstellung. Die ersten Kinder, die ein Inhaltsverzeichnis für ihr Portfolio erstellt haben, präsentieren dieses beim nächsten Reflexionsgespräch ihren Mitschüler/innen und stehen diesen für Fragen zur Verfügung.

Reflection

Zu Beginn der vierten Woche erhalten die Schüler/innen von Frau Fjäll ein Reflexionsblatt sowie einen Selbsteinschätzungsbogen. Sie werden aufgefordert, sich Gedanken über den Verlauf der Portfolioarbeit, ihren Lernprozess sowie ihren Lernzuwachs zu machen und diese auf dem Reflexionsblatt festzuhalten. Mit Hilfe des Selbsteinschätzungsbogens schätzen sie die Qualität der einzelnen Einlagen ihres Portfolios inhaltlich ein, ebenso wie deren Gestaltung und weitere formale Gesichtspunkte. Die Schüler/innen stellen ihr Portfolio zusammen und stellen es anschließend im Klassenzimmer aus. Nun haben alle Schüler/innen die Gelegenheit, die Portfolios ihrer Mitschüler/innen zu betrachten. Sie lesen diese, füllen einen Feedback-Brief an das Verfasserkind aus und legen diesen in das jeweilige Portfolio ein.

Presentation

Im Anschluss an die Arbeitsphase findet eine Präsentation der Portfolios im Rahmen der Klasse statt. Die Kinder zeigen dabei besonders gelungene Seiten und lesen einzelne Texte vor. Auf Wunsch der Kinder wird die Patenklasse, eine vierte Klasse, zu der Abschlusspräsentation eingeladen. Im Anschluss an die Präsentation erhält jedes Kind ein kurzes Feedback von seinen Mitschüler/innen.

Reflection/Projection

Den Abschluss des Portfolioprozesses bildet ein letztes Portfoliogespräch jedes Kindes mit Frau Fjäll. Diese erklärt dem/der Schüler/in ihre Bewertung und gibt ein Feedback. Eventuelle Diskrepanzen zwischen der Selbsteinschätzung und der Bewertung durch die Lehrerin werden thematisiert. Schließlich werden Ziele für die nächste Portfolioarbeit vereinbart und schriftlich festgehalten.

4.5 Vermittlung des Konzepts im Rahmen einer Lehrerfortbildung

Das vorgestellte Konzept für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule wurde interessierten Lehrer/innen im Rahmen einer dreistündigen Fortbildung vermittelt; ebenso Lehramtsanwärter/innen im Rahmen ihrer Ausbildung an einem Seminarvormittag. Den Schwerpunkt bildete die unterrichtliche Umsetzung von Themenportfolios mit sachunterrichtlichem Schwerpunkt in allen vier Jahrgangsstufen der Grundschule.

⁶⁹ Haben die Kinder einmal selbst ein Inhaltsverzeichnis erstellt, so ist in der Folge häufig zu beobachten, dass sie Inhaltsverzeichnisse selbstständig und eigeninitiativ nutzen.

Für die Konzeption der Fortbildung orientierte ich mich an den Erkenntnissen Lipowskys (Lipowsky 2004; 2011). Demnach besitzen Fortbildungsmaßnahmen „dann eine hohe Akzeptanz und erzeugen dann Motivation bei Lehrkräften, wenn sie sich konkret auf Unterricht beziehen, wenn die Relevanz der Inhalte hoch ist, wenn am Vorwissen und an dem, was die Lehrpersonen mitbringen, angeknüpft wird, wenn aber dennoch neue Erkenntnisse und neue Handlungserfahrungen hinzukommen und wenn ihnen Situationen angeboten werden, in denen sie erleben, dass ihr eigenes Handeln Wirkung zeigt.“ (Lipowsky 2011, S. 14)

Zusätzlich zur Beschreibung der unterrichtspraktischen Umsetzung erhielten die Teilnehmer/innen einen kurzen Überblick über die Herkunft des Konzepts. Die in Kapitel 1.3.1 vorgestellte Portfoliodefinition wurde ihnen ebenso vermittelt wie die didaktischen Prinzipien, Phasen, Aufgaben und Ziele des Portfolioprozesses (vgl. Kapitel 1.3) – freilich in knapperer Form⁷⁰ als in der vorliegenden Arbeit. Wert gelegt habe ich auch auf die Einbettung des Konzepts in seine lerntheoretischen Bezüge sowie auf die Bedeutung der Vermittlung von Lernkompetenz und Reflexionsfähigkeit im Rahmen der Portfolioarbeit (vgl. Kapitel 2.2).

Überblick⁷¹ über die didaktische Planung der Portfolioarbeit

I. Wie kann ich Portfolioarbeit organisieren?

Für ein Themenportfolio braucht man etwa 2 Unterrichtsstunden pro Tag über einen Zeitraum von ca. 3-4 Wochen. Eine günstige Voraussetzung für die Portfolioarbeit ist, wenn die Schüler/innen mit offenen Unterrichtsformen (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Arbeit an Stationen oder Lerntheke) vertraut sind.

Jedes Kind braucht eine Mappe, in der es alle Blätter aufbewahrt, so dass keines verloren geht. Die Verantwortung für die Blätter liegt aber beim Kind!

Um möglichst gerechte Bedingungen für alle Kinder zu schaffen sollten alle Arbeiten für das Portfolio in der Schule angefertigt werden. Zu Hause kann aber recherchiert werden.

Wichtig ist auch die Information der Eltern vor Beginn der Portfolioarbeit (Elternbrief).

Abbildung 3: Wie kann ich Portfolioarbeit organisieren?

⁷⁰ Die Unterlagen für die Fortbildungsteilnehmer/innen finden sich im Anhang.

⁷¹ Der nachfolgend dargestellte Überblick ist den von mir für die Fortbildung erstellten Unterlagen entnommen. Die vollständigen Unterlagen für die Hand der Teilnehmer/innen finden sich im Anhang.

II. Vorschlag für den zeitlichen Ablauf einer Arbeit mit dem Themenportfolio

1. Woche:

1. Gemeinsame Hinführung zum neuen Thema (z.B. HSU, 3. Klasse: Thema „Wald“) mit Aktivierung des Vorwissens, Kinder erzählen, schreiben auf was sie schon wissen und was sie interessiert
2. Kinder bringen von zu Hause Bücher, Artikel, Bilder usw. zum Thema mit, Ausstellung der Bücher etc. im Klassenraum, Betrachten relevanter Seiten im HSU-Buch, evtl. Bücherkiste von der Stadtbücherei zum Thema
3. Gemeinsames Erstellen einer Mindmap zum Thema an der Tafel, anschließend fertigt jedes Kind eine eigene Mindmap an
4. Lehrer/in stellt das Vorhaben „Portfolioarbeit“ vor. Kinder dürfen Fragen stellen und eigene Ideen einbringen. Regeln für die Arbeit am Portfolio (Lautstärke, Wahl der Partner, Arbeitsplatz) und der zeitliche Rahmen werden geklärt. Es wird grob vereinbart, was das Portfolio enthalten soll (z. B. „2 Sachtexte über die Lebensweise des Tieres, eine selbst erfundene Tiergeschichte, 1 Skizze“). Hier sollte man Möglichkeiten aufzeigen (z.B. Skizze über Körperbau, Nahrung, Verbreitung...)
5. Kinder informieren sich aus dem bereitgestellten Material und entscheiden sich für ein eigenes Thema (z.B. „Die Schleiereule“) bzw. eine Forscherfrage innerhalb des Rahmenthemas (z.B. „Tiere des Waldes“). Das Thema wird auf einem Lernplan festgehalten (1. Lerngespräch).
6. Evtl. verpflichtende Aufgaben, Lern- und Arbeitsmaterialien werden vorgestellt
7. Schüler/innen arbeiten selbstständig am Thema, Lehrer/in führt Lerngespräche, unterstützt (Hauptarbeitsphase)

2. Woche:

1. Schüler/innen arbeiten selbstständig am Thema, Lehrer/in führt Lerngespräche, unterstützt.
2. Jeweils am Schluss der täglichen Arbeitsphase kann man die Kinder im Sitzkreis sammeln. Dann können einzelne Schüler/innen besonders gelungene Arbeiten vorstellen (Würdigung, Motivation, Anregung für die anderen), andere können Probleme ansprechen, Fragen stellen und von den anderen Tipps bekommen.
3. Im Rahmen gemeinsamer Reflexionsphasen regt der/die Lehrer/in die Kinder durch gezielte Fragen zur Reflexion ihres Lernprozesses an.
4. Für Kinder, die mit den Pflichtaufgaben bereits fertig sind, stehen Anregungen für Zusatzaufgaben bereit. Diese können aber auch von den Kindern selbst kommen. Der/die Lehrer/in gibt Hinweise und Tipps zur Überarbeitung. Diese werden wieder im Lernplan festgehalten (2. Lerngespräch).

3. Woche:

1. Schüler/innen sichten ihre Arbeiten zum Thema, wählen besonders gelungene Blätter aus und bringen diese in eine für sie sinnvolle Reihenfolge.
2. Ist das Kind mit der Ausführung einer Pflichtaufgabe unzufrieden, so kann es diese wiederholen oder verbessern.
3. Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses (vorher besprechen, wie ein solches aussehen könnte!), Nummerieren der Seiten.
4. Kinder reflektieren ihre Arbeit, füllen Reflexionsbogen und Selbsteinschätzungsbogen aus.
5. Schüler/innen lesen die Arbeiten zweier oder mehrerer Mitschüler und füllen Feedback-Briefe an diese aus
6. Abgabe der Arbeit zum vereinbarten Termin

Abbildung 4: Vorschlag für den zeitlichen Ablauf einer Arbeit mit dem Themenportfolio

Die unterrichtsdidaktischen Leitlinien und die von mir entwickelte Strukturierung stellte ich in Form einer wöchentlichen Übersicht der im Rahmen des Portfolioprozesses stattfindenden Aktivitäten von Schüler/innen und Lehrperson zusammen. Der skizzierte Ablauf berücksichtigt die für die Portfolioarbeit beschriebenen Gelingensbedingungen (vgl. Kapitel 1.3.4), die didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit (vgl. Kapitel 1.3.1) sowie die charakteristische Phasierung der Portfolioarbeit (vgl. Kapitel 1.3.2). Dennoch ist er nicht als starre Vorgabe zu verstehen, sondern als Orientierungsrahmen für die Unterrichtsplanung. Lehrer/innen, die nach dem von mir entwickelten Konzept mit Portfolios arbeiten, können und sollen den Ablauf, ebenso wie die zur Verfügung gestellten Arbeitshilfen, für die jeweilige Klasse und das jeweilige Thema der Portfolioarbeit adaptieren. Der Ablaufplan soll die Lehrperson dabei unterstützen, ihren eigenen Unterricht – gemeinsam mit ihren Schüler/innen, die ihnen Feedback zur unterrichtlichen Umsetzung geben, im Sinne von Partizipation und Kooperation – weiterzuentwickeln.

Die vorgestellte Übersicht (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3) stieß auf äußerst positive Resonanz bei den Teilnehmer/innen der Fortbildung. Sie gaben an, dadurch erstmals eine konkrete Vorstellung von Portfolioarbeit im Unterricht gewonnen zu haben und fühlten sich ermutigt, Portfolioarbeit in ihrer Klasse auszuprobieren. Ich betonte jedoch, dass der dargestellte Ablauf nicht als feste Vorgabe zu verstehen ist, sondern vielmehr einen Rahmen für die Erprobung des Konzepts im eigenen Unterricht bilden soll.

Da ich in der Literatur keine Vorlagen für Lernpläne, Reflexions-, Selbsteinschätzungs- und Rückmeldebögen⁷² gefunden hatte, die den didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit und dem Entwicklungsstand der Schüler/innen gerecht werden sowie für die Arbeit mit Themenportfolios geeignet waren, hatte ich im Zusammenhang mit meiner eigenen unterrichtlichen Tätigkeit begonnen, selbst geeignete Arbeitshilfen für die Portfolioarbeit zu entwickeln. Diese wurden im Laufe der Jahre überarbeitet, ergänzt und variiert. Die erarbeiteten Lernpläne, Reflexions-, Selbsteinschätzungs- und Feedback-Bögen wurden den Teilnehmer/innen der Fortbildung in ausgedruckter sowie in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Sie sind als Beispiele bzw. Vorlagen für die Gestaltung entsprechender Arbeitshilfen zu verstehen und müssen von der Lehrperson dem Thema der Portfolioarbeit entsprechend sowie gemäß getroffener Vereinbarungen und eigener Vorstellungen adaptiert werden.⁷³

Zur Veranschaulichung der im Rahmen der Fortbildung vermittelten Inhalte dienten Fotos aus dem Unterricht, welche die Arbeit am Portfolio in den verschiedenen Phasen der Portfolioarbeit zeigen, einige Zitate von Schüler/innen zu ihrer Sicht auf Portfolioarbeit sowie zahlreiche Schüler-Portfolios zu verschiedenen Themen und aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen. Insbesondere die Möglichkeit, die Schüler-Portfolios zu betrachten, stieß bei den Teilnehmer/innen auf sehr positive Resonanz, ebenso wie die von mir zur Verfügung gestellten Arbeitshilfen.

Im Anschluss an die Fortbildung bat ich die Teilnehmer/innen, einen Feedback-Bogen zu Inhalten und Verlauf der Fortbildung auszufüllen, um die vermittelten Inhalte für weitere Fortbildungen noch besser an die Zuhörer/innen und ihre Bedürfnisse anpassen zu können. Außerdem bot ich ihnen an,

⁷² Eine Ausnahme bildet die Vorlage für das Partner-Feedback. Hier habe ich das Formblatt „Rückmeldebogen“ von Winter nur leicht verändert. Vgl. <http://www.portfolio-schule.de/go/Material/Formenbl%E4tter> (letzter Zugriff am 12.02.15).

⁷³ Im Anhang finden sich die von den drei interviewten Lehrer/innen aufgrund der Vorlagen erstellten, in den Klassen verwendeten Arbeitshilfen.

sich bei Fragen bezüglich der Umsetzung von Portfolioarbeit über meine Email-Adresse an mich zu wenden, eine Möglichkeit, von der mehrere Teilnehmer/innen Gebrauch machten.

Von Seiten zahlreicher Lehrer/innen, die das von mir erarbeitete Konzept in ihren Klassen erprobten, wurde mir rückgemeldet, dass ihnen die Umsetzung relativ problemlos gelungen sei und die Portfolioarbeit sowohl ihnen als auch den Schüler/innen sehr viel Freude bereitet habe. Mit den Fortbildungen verfolge ich zum einen die Intention, den Portfoliogedanken zu verbreiten und Lehrer/innen den Einstieg in die Portfolioarbeit zu erleichtern. Zum anderen diene sie mir zur Gewinnung von Untersuchungsteilnehmer/innen für meine Studie und schaffte eine gemeinsame Basis bezüglich der Konzeption von Portfolioarbeit als Grundlage meiner Untersuchung zur Sicht von Portfolioarbeit aus der Perspektive der Schüler/innen und der Lehrer/innen.

4.6 Präzisierung der Forschungsfragen

Die von mir durchgeführte Studie hat erstens die Evaluation des von mir erarbeiteten Konzepts zur Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule zum Ziel. Außerdem möchte sie zur Gewinnung von Erkenntnissen über Portfolioarbeit allgemein, ihre Umsetzung im Unterricht und die Wahrnehmung von Portfolioarbeit durch Schüler/innen und Lehrer/innen, beitragen.

Um zu gewährleisten, dass die von mir im Rahmen meiner Untersuchung befragten Lehrer/innen in ihren Klassen eine Form der Portfolioarbeit durchführen, die theoretisch fundiert ist und den unter 1.3.1 formulierten didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit entspricht, war es notwendig, den Lehrer/innen das von mir erarbeitete Konzept zunächst entsprechend zu vermitteln. Da es für die teilnehmenden Schüler/innen zudem mindestens die zweite Portfolioarbeit sein sollte, musste das Konzept einem möglichst großen Teilnehmerkreis vermittelt werden – ich ging davon aus, dass nur einige Teilnehmer/innen der Fortbildung das Konzept tatsächlich in ihrer Klasse erproben und etablieren würden. Auch mussten persönliche Kontakte sowie eine entsprechende Vertrauensbasis aufgebaut werden, um Lehrer/innen für die Teilnahme an meiner Untersuchung zu gewinnen.

Auch in Bezug auf die Auswertung der Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen war das Ausgehen von einem gemeinsamen Konzept wichtig, um vergleichbare Antworten zu erhalten. Die Portfolioarbeit bleibt so, trotz individueller Unterschiede in der Umsetzung, in den drei untersuchten Klassen vergleichbar. So ist es in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfragen 1, 2 und 4 von wesentlicher Bedeutung, dass die Schüler/innen im Rahmen der Portfolioarbeit tatsächlich weitgehend selbstbestimmt arbeiten dürfen und ähnliche, den didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit entsprechende Lernbedingungen vorfinden. Das gleiche gilt für die Auswertung der Lehrerinterviews: Die Fragen 5, 6 und 7 lassen sich nur beantworten und auswerten, wenn die entsprechenden Lernbedingungen – weitgehend selbstständige Erarbeitung der Themen durch die Schüler/innen, Einbeziehung der Schüler/innen in portfoliorelevante Entscheidungen, zurückhaltendes Agieren der Lehrperson – gewährleistet sind.

Ausgehend von diesen Überlegungen kann nun eine *Präzisierung der Forschungsfragen* erfolgen, die in Kapitel 1.4 vorläufig formuliert wurden. Die auf die *Sicht der Schüler/innen* bezogenen **Forschungsfragen** lauten dann:

1. *Erleben Grundschul Kinder ihr Lernhandeln im Rahmen der Portfolioarbeit als selbstbestimmt und selbstgesteuert?*
2. *Wie gehen sie mit den Lernbedingungen der Portfolioarbeit um? Können sie die Möglichkeiten, die Portfolioarbeit ihnen in Bezug auf Selbstständigkeit, Personalisierung bzw. Individualisierung, Partizipation und Kooperation sowie kooperatives Lernen bietet, für sich nutzen?*
3. *Inwieweit sind Kinder dieser Altersgruppe zu Aussagen über ihr Lernverhalten in der Lage?*
4. *Was wissen die Kinder über die Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit?*

Die auf die Sicht der Lehrer/innen bezogenen **Forschungsfragen** lauten:

5. *Wie erleben Lehrer/innen die Portfolioarbeit in ihrer Klasse? Wie gehen die Schüler/innen, aus Sicht ihrer Lehrer/innen, mit den Lernbedingungen der Portfolioarbeit um? Können sie die Möglichkeiten, die Portfolioarbeit ihnen in Bezug auf Selbstständigkeit, Personalisierung bzw. Individualisierung, Partizipation und Kooperation sowie kooperatives Lernen bietet, für sich nutzen?*
6. *Nehmen die Lehrer/innen einen Wandel ihrer Rolle hin zum Lernbegleiter/zur Lernbegleiterin wahr und, wenn ja, wie empfinden sie diesen?*
7. *Welche Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit werden von den Lehrer/innen thematisiert?*

Wie ich die Untersuchung angelegt habe und welche forschungsmethodischen Überlegungen dem Forschungsdesign zugrunde liegen, ist Thema des folgenden Kapitels.

5. Anlage der Untersuchung

Die Untersuchung ist eine Fallstudie⁷⁴ und wurde als Interviewstudie angelegt. Lehrer/innen und Schüler/innen dreier Grundschulklassen wurden im Anschluss an die Portfolioarbeit von mir mit der Methode des qualitativen Leitfadeninterviews befragt. Als ergänzende Methode dient die Teilnehmende Beobachtung. Damit wurden alltagsnahe Erhebungssituationen gewählt, was der Methodik bei der qualitativen Kindheitsforschung entspricht, deren Untersuchungsgegenstand das „Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag“ (Heinzel 2012b, S. 22) ist. Die beiden Methoden werden in den folgenden Kapiteln kurz skizziert; ihr Einsatz im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird begründet und beschrieben.

Nicht ausgewertet werden die im Rahmen der Untersuchung entstandenen Portfolios der Kinder. Zwar könnten diese zweifellos interessante Erkenntnisse liefern, etwa im Hinblick auf die Selbsteinschätzungsfähigkeit der Schüler/innen, auf die Leistungen, die sie im Rahmen der Portfolioarbeit erbracht haben oder auf individuelle Unterschiede bei der Umsetzung der verschiedenen Aufgaben.

⁷⁴ In der qualitativen Forschung werden, im Unterschied zur quantitativen, die mit Zufallsauswahl arbeitet, bestimmte Subjekte oder Teilgruppen als „Fälle“ ausgewählt. Vgl. Flick 1995a, S. 155.

Da diese Fragen aber nicht im Fokus meiner Untersuchung stehen, dienten die Portfolios lediglich als Gesprächsgrundlage in den Schülerinterviews.

5.1 Forschungsmethodische Überlegungen

Die Wahl fiel auf einen qualitativen⁷⁵ Forschungsansatz, da die individuelle Perspektive der an der Portfolioarbeit beteiligten Lehrpersonen und Schüler/innen im Zentrum meiner Fragestellung steht. So betont auch Huber im Hinblick auf die Aufgaben qualitativer Forschung: „Vor allem muss man sich auf die individuellen Perspektiven der Forschungssubjekte konzentrieren und versuchen, aus den Informationen der Subjekte die für sie wichtigen Überzeugungen, Fragen oder ihre subjektiven Theorien⁷⁶ zu entwickeln, um damit weiterreichende Fragestellungen beantworten zu können.“ (Huber 1995, S. 243f)

Obwohl die Studie dem Bereich der Unterrichtsforschung zuzurechnen ist, wurde sie nicht als Schulbegleitforschung konzipiert.⁷⁷ Vielmehr ist sie dem Bereich der *interpretativen Unterrichtsforschung* zuzuordnen. Diese „richtet den Fokus auf alltägliche Unterrichtsprozesse und fragt danach, wie das Unterrichtsgeschehen von den Beteiligten hergestellt wird“ (Kolb 2007, S. 156). Die interpretative Unterrichtsforschung bemüht sich, wie Breidenstein erläutert, „um die Rekonstruktion von Handlungsabfolgen und immanenten Handlungslogiken“ (Breidenstein 2002, S. 12). Interpretative Unterrichtsforschung betrachtet alltägliche Unterrichtsprozesse und bemüht sich um deren rekonstruktiven Nachvollzug sowie um Praxisorientierung (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, S. 14ff und 66f). Ein Forschungsstrang beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit den Deutungsmustern der Beteiligten, denen eine große Eigenständigkeit sowie konstituierende Bedeutung für die Herstellung des Unterrichtsalltags zugeschrieben wird (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, S. 25). Im Gegensatz zu Trautmann, der sich als Unterrichtsforscher von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung abgrenzt⁷⁸, fühle ich mich zugleich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung verpflichtet, deren Ziel es ist, „den subjektiven Sinn der Kinder als Akteure zu erschließen“ (Fuhs 2012, S. 84).⁷⁹

Ziel des qualitativen Forschungsprozesses ist es, „Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie *hineinzusetzen*, sie *nachzuerleben* oder sie

⁷⁵ Qualitative unterscheiden sich von quantitativen Ansätzen unter anderem in Bezug auf das ihnen implizite Wissenschaftsverständnis. Die berühmte Aussage des Philosophen Wilhelm Dilthey, „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“, wurde zum Ausdruck einer Bewegung, die der herrschenden naturwissenschaftlichen Ausrichtung der Psychologie eine geisteswissenschaftliche entgegenstellte. Vgl. Mayring 2010, S. 19.

⁷⁶ „Subjektive Theorien sind Rekonstruktionen, in denen Wissen jenseits von Handlungsbezügen zur Sprache gebracht wird und in dieser rückblickenden Perspektive sehr viel stärker in Zusammenhängen dargestellt werden kann, als es im Alltag möglich oder überhaupt nötig wäre.“ (Kallenbach 1996, S. 36, zit. nach Kolb 2007, S. 76) Subjektive Theorien entstehen auf der Grundlage eigener Erfahrungen, aber auch aus gesellschaftlich überlieferten Vorstellungen sowie den Überzeugungen von Bezugspersonen. Sie dienen dem Individuum zur Orientierung sowie zur Erklärung von Zusammenhängen. Vgl. Kolb 2007, S. 75. Die Erforschung subjektiver Theorien macht einen eigenen Forschungszweig aus, welcher mit spezifischen Methoden arbeitet. Um Überschneidungen mit diesem Forschungszweig zu vermeiden, spreche ich von „subjektiven Überzeugungen“.

⁷⁷ Bei der Schulbegleitforschung kooperiert der/die Forscher/in enger mit den beteiligten Lehrer/innen und bezieht diese auch in die Entwicklung der Fragestellung und des Forschungsdesigns ein. So etwa bei Kolb 2007.

⁷⁸ Und das, obwohl es intensive Bemühungen gibt, eine Verbindung von Schul- und Kindheitsforschung zu schaffen. Vgl. dazu Trautmann 2010, S. 14, 46, 77, Fuhs 2012, S. 80 sowie Breidenstein/Prengel 2005.

⁷⁹ Der schulische Bereich wurde von der sozialwissenschaftlich ausgerichteten empirischen Kindheitsforschung bislang jedoch noch kaum untersucht, insbesondere, was die Beschäftigung der Kinder mit den Lerninhalten angeht. Vgl. Fölling-Albers/Schwarzmeier 2005, S. 97.

zumindest nacherlebend sich vorzustellen.“ (Mayring 2010, S. 19, kursiv im Original). Dementsprechend geht es mir in meiner Untersuchung darum, mich auf die Perspektive der Schüler/innen und Lehrpersonen einzulassen, diese verstehend nachzuempfinden und sie analysierend zu beschreiben. Entsprechend dem für qualitative Forschung postulierten *Prinzip der Offenheit* (vgl. Flick 1995a, S. 150) gehe ich dabei nicht von einem Hypothesensatz aus, den ich im Laufe der Untersuchung zu verifizieren versuche. Ausgangspunkt meiner Untersuchung bildet vielmehr die in Kapitel 4.6 explizierte Fragestellung. Ziel der Untersuchung ist es, Zusammenhänge bzw. Hypothesen in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand bzw. den Beforschten, quasi im Feld, aufzudecken und diese als Ergebnis des Forschungsprozesses zu formulieren⁸⁰ (vgl. Flick 1995a, S. 150).

Hopf stellt infrage, inwieweit das Prinzip der Offenheit der tatsächlichen Forschungspraxis entspricht, „ob der Verzicht auf *explizite* Hypothesen nicht vielmehr die Gefahr des Operierens mit *impliziten* Hypothesen zur Folge habe, die an verschiedenen Stellen (z.B. bei der Durchführung eines Interviews oder bei der Interpretation) mehr oder weniger unreflektiert und unkontrolliert, durchschlagen““. (Hopf 1985, zit. nach Flick 1995a, S. 151, kursiv bei Flick). Diesen Einwand halte ich für bedenkenswert. Der/die Forschende muss sich daher implizite Vorannahmen bewusst machen, um die Gefahr, das Forschungsergebnis durch eigene Annahmen zu verfälschen, möglichst gering zu halten. Wichtig ist also eine reflexive Haltung des/der Forschenden dem eigenen Forschungsprozess gegenüber, eine Haltung, die ich im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder bewusst eingenommen habe.

5.1.1 Ablauf des qualitativen Forschungsprozesses

Flick beschreibt den qualitativen Forschungsprozess als „eine Abfolge von Entscheidungen“ (Flick 1995a, S. 148) und stellt ein Ablaufmodell vor, in welchem die Stationen des Forschungsprozesses chronologisch angeordnet sind (vgl. Flick 1995a, S. 172f). Er moniert, diese Entscheidungen würden „im Forschungsalltag häufig implizit oder durch A-priori-Setzungen des Forschers gefällt. Nur im Idealfall werden sie explizit und fragestellungs- bzw. gegenstandsbezogen getroffen“ (Flick 1995a, S. 148). Bezüglich des Ablaufs des konkreten Forschungsprozesses räumt Flick jedoch ein, dass in der Praxis die „einzelnen Entscheidungen viel enger miteinander verzahnt“ sind, „als es hier erscheinen mag“ (Flick 1995a, S. 173). Auch laufe der Prozess weniger linear ab als das Modell vermuten lasse: „Vielmehr werden viele der Entscheidungen im Sinne von Rückkoppelungsschleifen miteinander verknüpft“ (Flick 1995a, S. 148).

Bezogen auf das Modell von Flick stellen sich die Hauptpunkte im Ablauf des Forschungsprozesses für meine Arbeit wie folgt dar, wobei der Ablauf nicht als strikt linearer zu verstehen ist, sondern sich die einzelnen Entscheidungen aufeinander beziehen und jeweils Auswirkungen auf vorhergehende und folgende Entscheidungen haben:

1. *Verhältnis Theorie – Gegenstand*
 - a) *Auseinandersetzung mit Theorien zur Portfolioarbeit*
 - b) *Reflexion eigener unterrichtspraktischer Erfahrungen mit Portfolioarbeit*
 - c) *Entwicklung eines eigenen Konzepts für die Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule*

⁸⁰ Diese Ansätze lehnen sich an den von Glaser und Strauss entwickelten Ansatz der Grounded Theory an. Vgl. Glaser/ Strauss 1967; Glaser 1978; Strauss 1987.

2. *Fragestellung, Forschungsperspektiven*
 - a) *Entwicklung der Fragestellung*
 - b) *Entwicklung des Untersuchungsdesigns*
 - c) *Entwicklung und Erprobung der Forschungsinstrumente*
 - d) *Auswahl der Untersuchungsteilnehmer/innen (Lehrer/innen und ihre Klassen)*
3. *Annäherung an das Feld*
 - a) *Kontaktaufnahme mit Lehrer/innen und Schüler/innen*
 - b) *Aushandlung von Rollen im Feld*
4. *Sammlung der Daten in den drei Klassen*
 - a) *Teilnehmende Beobachtung*
 - b) *Leitfadeninterviews mit den Schüler/innen*
 - c) *Leitfadeninterviews mit den Lehrer/innen*
5. *Fixierung und Aufbereitung der Daten*
 - a) *Beobachtungsprotokolle, Audiodateien*
 - b) *Transkription*
6. *Auswertung und Interpretation der Daten*
 - a) *Auswertung der Ergebnisse aus der Teilnehmenden Beobachtung*
 - b) *computergestützte qualitative Inhaltsanalyse (strukturierend) der Schülerinterviews*
 - c) *Inhaltsanalyse (zusammenfassend) der Lehrerinterviews*
 - d) *Vergleichende Interpretation der Ergebnisse*
7. *Geltungsbegründung/Grenzen*
 - a) *Validierung*
 - b) *Verallgemeinerbarkeit*
8. *Forschung als Diskurs*
 - a) *Beitrag zur empirischen Forschung*
 - b) *Forschungsdesiderata*

Bezüglich der Entwicklung der Fragestellung bemerkt Flick: „Die Entscheidung für eine bestimmte Fragestellung hängt häufig von lebenspraktischen Interessen des Forschers und seiner Einbindung in bestimmte soziale Kontexte ab.“ (Flick 1995a, S. 152) Genauso ist es in meinem Fall: Eigene Erfahrungen mit Portfolioarbeit als Lehrerin sowie die Erfahrungen anderer Lehrer/innen, die mir im Rahmen der von mir durchgeführten Fortbildungen berichtet wurden, bildeten den Ausgangspunkt für die Entwicklung meiner Fragestellung.

Bei der Formulierung der Forschungsfragen folgte ich dem Rat von Flick, der dazu rät, diese möglichst konkret zu formulieren (vgl. Flick 1995a, S. 152). Flick bemerkt: „Die Festlegung der Fragestellung impliziert auch die *Umgrenzung* des als wesentlich erachteten und besonders *interessierenden Ausschnittes* eines mehr oder minder komplexen Forschungsfeldes“ (Flick 1995a, S. 152, kursiv im Original). Weiter führt er aus: „Mit der Entscheidung für eine konkrete Fragestellung ist jeweils auch eine *Reduktion* und damit eine Strukturierung verbunden: Bestimmte Aspekte werden in den Vordergrund gestellt, andere werden als weniger wesentlich (zumindest vorerst) in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen.“ (Flick 1995a, S. 152, kursiv im Original) So fokussiert die von mir

gewählte, unter 4.6 explizierte Fragestellung die Sicht von Schüler/innen und Lehrer/innen auf Portfolioarbeit und ihre spezifischen Lernbedingungen. Eine Teilnahme der Forscherin an der Unterrichtssituation „Portfolioarbeit“ bot sich daher an.

5.1.2 Die Teilnehmende Beobachtung

Qualitative Feldforschung meint „Sozialforschung durch Teilnahme an den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Beforschten“ (Legewie 1995, S. 189). Die Teilnehmende Beobachtung ist eine grundlegende Methode der Feldforschung. Das „Feld“ ist dabei zu verstehen als „jene Art von Kommunikation zwischen Menschen, mit denen sie sich versichern, was die Handlungen bedeuten, die sie gerade durchführen“ (Scholz 2012, S. 132). Die Kommunikation erfolgt überwiegend nonverbal. Dies hat zur Folge, dass sie nur von denjenigen wirklich verstanden werden kann, die tatsächlich an der Situation teilgenommen haben. Daher kommt dem/der Forscher/in die Rolle des zentralen Erkenntnisinstruments in der Teilnehmenden Beobachtung zu (vgl. Scholz 2012, S. 132). Scholz betont: „Alles was er (der Forscher, A.K.) sonst noch an Daten sammeln mag – Interviews, Gespräche, Fotos, Videoaufzeichnungen, Tonbandmitschnitte – bleibt in diesem Sinne ‚sinnlos‘, wenn ein Wissen über die Rahmung der Situation fehlt, in der die Dokumente erhoben wurden.“ (Scholz 2012, S. 132)

Ziel der Teilnehmenden Beobachtung ist das „Verstehen mit den Augen des anderen“ (Koepping 1987, S. 28, zit. nach Flick 1995a, S. 149). Die im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung beforschten Personen sind dabei nicht als Forschungsgegenstand zu verstehen, sondern als Partner im Forschungsprozess, wie Flick erklärt: „Durch die Teilnahme authentisiert der Forscher methodisch seine theoretische Prämisse, er macht außerdem das Forschungssubjekt, den anderen, nicht zum Gegenstand, sondern zum dialogischen Partner“ (Koepping 1987, S. 28, zit. nach Flick 1995a, S. 149) Dies hat Konsequenzen für den Umgang miteinander und verlangt gegenseitigen Respekt sowie Aufrichtigkeit des/der Forscher/in den Beforschten gegenüber, zum Beispiel auch im Hinblick auf das Forschungsinteresse. Ein Zusammenwirken der am Forschungsprozess beteiligten Personen ist aber auch im Hinblick auf das Forschungsergebnis notwendig: „Teilnehmende Beobachtung ist grundsätzlich nur durch eine Kooperation aller Beteiligten möglich [...] Verstehen und Verständnis [...] ist nicht durch Anpassung, Einfühlung oder Empathie zu erreichen, sondern nur über einen grundsätzlich kommunikativen Akt des Herstellens gemeinsamer Bedeutungen“ (vgl. Damann 1991, zit. nach Scholz 2012, S. 130). Alle im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung erhobenen Daten sind „Ergebnis einer Ko-Konstruktion von Forscher und Erforschten“ (Scholz 2012, S. 131).

Die dabei von Seiten des Forschers anzustrebende Haltung wird auch als „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ (Flick 1995a, S. 150) bezeichnet. Hält der Forscher diese nicht, so besteht die Gefahr, dass er „aufgrund seiner eigenen theoretischen Annahmen und Strukturen, die seine Aufmerksamkeit auf konkrete Punkte lenken, aber auch aufgrund eigener Ängste blind bleibt für die Strukturen im untersuchten Feld bzw. Subjekt“ (Flick 1995a, S. 151). Dies hätte zur Folge, dass der Forscher dem Untersuchungsgegenstand Strukturen verleihen würde, die diesem nicht entsprechen, und wesentliche Strukturen des Untersuchungsgegenstandes unentdeckt blieben. Auch Freud warnt: „Gerade dies darf man aber nicht; folgt man bei der Auswahl seinen Erwartungen, so ist man in der Gefahr, niemals etwas anderes zu finden, als man bereits weiß; folgt man seinen Neigungen, so wird man sicherlich die mögliche Wahrnehmung fälschen“ (Freud 1912, S. 377, zit. nach Flick 1995a, S. 151).

Legewie beschreibt die qualitative Feldforschung als einen Prozess, „in dem Phasen der theoretischen Vor- und Nachbereitung mit Phasen intensiver Feldarbeit wechseln“ (Legewie 1995, S. 191). Die einzelnen Phasen, die er als *Vorbereitungsphase*, *Einstieg ins Feld*, *Explorations- und Ausarbeitungsphase* und *Protokollierung der Felderfahrungen* benennt, würden daher meist mehrfach durchlaufen. In Kapitel 5.3.2 werden die einzelnen Phasen charakterisiert und auf meine Untersuchung übertragen.

Die Anlage des Portfoliokonzepts auf den beiden Grundprinzipien *Individualisierung* und *Dialog* (vgl. Kapitel 1.3.1) lässt einen Zugang über die Teilnehmende Beobachtung besonders geeignet erscheinen. Der individualisierende Charakter der Portfolioarbeit impliziert eine Beobachtung der einzelnen Lernenden und ihrer Vorgehensweise bei der Arbeit am Portfolio. Das dialogische Prinzip, also die Förderung der Kommunikation über Lernen durch die Portfolioarbeit, impliziert die Teilnehmende Beobachtung als einen Zugang, der diese Kommunikationssituationen zu erfassen vermag.

Scholz weist darauf hin, dass es sich bei wissenschaftlichen Darstellungen von Erkenntnissen, die mit der Methode der Teilnehmenden Beobachtung gewonnen wurden, um „theoriehaltige Beschreibungen“ (Scholz 2012, S. 121) handelt. Er betont: „Was als Ergebnis dargestellt wird, trennt nicht mehr eindeutig zwischen Beobachtung und Interpretation. Die Beobachtung wird immer schon als interpretierte dargestellt [...]“ (Scholz 2012, S. 121) Die Darstellung der Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung soll in Form einer „Erzählung“⁸¹ erfolgen: „Die Erzählung beschreibt keine statistischen Zusammenhänge und auch keine strengen Ursache-Wirkungs-Relationen. Sie ist dennoch nicht zufällig, denn sie muss plausibel sein und die einzelnen Handlungen als sinnvolle Elemente eines Prozesses darstellen.“ (Scholz 2012, S. 122)

5.1.3 Das qualitative Leitfadeninterview

Da ich die an der Untersuchung beteiligten Schüler/innen, dem Verständnis der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung entsprechend, als kompetente, erstzunehmende Informant/innen betrachte, lag der Zugang über Interviews nahe. Kinder als Gesprächspartner in die Untersuchung einzubinden nimmt sie meines Erachtens in höherem Maße ernst, als sie lediglich bei ihrem Handeln zu beobachten. Ich nehme an, dass die Schüler/innen etwas zum Thema Portfolioarbeit in der Grundschule zu sagen haben und dass sie in der Lage sind, ihre Gedanken, Einschätzungen und Empfindungen diesbezüglich auszudrücken. Für diese Annahme sprechen auch Forschungsergebnisse zur Entwicklung des kindlichen Gedächtnisses, die zu dem Schluss kommen, dass „Schulkinder ab etwa 7 Jahren in der Regel zuverlässige Berichte abgeben“ (Schneider/Büttner 1995, zit. nach Fuhs 2012, S. 89). Jüngere Kinder sind im Vergleich zu älteren stärker auf Gedächtnishilfen angewiesen (vgl. Fuhs 2012, S. 84). Es kann daher sinnvoll sein, den Kindern in der Interviewsituation konkrete Ansatzpunkte zu geben, an die sich ihre Erinnerungen anknüpfen. In diesem Sinne ist die von mir angewandte Praxis zu verstehen, das Portfolio des jeweiligen Kindes in die Interviewsituation mit einzubinden.

⁸¹ So erfolgt in Kapitel 6.1 die Darstellung der Ergebnisse der von mir durchgeführten Teilnehmenden Beobachtung.

Außerdem gehe ich davon aus, dass das mündliche Ausdrucksvermögen von Grundschüler/innen⁸² um einiges höher ausgeprägt ist als ihre Fähigkeiten zum schriftlichen Ausdruck. Es ist daher zu erwarten, dass eine Interviewstudie wesentlich aussagekräftigere Ergebnisse liefert als beispielsweise eine Auswertung der in den Schüler-Portfolios enthaltenen Reflexionsbögen⁸³. Eine angemessene Beantwortung der 3. Forschungsfrage, *Inwieweit sind Kinder dieser Altersgruppe zu Aussagen über ihr Lernverhalten in der Lage?*, ist daher nur über Gespräche mit den Kindern möglich. Ich habe mich bewusst für die Durchführung von Einzelinterviews entschieden, um die individuellen, persönlichen Einschätzungen und Ansichten der Schüler/innen zu erheben. Bei Gruppeninterviews sehe ich die Gefahr der gegenseitigen Beeinflussung und des Gebens von sozial erwünschten Antworten, bedingt etwa durch die Zusammensetzung der Gruppe. Aufgrund der von mir durchgeführten Probeinterviews⁸⁴ war nicht zu erwarten, dass sich die Kinder durch die Gesprächssituation im Einzelinterview einschüchtern lassen würden (vgl. dagegen Kolb 2007, S. 145).

Mit der Entscheidung für die Methode des Leitfadeninterviews habe ich mich für ein rekonstruktives Verfahren der Datensammlung entschieden⁸⁵. Rekonstruktive Verfahren stellen, im Unterschied zu interpretativen Verfahren, „den zu untersuchenden Sachverhalt in der Erhebungssituation – etwa durch Fragen und Antworten oder Notizen – ein zweites Mal her und re-konstruieren ihn damit.“ (Flick 1995a, S. 156) Beim Einsatz von rekonstruktiven Verfahren gilt es zu bedenken, dass die so erhobenen Daten von ihrem Entstehungskontext abhängig sind und von diesem beeinflusst werden. Dies bedeutet zum Beispiel, dass der *Bericht* einer Schülerin über den Einsatz bestimmter Lernstrategien nicht notwendigerweise bedeutet, dass sie diese tatsächlich in der entsprechenden Situation verwendet hat. Flick erklärt dieses Phänomen mit dem „Prozess der (stimulierten) Selbstvergewisserung, den der Vorgang der Befragung bzw. Erzählung zutage fördern kann – d.h., die biographische Selbstdarstellung des Subjekts (sich selbst und anderen gegenüber)“ (Flick 1995a, S. 157). Individuen besitzen also das Bedürfnis, ihr eigenes Handeln und Erleben als stringenten Prozess darzustellen sowie ihr Handeln zu begründen. Erklärungen und Begründungen entstehen dabei oft erst durch die Befragung. In der Interviewsituation wird subjektives Wissen so zur subjektiven Überzeugung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass im Interview vorgetragene Begründungszusammenhänge keine Gültigkeit besitzen. Es bedeutet vielmehr, dass ein „Schluss auf Strukturen im Subjekt (Intentionen, Wissen etc.)“ nur „vermittelt“ möglich ist (Flick 1995a, S. 157).

Das qualitative Leitfadeninterview gehört zu den Methoden, die „durch *teilweise Strukturierung der Datensammlung durch Subjekt und Forscher* gekennzeichnet sind“⁸⁶ (Flick 1995a, S. 158, kursiv im Original). Das Leitfadeninterview wird auch als teilstandardisiertes Interview bezeichnet. Kennzeichnend für diese Form des Interview ist, dass es „keine Antwortvorgaben gibt und dass die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können“ (Hopf 1995, S. 177). Beim Leitfadeninterview stellt der Interviewer Fragen, die er vorab formuliert und in Form eines Leitfadens

⁸² Diese Annahme trifft nicht wohl nicht nur, sicher aber im Besonderen, auf Kinder der von mir untersuchten Altersgruppe, der Acht- bis Elfjährigen, zu.

⁸³ Kolb stellte bei der Auswertung der Portfoliomaterialien im Rahmen ihrer Untersuchung fest, dass der Eigenanteil der Lernenden in den Reflexionen, bedingt durch die umfangreichen Vorgaben der Vorlagen, schwierig herauszuarbeiten war. Vgl. Kolb 2007, S. 165.

⁸⁴ Vgl. Kapitel 5.2.1.

⁸⁵ Die Unterscheidung zwischen rekonstruktiven und interpretativen Verfahren der Datensammlung geht auf Bergmann 1985 zurück. Vgl. Flick 1995a, S. 156.

⁸⁶ Auch bei der Teilnehmenden Beobachtung wird die Datensammlung durch Subjekt und Forscher teilweise strukturiert, zusätzlich jedoch auch durch die Situation, in der die Beobachtung erfolgt. Vgl. Flick 1995a, S. 158. Ebenso wie das qualitative Leitfadeninterview ist auch die Teilnehmende Beobachtung mit ihrem Anfertigen von Beobachtungsprotokollen durch den/die Forscher/in ein rekonstruktives Verfahren der Datensammlung.

schriftlich fixiert hat. Diese Fragen dienen dem Interviewer als Orientierung während des Interviews. Der Interviewer soll den Leitfaden dabei flexibel handhaben, um auf seinen Interviewpartner eingehen zu können. Die Formulierung der Fragen ist daher nicht bindend, sondern soll der jeweiligen Interviewsituation angepasst werden, um einen möglichst ungestörten Gesprächsverlauf zu gewährleisten und dem Interviewpartner die Möglichkeit zu geben, seine Ansichten ausführlich darzustellen sowie eigene Schwerpunkte im Interview zu setzen.

Die von mir durchgeführten Interviews stellen die von Lehrperson und Schüler/innen erlebte Portfolioarbeit in das Zentrum des Gesprächs. Sie entsprechen damit der Form des *fokussierten Interviews*⁸⁷, einer Variante des teilstandardisierten Interviews (vgl. Hopf 1995, S. 179). Hopf erläutert: „Zentral für diese Interviews ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. einen Gesprächsanreiz“, wie beispielsweise „eine bestimmte soziale Situation, an der sie teilhatten und die auch den Befragenden bekannt ist [...] und der Versuch, Reaktionen und Interpretationen im Interview in relativ offener Form zu erheben“ (Hopf 1995, S. 178). Hopf regt an, dass auch „komplexere persönliche Dokumente“ Gegenstand des Interviews sein können (Hopf 1995, S. 179). Dies entspricht dem von mir bei den Schülerinterviews praktizierten Verfahren, die Kinder ihr Portfolio zum Interview mitbringen zu lassen und dessen Betrachtung in den Verlauf des Interviews miteinzubeziehen.

Hopf weist darauf hin, dass die Durchführung qualitativer Interviews vom Interviewer eine Vielzahl von Fähigkeiten verlangt: Insbesondere seien eine zurückhaltende Gesprächsführung, die Vermeidung suggestiver Fragen, die Vermeidung wertender Kommentierungen, aufmerksames Zuhören, geschicktes Nachfragen sowie ein flexibler Umgang mit dem Frageleitfaden von entscheidender Bedeutung für das Gelingen des Interviews (vgl. Hopf 1995, S. 181). Die optimale Haltung des Interviewers beim Interview mit Kindern beschreibt Heinzl als „freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend, annehmend und aufgeschlossen“ (Heinzl 1997, S. 407). Dies gilt natürlich ebenso beim Interview mit Erwachsenen.

Der Interviewverlauf gliedert sich in mehrere Phasen (vgl. Trautmann 2010, S. 69ff): Der *Begrüßungs- und Anwärmphase* folgt die *Arbeitsphase* mit Etappen der Vertiefung und der Erweiterung, die durch Phasen des Auftauchens aus dem Interview und Luftholens unterbrochen werden kann, wenn der/die Interviewpartner/in Ermüdungserscheinungen zeigt. Das Interview endet mit einer *Auflösungs- und Verabschiedungsphase*.

5.1.4 Besonderheiten des Forschens mit Kindern

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, die in den 1980er-Jahren entstand (vgl. Heinzl 2012a, S. 9), begreift Kinder als Personen, „die – wie alle übrigen Gesellschaftsmitglieder auch – in konkreten aktuellen Verhältnissen leben, ihre sozialen Beziehungen mitgestalten und eigene Muster der Verarbeitung ihrer lebensweltlichen Umwelt ausbilden.“ (Heinzl 2012a, S. 9) Dies hat Konsequenzen für die Forschung: Kinder werden als kompetente Akteure und ernstzunehmende

⁸⁷ In ihrer ursprünglichen Form ist das fokussierte Interview ein Gruppeninterview. Sein Einsatz ist jedoch nicht an die Gruppensituation gebunden. Vgl. Flick 1995a, S. 178f.

Informanten im Forschungsprozess verstanden; statt eines Forschens *über* Kinder geht es um Forschen *mit* Kindern.

Dadurch, dass Kinder noch in der Entwicklung begriffen sind, unterscheidet sich ihre Erfahrungswelt von der Erwachsener (vgl. Oswald 2012, S. 14). Die qualitative Kindheitsforschung hat zum Ziel, „die Wirklichkeit von Kindern aus deren Sicht zu rekonstruieren.“ (Heinzel 2012b, S. 22). Heinzel erklärt: „Durch den offenen Charakter der Datenerhebung und das interpretative Vorgehen bei der Datenauswertung sollen Akteursperspektiven, Handlungsorientierungen oder Deutungsmuster von Kindern erfasst werden.“ (Heinzel 2012b, S. 22) So können Kinder zu Akteuren im Forschungsprozess werden. Als solche verstehe ich die von mir beobachteten und interviewten Kinder.

Die Frage, inwieweit eine adäquate Erfassung der kindlichen Perspektive durch forschende Zugänge überhaupt möglich ist, wurde viel diskutiert.⁸⁸ Heinzel fordert in diesem Zusammenhang, die Differenz kindlicher und erwachsener Perspektiven zunächst als bestehend anzuerkennen (vgl. Heinzel 2012b, S. 23). Zinnecker rät, der/die Forscher/in solle im Interview die „Rolle des kleinstmöglichen Erwachsenseins“ annehmen (Zinnecker 1996, S. 68). Damit ist eine Forschungshaltung gemeint, bei der der/die Interviewer/in die Kinder soweit wie möglich als Gesprächspartner auf Augenhöhe betrachtet. Allein die Tatsache, dass Kinder in der Forschung zu Wort kommen, rechtfertigt es jedoch nicht, so Heinzel, von einer Wiedergabe der Perspektive der Kinder zu sprechen. Kindheitsforschung könne „Erfahrungen und Interessen von Kindern“ vielmehr „nur stellvertretend artikulieren“ (Heinzel 2012b, S. 24). Sie betont: „Immer ist zu berücksichtigen, dass erwachsene Forschende und beforschte Kinder aufeinander treffen und gemeinsam eine generationale Ordnung herstellen, die zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern gemacht werden muss.“ (Heinzel 2012b, S. 24)

Das Forschen mit Kindern stellt den/die Forscher/in vor besondere Herausforderungen (vgl. Heinzel 2012b, S. 26f): So können eigene Bilder des/der Forscher/in von Kindern und Kindheit die Wahrnehmung der beforschten Kinder beeinflussen. Forschung wird von Erwachsenen gedacht und gemacht, Kinder jedoch besitzen spezielle, kindtypische Ausdrucksweisen und Erklärungsmuster. Und, nicht zuletzt: Dadurch, dass Kinder die Mehrzahl ihrer Erfahrungen mit Erwachsenen in Erziehungssituationen machen, bringen sie diese Erfahrungen auch in die Untersuchungssituation mit. Dies gilt umso mehr, wenn die Untersuchung, wie im Fall der von mir durchgeführten Studie, im schulischen Kontext stattfindet. Die Kommunikation in der Erhebungssituation findet zwischen ungleichen Partnern statt. Dies gilt es im Hinblick auf das Forschen mit Kindern, sowohl bei der Erhebung der Daten als auch bei ihrer Auswertung, zu bedenken.

5.1.5 Zusammenfassung der forschungsmethodischen Überlegungen

Um ein möglichst umfassendes, vielschichtiges Bild von der Umsetzung der Portfolioarbeit in den drei untersuchten Klassen zu zeichnen, habe ich mich für einen Zugang über unterschiedliche Methoden sowie für die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven entschlossen. Zum einen kombiniere ich, wie im vorliegenden Kapitel beschrieben, zwei verschiedene Erhebungsmethoden: Die des qualitativen Leitfadeninterviews und die der Teilnehmenden Beobachtung. Zum anderen erhebe ich unterschiedliche *Perspektiven* auf den Forschungsgegenstand: die der Lernenden (im Rahmen der

⁸⁸ Vgl. z.B. Honig/Lange/Leu 1999.

Schülerinterviews) sowie die der Lehrenden (im Rahmen der Lehrerinterviews). Nicht zuletzt betrachte ich die Portfolioarbeit aus der Perspektive der Forscherin. Die Forscher-Perspektive kommt dabei insbesondere im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung zum Tragen. Die Forschende spielt als zentrales Erkenntnisinstrument im qualitativen Forschungsprozess eine entscheidende Rolle und prägt durch ihre Perspektive auch die Formulierung der Forschungsfragen, die Entwicklung der Forschungsinstrumente sowie die Erhebung der Daten. Mit der Kombination dieser drei Perspektiven – Schüler/innen, Lehrer/innen, Forscherin – strebe ich außerdem eine Erhöhung der Validität meiner Forschungsergebnisse an. So verspricht die systematische Kombination unterschiedlicher Perspektiven, auch systematische Perspektiven-Triangulation genannt, eine höhere Authentizität in Bezug auf die Forschungsergebnisse (vgl. Flick 1995a, S. 168), sofern „gezielt Forschungsperspektiven und -methoden miteinander kombiniert werden, die geeignet sind, möglichst unterschiedliche Aspekte eines Problems zu berücksichtigen“ (Flick 1995a, S. 153). Ich führe somit eine Triangulation auf zwei Ebenen durch: Auf der Ebene der *Methoden* (Methoden-Triangulation) und auf der Ebene der *Perspektiven* auf den Forschungsgegenstand (Perspektiven-Triangulation).

Der Fokus meiner Untersuchung liegt auf der Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die unmittelbar an ihr beteiligten Personen, die Schüler/innen und ihre Lehrer/innen. Die Entwicklung der zur Erhebung dieser Sichtweisen eingesetzten Forschungsinstrumente wird im folgenden Kapitel beschrieben.

5.2 Entwicklung der Forschungsinstrumente

In diesem Kapitel wird die Entwicklung der Forschungsinstrumente auf der Basis forschungsmethodischer Erkenntnisse und Überlegungen beschrieben. Dabei erläutere ich zunächst die Entwicklung des Interviewleitfadens für die Schülerinterviews, da diese der Entwicklung des Leitfadens für die Lehrerinterviews voranging. Die Protokollierung der im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung erhobenen Daten wird in Kapitel 5.4.1 beschrieben.

5.2.1 Entwicklung des Interviewleitfadens für die Schülerinterviews

Da ich bei der Konzipierung der Leitfadeninterviews mit den Schüler/innen nicht auf bestehende Leitfäden⁸⁹ zurückgreifen konnte, war die Entwicklung eines eigenen Leitfadens notwendig. Dieser Prozess wird im Folgenden beschrieben.

Entwicklung des Interviewleitfadens

Ich notierte zunächst, parallel zur Entwicklung meiner Forschungsfragen, Einzelfragen zu verschiedenen Aspekten der Portfolioarbeit, etwa zu den Besonderheiten der Portfolioarbeit im Unterschied zum für die Schüler/innen gewohnten Sachunterricht, zum Vorgehen des jeweiligen Kindes bei der Erstellung seines Portfolios, zur Wertschätzung der Portfolioarbeit durch das Kind sowie zur Einschätzung von Schwierigkeitsgrad und Qualität der einzelnen Portfolioeinlagen. Bei der

⁸⁹ Der von Kolb entwickelte Leitfaden für die Reflexionsgespräche über Portfolioarbeit im Englischunterricht konnte wegen der Unterschiede im Einsatz der Portfolios sowie aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtung der Forschungsarbeit keine Grundlage bieten. Vgl. Kolb 2007, S. 365.

Entwicklung des Leitfadens orientierte ich mich an den Kriterien von Trautmann (vgl. Trautmann 2010, S. 91ff). So sollen die Fragen in Interviews mit Kindern unter anderem einfach und eindeutig formuliert sein und sich konkret auf einen Sachverhalt beziehen. Wiederholungen im Leitfaden sind zu vermeiden. Eine Vorstellung meines vorläufigen Leitfadens im Doktorandenkolloquium des Lehrstuhls für Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München führte zur Umformulierung einiger Fragen und zur Aufnahme weiterer Fragen in den Leitfaden. Außerdem baute ich handlungsbezogene Interviewmaterialien (Bildkarten⁹⁰ und Muggelsteine⁹¹) in den Interviewverlauf ein, um Ermüdungserscheinungen der Kinder durch eine zu gleichförmig ablaufende Befragung vorzubeugen.

Durchführung von ersten Probeinterviews

Der vorläufige Interviewleitfaden wurde von mir einem Pre-Test unterzogen. Zu diesem Zweck interviewte ich fünf Schüler/innen einer zweiten Klasse, die kurz zuvor eine Portfolioarbeit abgeschlossen hatten. Zwar war diese Portfolioarbeit durch die Lehrerin vergleichsweise stark gelenkt gewesen; dennoch lieferten die Probeinterviews wichtige Anhaltspunkte und führten zu einer Überarbeitung des Interviewleitfadens. So sprachen die Schüler/innen in den Probeinterviews zum Teil Aspekte der Portfolioarbeit an, die in meinem Leitfaden noch nicht berücksichtigt waren, wie die Zusammenarbeit mit anderen Kindern und die Bewältigung von während der Arbeit am Portfolio aufgetretenen Schwierigkeiten. Diese Aspekte wurden in den Leitfaden aufgenommen und beeinflussten außerdem die Weiterentwicklung und Ausformulierung meiner Forschungsfragen.

Schulung der Interviewerin

Gleichzeitig dienten die Interviews meiner Schulung als Interviewerin. So betont Trautmann, dass Interviewer/innen nicht nur über zahlreiche Fähigkeiten verfügen und korrekte Fragen stellen müssen, sondern vor allem auch ihren eigenen Interviewstil finden und diesen durch Übung professionalisieren müssen (vgl. Trautmann 2010, S. 95 ff, S. 108ff und S. 158). Insbesondere bei Interviews mit Kindern müsse darauf geachtet werden, eine Sprachebene zu verwenden, die von Kindern der entsprechenden Altersstufe verstanden wird. Da ich es, bedingt durch meine berufliche Erfahrung, gewohnt bin, mit Grundschulkindern zu kommunizieren, bedeutete das Finden einer gemeinsamen, altersangemessenen und zugleich sachlich korrekten Sprachebene für mich keine Schwierigkeit. Dennoch ist im Interview eine andere Art der Kommunikation gefordert als beim Unterrichten⁹². Das Schaffen einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre, die eine offene, freie Kommunikation fördert, ist, wie Fuhs betont, für die Gewinnung authentischer Informationen von entscheidender Bedeutung (vgl. Fuhs 2012, S. 82). Damit das der Interviewsituation immanente Machtgefälle zwischen erwachsener Forscherin und kindlichem Interviewpartner das Interview so wenig wie möglich prägt, ist eine nicht-direktive verbale und nonverbale Kommunikation von Seiten der Interviewerin entscheidend. Beim Anhören der in den Probeinterviews entstandenen Aufnahmen reflektierte ich daher meine Gesprächsführung bezüglich dieser Gesichtspunkte, um die Qualität der Befragung weiter zu verbessern.

⁹⁰ Die verwendeten Bildkarten finden sich im Anhang.

⁹¹ Muggelsteine sind kleine, abgeflachte Glasnuggets. Das Material ist Grundschulkindern aus dem Unterricht bekannt.

⁹² Zinnecker weist darauf hin, dass insbesondere Pädagogen aufgrund ihrer professionellen Prägung Schwierigkeiten haben, im Gespräch mit Kindern eine wirklich offene Haltung zu bewahren und die kindliche Sichtweise zu verstehen. Vgl. Zinnecker 1996.

Außerdem gewann ich durch die Probeinterviews an Routine im Umgang mit dem Aufnahmegerät sowie mit dem Interviewleitfaden.

Durchführung weiterer Probeinterviews

Als sich abzeichnete, dass ich meine Untersuchung mit Schüler/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchführen würde, führte ich drei weitere Probeinterviews durch. Dieses Mal wählte ich Viertklässler/innen, die vor kurzem ein Portfolio erstellt hatten. Neben einer weiteren Schulung meiner Interviewpraxis dienten diese Probeinterviews vor allem dazu, zu überprüfen, ob die Formulierung der Fragen und die Befragungspraxis dem Entwicklungsstand von Viertklässler/innen angemessen waren. Diese Probeinterviews verliefen reibungslos. Ich nahm noch einige Feinjustierungen am Leitfaden vor; dann lag der Interviewleitfaden in der Form⁹³ vor, wie ich ihn in der ersten von mir interviewten Klasse, der Klasse C, einsetzte.

Aufbau des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden enthält Fragen zu fünf verschiedenen Themenbereichen: Zur Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen (Themenbereich 1), zur Bedeutung kooperativen Lernens (Themenbereich 2), zur Selbsteinschätzung der Lernprozesse und der Lernergebnisse (Themenbereich 3), zum subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs (Themenbereich 4) sowie zu den Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit aus Sicht der Schüler/innen (Themenbereich 5).

Die Fragen des *ersten Themenbereichs* beziehen sich auf Wertschätzung und Akzeptanz der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen sowie auf die Besonderheiten der Portfolioarbeit im Vergleich zu anderen, für die Kinder gewohnten Unterrichtsformen.

Die Fragen des *zweiten Themenbereichs* zielen auf die im Rahmen der Portfolioarbeit gewählte Sozialform sowie auf die Gestaltung der Zusammenarbeit der Schüler/innen. Außerdem frage ich nach der Art des gegenseitigen Feedbacks und seiner Bedeutung für die Lernenden.

Die Selbsteinschätzungsfähigkeit der Schüler/innen steht im Fokus der Fragen des *dritten Themenbereichs*. Ich frage nach dem empfundenen Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben der Portfolioarbeit, nach gelungenen und weniger gelungenen Portfolioeinlagen, Stärken und Schwächen der Kinder sowie nach ihrer Einschätzung der im Portfolio erzielten Gesamtleistung. Die Frage nach der Bewältigung aufgetretener Schwierigkeiten nimmt neben der Selbsteinschätzung auch das Lernverhalten der Schüler/innen im Portfolioprozess in den Blick.

Zur Erfassung der Reflexionsfähigkeit der Grundschüler/innen frage ich im *vierten Themenbereich* nach dem von ihnen wahrgenommenen Lernzuwachs durch die aktuelle Portfolioarbeit. Außerdem bitte ich die Kinder um die Formulierung von Konsequenzen und Vorsätzen für die nächste Portfolioarbeit.

Im *fünften Themenbereich* wird nach den Gelingensbedingungen für Portfolioarbeit gefragt, und zwar einmal aus Schülerperspektive (Tipps für das Erstellen eines Portfolios) und einmal aus Lehrerperspektive (Tipps für die erste Portfolioarbeit einer Lehrerin). Durch diese Fragen erhoffe ich mir

⁹³ Der Interviewleitfaden für die Schülerinterviews findet sich im Anhang.

Einblicke in das Expertenwissen der Kinder, was das Erstellen eines Portfolios und die Organisation von Portfolioarbeit von Seiten der Lehrperson anbelangt. Der Fragestellung liegt die Vermutung zugrunde, die Schüler/innen könnten förderliche und/oder störende Bedingungen für die von ihnen erlebten Portfolioarbeit wahrnehmen, und die Hoffnung, dass sie diese artikulieren können. Außerdem ermöglicht es diese Art der Fragestellung den Kindern, Aspekte der Unterrichtsorganisation zu kritisieren, ohne sie in Loyalitätskonflikte zu ihrer Lehrperson zu bringen.

Da ich die Kinder, mit denen ich Interviews führen durfte, als Partner im Forschungsprozess verstehe (vgl. Kapitel 5.1), bezog ich sie auch in die Gestaltung der Interviewsituation ein, indem ich ihnen zum Abschluss des Interviews anbot, eigene Aspekte in das Interview einzubringen und mir ihrerseits Fragen zu stellen – eine Möglichkeit, von der einige Schüler/innen Gebrauch machten.

Modifizierung des Interviewleitfadens

Da eine erste Auswertung der Schülerinterviews aus der Klasse C erkennen ließ, dass weitere Nachfragen an einzelnen Stellen des Interviews zu weiter reichenden Erkenntnissen hätten führen können, wurde der Leitfaden vor seinem Einsatz in den Klassen A und B modifiziert und um einige Aspekte ergänzt.

So erhielt die Frage nach der Zusammenarbeit der Kinder den Status einer separaten Frage und wurde um die Einschätzung der Zufriedenheit mit dem kooperativen Lernen ergänzt. Eine Frage, die sich auf die Inanspruchnahme von Unterstützung durch die Lehrperson bezieht, wurde in den Leitfaden aufgenommen, da überraschend wenige Schüler/innen der Klasse C auf die Frage nach der Bewältigung aufgetretener Schwierigkeiten die Hilfe durch den Lehrer genannt hatten. Außerdem erweiterte ich die Frage nach dem wahrgenommenen Lernzuwachs um die Frage, ob die Schüler/innen ihre Portfolios aus der ersten und zweiten Jahrgangsstufe vor Beginn der aktuellen Portfolioarbeit betrachtet haben, und bat sie um eine Einschätzung des aktuellen Portfolios im Vergleich zu ihren bisher erstellten.

Um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten, wurde darauf geachtet, dass auf besonders anspruchsvolle Fragen – etwa zu konzeptionellen Unterschieden zwischen der Portfolioarbeit und dem gewohnten Sachunterricht – eine vergleichsweise einfach zu beantwortende – etwa nach persönlichen Vorlieben – folgte.

Der Leitfaden für die Schülerinterviews in der Klasse C umfasst in seiner endgültigen Fassung insgesamt 24 Fragen, derjenige für die Interviews in den Klassen A und B umfasst 27 Fragen. Einige Fragen des Interviewleitfadens gehen nicht in die Auswertung ein. Dies betrifft die Einstiegsfrage, in der ich das Kind bitte, mir von seiner Arbeit am Portfolio zu erzählen – sie dient dem Einstieg in das Interview und der Entwicklung des Gesprächs (vgl. Kapitel 5.1.3) – ebenso wie Fragen nach den Interessen des jeweiligen Kindes, die sich auf die Wahl von Zusatzaufgaben und thematischen Schwerpunkten erstrecken sowie auf Themenvorschläge für zukünftige Portfolioarbeiten. Diese besitzen zwar eine hohe Relevanz für den/die Befragte/n, liefern aber keine Erkenntnisse im Hinblick auf die für die vorliegende Arbeit formulierten Forschungsfragen.

5.2.2 Entwicklung des Interviewleitfadens für die Lehrerinterviews

Den Leitfaden⁹⁴ für das Lehrerinterview entwickelte ich in Anlehnung an denjenigen für das Schülerinterview. Ich betrachtete zunächst Interviewleitfäden, die im Rahmen anderer Forschungsarbeiten⁹⁵ zum Einsatz gekommen waren und auf die Zielgruppe der Lehrer/innen ausgerichtet waren. Dann formulierte ich in Anlehnung an meine Forschungsfragen die einzelnen Fragen des Leitfadens.

Entwicklung und Aufbau des Interviewleitfadens

Wo es möglich erscheint, stelle ich den Lehrpersonen die gleichen Fragen wie den Schüler/innen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die beiden Gruppen deutlich werden zu lassen. So befrage ich auch die Lehrpersonen zu Charakteristika von Portfolioarbeit, zu Tipps für die erste Portfolioarbeit sowie zu Vorsätzen für die nächste. Auch steht, genau wie bei den Schülerinterviews, eine offene Frage am Schluss des Interviews, die es dem/der Befragten ermöglicht, selbst Aspekte in das Interview einzubringen oder bereits Erwähntes noch einmal zu betonen.

Daneben stelle ich Fragen zur Einschätzung des von Schüler/innen während der Portfolioarbeit gezeigten Lern- und Arbeitsverhaltens sowie zu Erkenntnissen über den Lernprozess ihrer Schüler/innen. Ich frage die Lehrpersonen, was die Schüler/innen ihrer Meinung nach gelernt hatten, wie zufrieden sie mit der Zusammenarbeit der Kinder sind und ob sie Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen bei der Bearbeitung der Aufgaben wahrgenommen haben. Außerdem befrage ich sie zu ihrem Eindruck zur Akzeptanz und Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Kinder sowie danach, ob die Schüler/innen ihrem Eindruck nach die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen. Des Weiteren frage ich nach der Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen in der Wahrnehmung ihrer Lehrer/innen sowie danach, wie sie als Lehrer/innen versucht haben, diese zu fördern. Die Antworten können, so hoffe ich, nicht nur Aufschluss darüber geben, wie die Lehrpersonen die Portfolioarbeit in ihren Klassen erleben, sondern – im Abgleich mit den von mir gemachten Beobachtungen sowie den Antworten der Schüler/innen – auch Aufschluss über mögliche Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen der Gruppe der Schüler/innen und derjenigen der Lehrer/innen geben.

Außerdem enthält der Leitfaden allgemeine Fragen zu Ablauf, Vorbereitung und Organisation der Portfolioarbeit durch die Lehrperson. Mich interessiert, wie die drei Lehrer/innen das von mir erarbeitete Konzept umsetzen und ob sie eine individuelle Schwerpunktsetzung vornehmen. Da in zwei der drei untersuchten Klassen⁹⁶ nicht alle Kinder den gesamten Pflichtteil der Portfolioarbeit bewältigt haben, befrage ich die Lehrpersonen der betreffenden Klassen dazu, wie sie mit dieser Tatsache umgegangen sind.

Bei der Ausarbeitung des Interviewleitfadens berücksichtige ich auch Fragen zur Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der durchgeführten Portfolioarbeit, da diese ein wichtiger Indikator für die Akzeptanz des Konzepts darstellt. Außerdem erhoffe ich mir Hinweise auf eventuelle Schwachstellen des Konzepts. So frage ich die Lehrpersonen im Interview, wie zufrieden sie mit dem Ablauf, der Organisation und mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit sind. Auch nach ihrem ersten Kontakt mit

⁹⁴ Der Interviewleitfaden für die Lehrerinterviews findet sich im Anhang.

⁹⁵ Den Interviewleitfaden von Drexl 2013 sowie den von Häcker 2011.

⁹⁶ In den Klassen A und B.

dem Portfoliogedanken, nach Bedenken im Vorfeld ihrer ersten Portfolioarbeit sowie ihren diesbezüglichen Erfahrungen erkundige ich mich. Da die Schüler/innen in den Interviews besonders häufig „Spaß“ bei der Portfolioarbeit artikuliert haben, greife ich die Äußerung der Kinder auf und stelle ihren Lehrer/innen die Frage, ob sie ebenfalls „Spaß“, oder Freude, während der Portfolioarbeit empfunden haben.

Ein weiterer Schwerpunkt im Lehrerinterview liegt auf der Wahrnehmung der eigenen Lehrerrolle. Ich frage die Lehrpersonen, ob sie Veränderungen ihrer Lehrerrolle im Rahmen der Portfolioarbeit wahrgenommen haben, wie sie diesen Wandel empfinden und ob ihre Erfahrungen mit Portfolioarbeit zu Veränderungen in ihrer Einstellung den Schüler/innen oder/und dem Unterrichten gegenüber geführt haben.

Die Frage nach der rechtschriftlichen Überarbeitung der Portfolios durch die Kinder fügte ich nachträglich in den Interviewleitfaden ein, nachdem diese Frage im Rahmen von Fortbildungen und Seminarveranstaltungen besonders häufig gestellt worden war. Diese Frage wird daher nur Frau A und Frau B gestellt.⁹⁷ Fragen zur Bewertung der Portfolios durch die Lehrperson, zur Zusammenarbeit mit Kolleg/innen sowie zur Information und Einbeziehung der Schülereltern sollen das von der Portfolioarbeit bei den einzelnen Lehrer/innen gewonnene Bild vervollständigen.

Durchführung eines Probeinterviews

Mit einer Lehrerin, die über Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügt, aber nicht an meiner Studie teilnahm, führte ich nach der Erstellung des Leitfadens ein Probeinterview mit anschließendem Gespräch durch. Ziel des Gesprächs war es, zu überprüfen, ob alle Fragen verständlich formuliert waren und ob die Interviewpartnerin die Gesprächsatmosphäre während des Interviews als angenehm empfunden hatte. Beides war der Fall.

Im Anschluss an das Interview hörte ich die Aufnahme noch einmal im Ganzen an, um herauszufinden, ob die von mir gestellten Fragen tatsächlich zu Antworten zu den von mir intendierten Themen geführt hatten. Dies war der Fall. Da ich durch die Durchführung der ersten Schülerinterviews bereits eine gewisse Routine erlangt hatte, was die Durchführung von Interviews anbelangt, verzichtete ich auf weitere Probeinterviews mit anderen Lehrer/innen.

5.3 Erhebung der Daten

Die Schritte *Datenerhebung* und *Dateninterpretation* lassen sich bei qualitativen Vorgehensweisen nicht strikt voneinander trennen, da jede Wahrnehmung durch die betreffende Person bereits eine individuelle Prägung erhält, wie Scholz bemerkt⁹⁸. Somit ist jede Wahrnehmung bereits eine Interpretation der Realität (vgl. Scholz 2012, S. 125). Dennoch möchte ich im vorliegenden Kapitel zunächst die Erhebung der Daten beschreiben. Die Darstellung gewinnt dadurch an Klarheit und Nachvollziehbarkeit. Die Dokumentation, Aufbereitung und Interpretation der gewonnenen Daten wird anschließend in Kapitel 5.4 beschrieben.

⁹⁷ Die im Rahmen der Untersuchung interviewten Lehrer/innen sollen im Folgenden als Frau A, Frau B und Herr C bezeichnet werden. Dabei unterrichtet Frau A die Klasse A, Frau B die Klasse B und Herr C die Klasse C.

⁹⁸ Scholz beruft sich bei dieser Feststellung auf Ergebnisse der Wahrnehmungsforschung. Vgl. Scholz 2012, S. 124.

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Daten wurden, wie in Kapitel 5.1 erläutert, in Form von Leitfadenterviews mit Lehrer/innen und Schüler/innen sowie im Rahmen einer Teilnehmenden Beobachtung erhoben. Die Datenerhebung wurde von mir selbst durchgeführt. Da die Teilnehmende Beobachtung den Interviews jeweils vorausgeht, werde ich die Datenerhebung in der Teilnehmenden Beobachtung vor derjenigen durch die Interviews beschreiben. Zunächst jedoch möchte ich kurz auf die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer/innen eingehen und diese begründen.

5.3.1 Auswahl der Untersuchungsteilnehmer/innen

Für die Teilnahme an meiner Untersuchung wählte ich Lehrer/innen aus, die an meiner Fortbildung zum Thema „Portfolioarbeit in der Grundschule“ teilgenommen hatten (vgl. Kapitel 4.5). Neben Interesse und der Bereitschaft der Lehrperson, mir Einblicke in ihre Arbeit und das Unterrichtsgeschehen zu gewähren sowie sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, war für die Auswahl vor allem entscheidend, dass die betreffende Lehrperson im mir für meine Untersuchung zur Verfügung stehenden Zeitraum mit ihrer Klasse eine Portfolioarbeit im Unterricht durchführte. Von Seiten der teilnehmenden Schüler/innen machte ich zur Bedingung, dass die Kinder über Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügten. Die untersuchte Portfolioarbeit musste für die Schüler/innen mindestens die zweite sein, da ich aufgrund eigener unterrichtspraktischer Erfahrungen mit Portfolioarbeit annahm, dass die Kinder erst dann, wenn ihnen das Konzept und die Arbeitsweisen vertraut sind, souverän mit dem Konzept umgehen und eigenverantwortlich arbeiten können.⁹⁹

Ein Lehrer, Herr C, bot mir im Rahmen eines von mir organisierten Erfahrungsaustausches zum Thema „Portfolioarbeit“ im Juni 2013 an, die Kinder seiner vierten Klasse zu interviewen, die gerade begonnen hatten, ein Portfolio zum Thema „Leben am Gewässer“ zu erarbeiten. Da ich zu diesem Zeitpunkt noch selbst unterrichtete, war es mir leider nicht möglich, die Klasse während der Arbeit am Portfolio im Rahmen einer Teilnehmenden Beobachtung zu begleiten. Vor Beginn der Interviews, für die zwei Vormittage zur Verfügung standen, fand jedoch ein Besuch von mir in der Klasse statt. Herr C stellte mich und mein Vorhaben vor und ich durfte die Schüler/innen während ihrer Arbeit beobachten. So gewann ich zumindest einen Eindruck von Organisation und Ablauf der Portfolioarbeit sowie von den räumlichen Gegebenheiten. Außerdem konnten die Kinder und ich einander kennenlernen, was eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Interviews darstellte.

Die beiden Lehrerinnen, Frau A und Frau B, konnte ich dank der Vermittlung einer Kollegin für die Teilnahme an der Untersuchung gewinnen. Gemeinsam mit zwei weiteren Kolleginnen führten sie in ihren dritten Klassen im November und Dezember 2013 eine Portfolioarbeit zum Thema „Wald“ durch. In einem Vorgespräch erklärten sich alle vier Lehrerinnen prinzipiell bereit, mit ihren Klassen an meiner Studie teilzunehmen. Nur Frau B verfügte bereits über Erfahrung mit Portfolioarbeit. Von den vier Klassen kamen aufgrund ihrer Erfahrungen mit Portfolioarbeit drei infrage. Ich entschied mich für Frau A, da die andere Lehrerin als Lehramtsanwärterin in ihrem Beruf noch wenig erfahren war. Die Durchführung der Teilnehmenden Beobachtung wird im nun folgenden Kapitel beschrieben.

⁹⁹ Auch Häcker bestätigt, dass viele Schüler/innen erst das dritte Portfolio für ihr Arbeiten und Lernen wirklich nutzen können, da sie die technische Seite der Portfolioerstellung erst dann hinreichend beherrschen, um sich tatsächlich auf die zu erarbeitenden Lerninhalte zu konzentrieren. Vgl. Häcker 2011, S. 309.

5.3.2 Durchführung der Teilnehmenden Beobachtung

Im Folgenden möchte ich die einzelnen Phasen der Teilnehmenden Beobachtung – *Vorbereitungsphase, Einstieg ins Feld, Explorations- und Ausarbeitungsphase* sowie *Protokollierung der Felderfahrungen* – kurz charakterisieren¹⁰⁰ und auf meine Untersuchung übertragen. Die Darstellung betrifft meine Vorgehensweise in den Klassen A und B. In der Klasse C konnte ich, wie erwähnt, keine Teilnehmende Beobachtung durchführen.

In der *Vorbereitungsphase* erfolgt die Entwicklung der Fragestellung, die Auswahl des Untersuchungsfeldes, der Schauplätze für die Teilnehmende Beobachtung sowie der zu untersuchenden Personen.

Eine zentrale Frage der nächsten Phase, dem *Einstieg ins Feld*, ist die Wahl der sozialen Rolle des/der Forscher/in: „Da die teilnehmende Beobachtung ein Hin- und Herpendeln zwischen Teilnehmer- und Beobachter- bzw. Forscherrolle erfordert, sollte die einzunehmende Rolle hierfür den Handlungsspielraum liefern. Im Normalfall lässt sich das am besten erreichen, indem der Forscher an eine den Informanten vertraute Rolle anknüpft und ihnen gleichzeitig seine Forschungsinteressen vermittelt“ (Legewie 1995, S. 191). Ich entschied mich für die Anknüpfung an meine Rolle als Lehrerin, zumal ich einigen Kindern in dieser Rolle bereits bekannt war. Gleichzeitig distanzierte ich mich von der Lehrerrolle, indem ich den Kindern erzählte, dass ich zurzeit nicht als Lehrerin arbeite, sondern als Forscherin. Ich erklärte ihnen, dass ich ein Buch über Portfolioarbeit schreiben wolle und mich dafür interessiere, wie die Kinder mit dem Portfolio arbeiten. Ich betonte ihre Bedeutung für mein Forschungsprojekt: Ich brauche die Kinder als Experten, da sie ja diejenigen sind, die mit Portfolios arbeiten und daher vieles zum Thema wissen.

Eine wichtige Aufgabe der Phase des Einstiegs ins Feld ist der Aufbau von Kontakten: „In der Einstiegsphase sollte der Feldforscher sich auf den Aufbau möglichst vielseitiger Kontakte konzentrieren und dabei die im Feld geltenden Regeln der Kontaktaufnahme und Beziehungsstruktur erforschen. Das Ergebnis liefert einerseits wichtige Aufschlüsse über das Feld und bietet andererseits eine Basis für gezielte Recherchen.“ (Legewie 1995, S. 192) Dies geschah während der ersten Woche der Teilnehmenden Beobachtung in den beiden Klassen. Nachdem die Lehrerin mich und mein Vorhaben den Kindern vorgestellt hatte und diese die Gelegenheit gehabt hatten, Fragen an mich zu stellen, verhielt ich mich zurückhaltend. Ich beobachtete das Unterrichtsgeschehen, protokollierte den Verlauf der Unterrichtsphasen und versuchte in Phasen selbstständiger Arbeit einen Überblick darüber zu gewinnen, wo, mit wem und an welcher Aufgabe die einzelnen Kinder an ihren Portfolios arbeiteten. Schnell wurde meine Anwesenheit zu einem gewohnten Anblick für die Kinder, was ich daran festmachte, dass mein Kommen und Gehen von den meisten Kindern kaum bemerkt wurde. Gelegentlich wandten sich einzelne Kinder mit Fragen an mich, teilweise zu meiner Forschertätigkeit, teilweise ihre Arbeit am Portfolio betreffend. Fragen zu meiner Forschertätigkeit, etwa „Was schreibst du da?“, beantwortete ich wahrheitsgemäß. Die Neugier der Kinder war rasch befriedigt und sie wandten sich wieder ihrer Arbeit zu. Bei Fragen zu ihrem Arbeitsprozess reagierte ich freundlich und tendenziell unterstützend, vermied aber Ratschläge und Wertungen. Dass ich trotz meines zurückhaltenden Agierens mit einzelnen Schüler/innen ins Gespräch kam, ist ein bekanntes Phänomen in der Feldforschung. So betont auch Legewie: „Teilnahme ohne verbalen Austausch ist [...] undenkbar“ (Legewie 1995, S. 189).

¹⁰⁰ Vgl. im Folgenden Legewie 1995, S. 191.

Auch Flick betont, dass der Forscher nicht als „Neutrum“ im Feld agieren kann (vgl. Flick 1995a, S. 154). Er nimmt vielmehr „eine bestimmte Rolle im Feld ein oder bekommt diese [...] zugewiesen. Da von der Art dieser Rolle nicht zuletzt wesentlich bestimmt wird, zu welchen Informationen der Forscher Zugang findet und zu welchen ihm der Zugang verwehrt wird, ist die *Wahl einer bestimmten Rolle* die nächste wesentliche Entscheidung des Forschers.“ (Flick 1995a, S. 154, kursiv im Original) Die Wahl der Rolle beschreibt Flick als einen „*Prozess der Aushandlung* zwischen Forscher und Beforschten“ (Flick 1995a, S. 154, kursiv im Original).

Sehr wichtig für die Durchführung der Teilnehmenden Beobachtung war für mich, dass die Schüler/innen einen klaren Unterschied zwischen meiner Rolle und derjenigen ihrer Lehrerin wahrnahmen. Schließlich wollte ich, dass sich die Schüler/innen in meiner Gegenwart möglichst unbeeinflusst verhielten, was ich nur erreichen konnte, wenn sie mich als neutrale Beobachterin akzeptierten und keinerlei Kommentare oder gar Sanktionen von meiner Seite erwarteten. Daher achtete ich sehr bewusst darauf, auf typisches Lehrerverhalten zu verzichten: Ich kommentierte ihr Verhalten nicht, gab keine Anweisungen, versuchte nicht, die Arbeitslautstärke zu beeinflussen und verwies bei Fragen zur Erstellung und Beurteilung der einzelnen Arbeiten auf die Klassenlehrerin. Wollte ich etwas zur Klasse sagen, so wartete ich stets, bis die Lehrerin für Ruhe gesorgt und mir das Wort erteilt hatte. Dass ich tatsächlich als weitgehend neutrale Beobachterin wahrgenommen wurde, beweist die Tatsache, dass die Kinder in meiner Anwesenheit auch Verhalten zeigten, welches sie in Anwesenheit der Lehrerin vermieden, etwa themenfremde Unterhaltungen während der Arbeitsphase und gegenseitige Neckereien. Wie in Bezug auf die Planung und Gestaltung der Interviews, so war es auch im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung für mich selbstverständlich, die Kinder als Partner/innen im Forschungsprozess und als Expert/innen für Portfolioarbeit zu betrachten.

Die Einstiegsphase der Teilnehmenden Beobachtung geht schließlich über in die *Explorations-* und *Ausarbeitungsphase*. „Die Explorationsphase dient der Präzisierung der Fragestellung und der Auswahl besonders wichtiger Informanten bzw. Schauplätze.“ (Legewie 1995, S. 192) Während dieser Phase sammelt der/die Forscherin außerdem gezielt Informationen. Ich beobachtete und protokollierte zu diesem Zweck den Verlauf der Portfolioarbeit, sowohl in lehrergeleiteten Phasen als auch in Phasen, in den die Schüler/innen selbstständig an ihren Themen arbeiteten. In den Phasen selbstständiger Arbeit beobachtete und protokollierte ich die unter den Schüler/innen ablaufenden Arbeitsprozesse, ihre Handlungen sowie die während der Arbeit geführten Gespräche. In der zweiten und dritten Woche der Teilnehmenden Beobachtung ging ich dazu über, mich längere Zeit zu einzelnen Gruppen von Schüler/innen zu setzen und diese bei ihrer Arbeit zu beobachten. Mit dieser Vorgehensweise verfolgte ich das Ziel, Einblicke in ihre Arbeits- und Lernprozesse sowie in die unterschiedlichen Formen der Kooperation, die im Laufe der Portfolioarbeit stattfanden, zu bekommen. Ich ging dazu zu einer Gruppe und fragte die Kinder als erstes, ob ich ihnen zuhören dürfe – auch dies ein Verhalten, was sich von dem einer Lehrerin deutlich unterscheidet und die Partnerschaft im Forschungsprozess betont. Die Kinder erklärten sich stets einverstanden und freuten sich über das Interesse.

Mit der Zeit ging ich dazu über, die Gespräche der Schüler/innen zusätzlich zu meiner schriftlichen Protokollierung mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegerätes aufzuzeichnen. Dazu stellte ich den Kindern das Gerät zunächst im Klassenverband vor. Ich erklärte kurz seine Funktionsweise und den Zweck der Aufnahmen für mein Forschungsvorhaben. Für die Begründung, ich könne nicht schnell genug schreiben, um alles Wichtige zu notieren, zeigten die Kinder großes Verständnis. Anschließend durften die Schüler/innen das Gerät ausprobieren und einige Probeaufnahmen machen, was auf

begeistertes Interesse stieß. Ich betonte, dass die Teilnahme an den Aufnahmen freiwillig war. Einige Kinder äußerten den Wunsch, die von ihnen gemachten Aufnahmen im Anschluss an den Unterricht anhören zu dürfen; ein Wunsch, den ich ihnen gerne erfüllte.

Das Gerät wurde von den Kindern im weiteren Verlauf der Portfolioarbeit als selbstverständlich akzeptiert. Während der Beobachtung wurde das Gerät von den Kindern rasch vergessen, wie Kommentare in der Art von „Oh, ich hab ganz vergessen, dass wir ja mit dem Ding da aufgenommen werden!“ (vgl. Beobachtungsprotokoll 3, Z. 438¹⁰¹) in einigen Aufnahmen beweisen. Die Tatsache, dass Kinder sich von Aufzeichnungssituationen weniger beeindrucken und verunsichern lassen als Erwachsene, wirkte sich an dieser Stelle günstig auf den Verlauf der Untersuchung aus.

So beobachtete ich die Schüler/innen über den gesamten Prozess der Portfolioarbeit¹⁰². Durch das von mir gewählte Verfahren konnte ich jeweils nur eine Gruppe von Schüler/innen beobachten und dadurch lediglich einen Ausschnitt des unterrichtlichen Geschehens erfassen. Der Versuch, mehrere Schülergruppen mit Hilfe mehrerer Aufnahmegeräte gleichzeitig aufzunehmen, hätte zwar zu einer größeren Zahl von Beobachtungen geführt, jedoch zu weit weniger aussagekräftigen.¹⁰³

Die Explorations- und Ausarbeitungsphase endet mit dem *Ausstieg aus dem Feld*, der zeitlich mit dem Ende der Portfolioarbeit zusammenfiel (vgl. Legewie 1995, S. 192). Ich verabschiedete mich von den Kindern und kündigte an, schon bald wieder in die Klasse zu kommen, um mit ihnen die Interviews zur Portfolioarbeit zu führen.

5.3.3 Durchführung der Leitfadeninterviews mit den Schüler/innen

Die Interviews wurden mit den Kindern innerhalb von zwei Wochen nach Ende der Portfolioarbeit durchgeführt. Alle Interviews wurden von mir selbst geführt und mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die Teilnahme am Interview wurde den Kindern freigestellt. Voraussetzung für die Teilnahme am Interview war jedoch eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten.

Die Interviews fanden während des Unterrichtsvormittags statt. Jeweils ein Kind kam mit seinem Portfolio zu mir in den Raum, der mir für die Interviews zur Verfügung gestellt worden war (Religionsraum bzw. Computerraum). Zu Beginn ließ ich dem/der Schüler/in etwas Zeit, anzukommen. Ich fragte, ob er/sie schon einmal in diesem Raum gewesen sei, was die meisten Kinder bejahten. Dann bot ich dem Kind einen vorbereiteten Platz mir schräg gegenüber an und würdigte seine Bereitschaft, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Wir klärten gemeinsam, was ein Interview ist, und glichen so die gegenseitigen Erwartungen ab. Jedes Kind klärte ich über Zweck und Zielsetzung des Interviews auf. Ich erklärte, ich wolle herausfinden, wie Kinder mit Portfolios lernen und hob den Expertenstatus der Kinder in dieser Frage hervor. Ich betonte, anders als in der Schule gehe es im Interview nicht darum, die „richtige“ Antwort zu geben. Vielmehr gäbe es viele „richtige“ Antworten. Mich interessiere ihre *Meinung* zum Thema, wie sie über Portfolioarbeit

¹⁰¹ Die Beobachtungsprotokolle finden sich im Anhang.

¹⁰² Von den wöchentlich fünf Portfoliostunden war ich jeweils in vier Stunden anwesend. Diese vier Stunden waren in der Klasse A als zwei Doppelstunden organisiert. In der Klasse B verteilten sich die vier Stunden auf eine Doppelstunde und zwei Einzelstunden, die jedoch am selben Vormittag stattfanden. Diese Aufteilung hatte stundenplantechnische Gründe.

¹⁰³ Diese Erfahrung machte Kolb in ihrer Studie. Sie nahm mehrere Kindergruppen gleichzeitig bei der Arbeit auf, musste jedoch feststellen, dass die Identifikation der unterschiedlichen Sprecher/innen anhand der Aufnahmen ein großes Problem darstellte und die Aufnahmen, bedingt durch das Hintergrundgeräusch in der Klasse, teilweise unverständlich waren. Außerdem war eine Erfassung nichtsprachlicher Handlungen nicht möglich. Vgl. Kolb 2007, S. 144f.

denken.¹⁰⁴ In Bezug auf ihre Antworten sicherte ich dem/der Schüler/in Diskretion zu. Das Kind erhielt die Gelegenheit, Nachfragen an mich zu stellen. Dann fragte ich, ob es bereit sei. Ich schaltete das Aufnahmegerät an und wir begannen mit dem Interview.

Das Portfolio lag während des Interviews vor dem Kind auf dem Tisch. Es diente als Gesprächsgrundlage sowie zur Fokussierung des Gesprächs. Viele Kinder begannen von selbst, bei der Beantwortung der Fragen in ihrem Portfolio zu blättern und der Interviewerin Beispiele ihrer Arbeit zu zeigen. Andere forderte ich dazu auf, wenn ich das Gefühl hatte, dass dies die Qualität der Antworten erhöhen oder für den Gesprächsfluss nützlich sein könnte. Die Schüler/innen nutzten das Portfolio auch als Gedankenstütze, wenn ihnen eine bestimmte Information entfallen war, oder um Fragen zu beantworten, die sich direkt auf bestimmte Portfolioeinlagen bezogen.

Während des Interviews beschränkte ich mich darauf, die Fragen des Leitfadens an passender Stelle in das Interview einfließen zu lassen. Gelegentlich stellte ich Nachfragen. Insgesamt hielt ich mich jedoch zurück, um den Kindern möglichst großen Raum für die Formulierung ihrer Berichte und Meinungen zu geben und konzentrierte mich auf die Position des aufmerksamen, interessierten Zuhörers.

Im Anschluss an jedes Interview notierte ich mir in Form eines kurzen Gedächtnisprotokolls Auffälligkeiten bezüglich der Gesprächsatmosphäre, des Verhaltens des Kindes und andere subjektive Eindrücke. Dann schloss sich das nächste Interview an.

Alle Interviews verliefen reibungslos. Einige wenige Schüler/innen waren zu Beginn des Interviews sehr zurückhaltend, was sich jedoch rasch legte. Die Kinder agierten in der Interviewsituation offen, hoch konzentriert und sehr motiviert. Sie wirkten erfreut über das Interesse an ihrer Arbeit und an ihren Ansichten und berichteten freimütig und oft wortreich. Dies wird auch daraus ersichtlich, dass die Kinder mit großer Ernsthaftigkeit und zum Teil sehr ausführlich berichteten und trotz der recht langen Interviewdauer – in der Regel 20 bis 40 Minuten, in Einzelfällen sogar länger – keinerlei Ermüdungserscheinungen zeigten, sondern bis zum Schluss konzentriert blieben, was bei Kindern dieser Altersgruppe keinesfalls selbstverständlich ist.

Nach Beendigung der Aufnahme fragte ich das Kind, wie es das Interview empfunden habe. Einige Schüler/innen berichteten von anfänglicher Aufregung; alle äußerten Gefallen an der Rolle des Interviewten sowie Zufriedenheit bezüglich des Verlaufs.

5.3.4 Durchführung der Leitfadeninterviews mit den Lehrer/innen

Die Lehrerinterviews wurden einige Wochen nach Abschluss der Portfolioarbeit durchgeführt. Zwei der Interviews – die Interviews mit Frau A und Frau B – fanden im Anschluss an den Unterrichtsvormittag in einem Nebenraum der Schule statt. Ein Interview – das Interview mit Herrn C – wurde nachmittags beim Lehrer zu Hause durchgeführt.

Die Interviews wurden von mir selbst geführt und mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Die Lehrperson und ich saßen während des Interviews an einem Tisch einander schräg

¹⁰⁴ Vor Beginn des Interviews klärte ich die Kinder mit folgenden Worten über das Ziel und das von meiner Seite erwartete Verhalten im Interview auf: „Ich stelle dir Fragen, du darfst antworten. Es gibt kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, so wie im Unterricht. Du darfst alles sagen. Was mich interessiert, ist deine *Meinung* zu dem Thema.“

gegenüber. Ich bedankte mich zunächst für die Bereitschaft, am Interview teilzunehmen, und sicherte den Lehrer/innen Diskretion zu. Außerdem erklärte ich, dass das Interview im Anschluss an die Aufnahme transkribiert und von mir selbst ausgewertet würde. Ich betonte, an ihrer ehrlichen Meinung zum Thema Portfolioarbeit interessiert zu sein und bat darum, auch aus ihrer Sicht kritische Punkte des Konzepts anzusprechen. Die Lehrperson erhielt die Gelegenheit, Rückfragen zu stellen. Dann fragte ich, ob mein/e Interviewpartner/in bereit sei und wir begannen mit dem Interview.

Auch diese Interviews verliefen ohne Schwierigkeiten. Den Leitfaden handhabte ich wie im Schülerinterview (vgl. Kapitel 5.3.3) und ließ die vorbereiteten Fragen an passender Stelle in das Gespräch einfließen. Ebenso wie die Schüler/innen bekamen auch die Lehrer/innen im Anschluss an das Interview Gelegenheit, sich zu Ablauf und Atmosphäre des Interviews zu äußern. Alle drei Lehrpersonen drückten ihre Zufriedenheit aus und ich bedankte mich für das Gespräch.

5.4 Dokumentation, Aufbereitung und Interpretation der Daten

Die erhobenen Daten müssen, um sie einer Analyse unterziehen und im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen nutzbar machen zu können, zunächst fixiert werden. Flick erklärt: „Der Prozess der Fixierung besteht im Wesentlichen aus drei Schritten: der *Aufzeichnung* der Daten, ihrer *Aufbereitung* (Transkription) und der *Konstitution einer ‚neuen‘ Realität* im und durch den erstellten Text.“ (Flick 1995a, S. 160, kursiv im Original) Da die unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung unterschiedliche Verfahren zur Dokumentation und Interpretation der Daten notwendig machen, werden sie im Folgenden zunächst einzeln dargestellt. So befasst sich Kapitel 5.4.1 mit der Dokumentation der im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung erhobenen Daten, Kapitel 5.4.2 mit der Transkription und Auswertung der Schülerinterviews und Kapitel 5.4.3 mit der Transkription und Auswertung der Lehrerinterviews. Diese Darstellung entspricht auch meiner Vorgehensweise bei der Datenauswertung. Es folgen, unter 5.4.4, einige Überlegungen zur Validierung der Untersuchungsergebnisse. Schließlich wird, unter 5.4.5, erläutert, wie die Erkenntnisse aus der Auswertung der Interviews zu jenen aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle in Beziehung gesetzt und zu einem Gesamtbild der untersuchten Situation zusammengefügt werden.

5.4.1 Dokumentation der Beobachtungen und des Forschungsprozesses

Während der Teilnehmenden Beobachtung protokollierte ich meine Beobachtungen auf selbst erstellten Protokollbögen. Neben Basisinformationen wie Datum, Zeit und Stellung der Unterrichtsstunde im Portfolio-Prozess (z.B. „3. Portfoliostunde“) protokollierte ich darin den Verlauf des Unterrichts, aber auch besondere Auffälligkeiten sowie meine Gedanken, Ideen und Wahrnehmungen in der jeweiligen Situation. Damit folgte ich dem Vorschlag von Flick, der fordert, der/die Forscher/in solle den Forschungsprozess in Form eines Forschungstagebuchs dokumentieren: „Darin sollten der Prozess der Annäherung an ein Feld, die Erfahrungen und Probleme im Kontakt mit den Beforschten und bei der Anwendung der Methode(n), sowie Wichtiges, Nebensächliches oder Verlorengegangenes bei der Interpretation, Geltungsbegründung, Verallgemeinerung und Darstellung der Ergebnisse etc. jeweils aus der Perspektive des einzelnen Forschers dokumentiert werden“ (Flick 1995a, S. 171). Neben Erkenntniszwecken diene diese Dokumentation auch der Reflexion des Forschungsprozesses und der im Verlauf des Prozesses vom Forscher getroffenen

Entscheidungen (vgl. Flick 1995a, S. 171). Er betont: „Indem der Forschungsprozess solcherart systematisch dokumentiert und reflektiert wird, erhält er auch den Charakter eines *organisierten Lernprozesses* für alle Beteiligten: Einerseits bleibt der Prozess offen für authentische Beschreibungen des Untersuchten und dokumentiert, wo und warum die Ebene des Authentischen zugunsten von Abstraktion und Strukturierung verlassen wurde; andererseits bleibt er offen für Neues und für gegenstandsbegründete Strukturierungen, d.h. für Erkenntnisse, die über das, was der Forscher vorher wusste, aber auch über das Alltagswissen der Beforschten hinausreichen.“ (Flick 1995a, S. 170)

Während der Arbeitsphasen, in denen die Schüler/innen selbstständig an ihren Portfolios arbeiteten, notierte ich die Namen der Kinder, die gruppen- oder paarweise zusammenarbeiteten, den Ort, an dem sie arbeiteten (z.B. Zweiertisch im Klassenzimmer, Gruppentisch auf dem Gang), ihre Aktivitäten sowie den möglichst wortgetreuen Verlauf ihrer Gespräche während der Arbeit. Da es mir schwer fiel, die teilweise sehr rasch ablaufenden Gespräche zwischen den Kindern vollständig zu protokollieren, setzte ich zusätzlich zu meiner schriftlichen Protokollierung Audioaufnahmen ein. Audioaufnahmen haben den Vorteil, die Datenfixierung unabhängiger „von Sichtweisen des Forschers wie auch des/der Beforschten“ (Flick 1995a, S. 161) zu machen. Damit sich die Beforschten so natürlich wie möglich verhalten, habe ich mich bemüht, die Aufzeichnungssituation möglichst unspektakulär zu gestalten (vgl. Flick 1995a, S. 161).

Was die Transkription der Audioaufnahmen betrifft, orientierte ich mich an der Maxime Flicks, der, in Anlehnung an Strauss (1987), empfiehlt, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig erscheint“ (Flick 1995a, S. 162). Ich orientierte mich daher vorrangig an meinen schriftlichen Aufzeichnungen und ergänzte die Protokolle anhand der Audioaufnahmen. Auch entschied mich aus oben genannten Gründen für die wörtliche Transkription und verzichtete auf die Notation von Sprechpausen und anderen sprachlichen Feinheiten. Der so produzierte Text sollte mir, im Anschluss an Flick, fortan „als Basis anschließender Interpretationen und abgeleiteter Erkenntnis“ (Flick 1995a, S. 162) dienen. Der Text bildet somit eine neue Realität.

Da die in den Beobachtungsprotokollen festgehaltenen Gespräche der Kinder untereinander trotz ihrer Vielzahl lediglich vergleichsweise unsystematisch gesammelte, punktuelle Einzelbeobachtungen darstellen, entschloss ich mich, diese nicht im Detail auszuwerten, sondern lediglich in Form einiger Beispiele sowie in Form eines Gesamteindrucks der Forscherin in die Arbeit einfließen zu lassen (vgl. Kapitel 6.3.4).¹⁰⁵

Nicht nur bei der Erhebung, auch bei der Interpretation der gewonnenen Daten wird der Forscher im qualitativen Forschungsprozess „zur zentralen Erkenntnisressource“ (Flick 1995a, S. 163). Daher möchte ich im folgenden Kapitel mein Vorgehen bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Schülerinterviews ausführlich darstellen.

¹⁰⁵ Eine eingehendere Analyse der Kommunikation der Schüler/innen untereinander während der ihrer Arbeit am Portfolio wäre aus meiner Sicht ein lohnender Ansatzpunkt für weitergehende Forschungstätigkeit zur Portfolioarbeit. Sie könnte Aufschlüsse über das kooperative Lernverhalten sowie die Reflexionsfähigkeit von Kindern im Grundschulalter liefern. Um zu gesicherten Erkenntnissen zu kommen, wäre meiner Ansicht nach eine systematische Sammlung dieser Gespräche sowie ihre Dokumentation über den gesamten Verlauf der Portfolioarbeit vonnöten. So könnten sie den Schwerpunkt einer eigenen Forschungsarbeit bilden.

5.4.2 Transkription und Auswertung der Schülerinterviews

In der ersten von mir untersuchten Klasse, der Klasse C, nahmen 16 von 23 Schüler/innen an dem Interview teil, in den Klassen A und B jeweils 20 von 21 Schüler/innen. Insgesamt wurden 56 Schülerinterviews geführt. Die Interviews haben eine durchschnittliche Länge von 23,10 Minuten (Klasse A: 23,45 min, Klasse B: 29,8 min, Klasse C: 16,6 min). Das kürzeste Interview ist knapp zwölf Minuten lang; drei Interviews dauerten über vierzig Minuten.

Alle Interviews wurden zunächst wörtlich am Computer transkribiert. Die Transkription wurde von einer Transkribandin durchgeführt; die Transkripte wurden von mir stichprobenartig überprüft. Ein Interview der Klasse B konnte nicht ausgewertet werden, da das Transkript aufgrund der sehr undeutlichen Sprechweise des Schülers zu viele Lücken aufwies. Die Zahl der ausgewerteten Interviews liegt daher bei 55.

Die Schülerinterviews wurden mit Hilfe der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring analysiert. Dabei handelt es sich um ein systematisches Verfahren zur Bearbeitung kommunikativen Materials, das auf eine möglichst weitgehende Reduktion der im Text enthaltenen Inhalts- und Bedeutungsvielfalt zielt: „Gleiche und ähnliche Aussagen werden zusammengefasst, ein Deutungsmuster, eine Kernvariable wird als wesentlich herausgearbeitet. Texte werden dabei auch besser ‚handhabbar‘, einzelne Fälle lassen sich zusammenfassen“ (Flick 1995a, S. 165f). Die einzelnen Aussagen des/der Interviewten werden im Zuge der Auswertung bestimmten *Kategorien* zugeordnet. Kategorien können grundsätzlich aus drei verschiedenen Quellen¹⁰⁶ gewonnen werden: aus der Fragestellung, aus einem theoretischen Modell oder aus den Daten selbst. Flick räumt ein, dass jedoch „keiner dieser Fälle in Reinform zu erwarten“ (Flick 1995a, S. 165) sei. Die Kategorien bilden gemeinsam ein Kategoriensystem, welches als zentrale Struktur für die Interpretation der Texte dient.

Mayring beschreibt die gegenseitige Bezogenheit von abstraktem Kategoriensystem und konkretem Textmaterial bei der Qualitativen Inhaltsanalyse wie folgt: „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*. In die einzelnen Techniken können auch quantitative Analyseschritte eingebaut werden. Schließlich werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert und die Aussagekraft der Analyse anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt.“ (Mayring 2010, S. 59, kursiv im Original)

Die *Kodierung*, also die Zuordnung der Daten zu den einzelnen Kategorien, verstehe ich in Anlehnung an Flick¹⁰⁷ als kreativen Prozess. Dabei werden „durch den Vorgang des Kodierens erst den Daten und Phänomenen angemessene Kategorien und Kategoriensysteme“ (Flick 1995a, S. 165) entwickelt. Somit stellt der/die Forscher/in im qualitativen Forschungsprozess auch hinsichtlich der Aufbereitung und Interpretation der Daten die zentrale Erkenntnisressource dar. Flick betont die diesbezügliche Verantwortung des/der Forscher/in in Bezug auf die Qualität der Forschung und der Ergebnisse: „Bei diesem Verständnis von Forschung hängt ihr Ertrag (Erkenntnis und entwickelte Theorie) wesentlich von der Qualität der entwickelten Kategorien und der Kreativität des Forschers dabei ab. Qualität meint dabei, inwieweit sie einerseits den Daten gerecht werden und sie in ihrem Wesen abbilden und andererseits ‚neue‘ Zusammenhänge darin freilegen.“ (Flick 1995a, S. 165, kursiv im Original).

¹⁰⁶ Vgl. hierzu Flick 1995a, S. 165.

¹⁰⁷ Vgl. hierzu Flick 1995a, S. 165.

Es werden verschiedene Arten der Qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden. Bei der von mir für die Auswertung der Schülerinterviews angewandten Technik handelt es sich um eine *strukturierende Inhaltsanalyse*, die eine *inhaltliche Strukturierung* des Materials zum Ziel hat (vgl. Mayring 2010, S. 66; S. 92ff). Mayring stellt ein *allgemeines Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse* vor, an dem ich mich bei meinem Vorgehen orientiert habe. Mayring gliedert den Ablauf einer idealtypischen strukturierenden Inhaltsanalyse wie folgt:

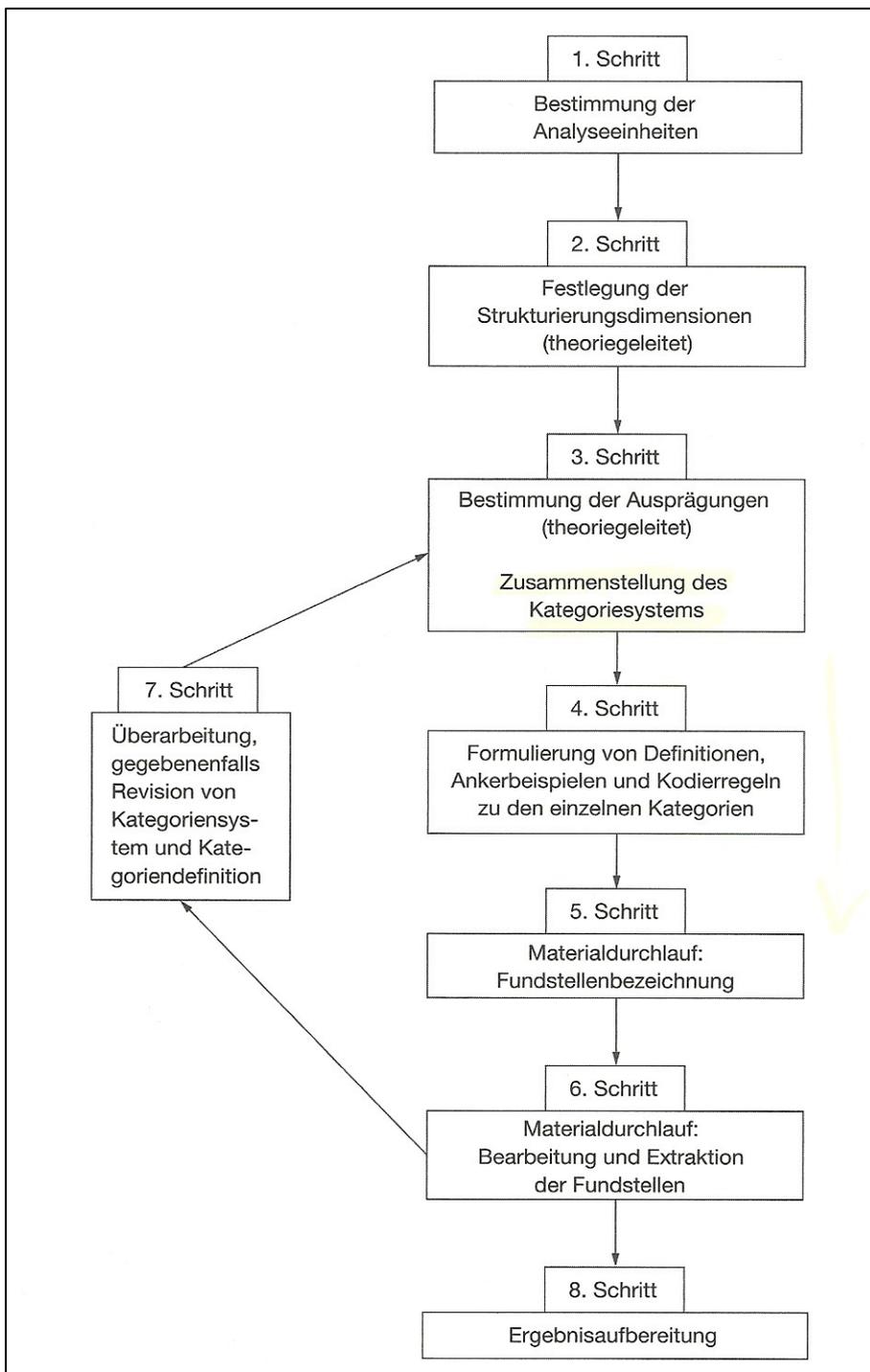


Abbildung 5: Allgemeines Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse¹⁰⁸

¹⁰⁸ Entnommen aus Mayring 2010, S. 14.

Der dargestellte Ablauf der Analyseschritte kann jedoch lediglich eine grobe Orientierung bieten. Das Modell muss auf die jeweilige Untersuchung bezogen und an die spezifischen Gegebenheiten adaptiert werden. Auch Mayring betont, „dass die qualitative Inhaltsanalyse keine feststehende Technik ist, sondern von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte durchwachsen ist.“ (Mayring 2010, S. 50) Es stellt sich die Frage, wonach sich die Entscheidungen des/der Forscher/in jeweils richten sollen. Mayring plädiert für eine Theoriegeleitetheit der Analyse, in dem Sinne, dass „der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird.“ (Mayring 2010, S. 51) Dabei gibt Mayring inhaltlichen Argumenten den Vorrang vor Verfahrensargumenten: „Validität geht vor Reliabilität.“ (Mayring 2010, S. 51)

Für die Durchführung der inhaltsanalytischen Auswertung der Schülerinterviews wurden die digitalen Transkripte klassenweise in das Auswertungsprogramm MAXQDA¹⁰⁹ eingelesen. Ich begann mit der Auswertung der Interviews aus der Klasse C. Nacheinander ging ich Interview für Interview durch und versah die Antworten der Kinder mit Codes. Als Kodiereinheit (der kleinste für die Auswertung zugelassene Materialbestandteil) legte ich die des Wortes fest, als Kontexteinheit (der größte für die Auswertung zugelassene Materialbestandteil) die der Äußerung (Proposition). Die Antwort-Hauptkategorien waren durch die im Leitfaden formulierten Fragen vorgegeben¹¹⁰. Bedingt durch meine Fragestellung, die bewusst offen formuliert wurde und entsprechend des explorativen Ansatzes der Untersuchung wurden die Antwort-Unterkategorien in-vivo, also aus dem Text heraus, kodiert. Dabei wurden, wenn sich eine Kategorienbezeichnung nicht unmittelbar anbot, zunächst Originalzitate der Schüler/innen zur Bezeichnung der Antwortkategorie herangezogen. Um eine möglichst eindeutige Zuordnung der Antworten zu den gebildeten Kategorien zu gewährleisten, wählte ich für jede Antwortkategorie eine oder zwei typische Antworten aus den Interviews aus und hielt diese als Ankerbeispiele im Kodierleitfaden fest. Bei der Auswertung des zweiten Interviews wurden gleichlautende Schülerantworten unter eine bereits vorhandene Kategorie subsummiert. Für anderslautende Antworten wurden neue Unterkategorien gebildet. Dieses Vorgehen setzte ich Interview für Interview fort.

Als nach gut der Hälfte der sechzehn Interviews der Klasse C nur noch wenige neue Kategorien gebildet werden mussten, unterzog ich den Kodierleitfaden einer ersten Überarbeitung. Ich differenzierte die Unterkategorien in mehrere Ebenen aus und ordnete diese in Form eines hierarchischen Systems an. Anstelle der teilweise sehr umgangssprachlichen Ausdrucksweise der Schüler/innen wählte ich, wo dies möglich war, abstraktere Bezeichnungen und Fachbegriffe als Kategorienbezeichnungen. Diese Maßnahme sollte die Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den Schülerinterviews mit jenen aus den Lehrerinterviews erleichtern und Bezüge zum theoretischen Teil der Arbeit sichtbar werden lassen. Der Kodierleitfaden wurde mit einer Zweitcodiererin¹¹¹ besprochen, auf Eindeutigkeit überprüft und nochmals überarbeitet. Nach der erfolgreichen Überprüfung stand der Kodierleitfaden fest und das gesamte Interviewmaterial wurde entsprechend des Leitfadens von mir kodiert. Bei der Kodierung der Interviews aus den Klassen A und B mussten nur noch einige wenige Kategorien hinzugefügt werden, die sich speziell auf die Arbeitsbedingungen in den beiden Klassen bezogen.

¹⁰⁹ MAXQDA ist eine professionelle Software für die qualitative Text- und Datenanalyse.

¹¹⁰ Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse wird das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt, die Unterkategorien werden dagegen induktiv aus dem Material entwickelt. Vgl. Mayring 2010, S. 66.

¹¹¹ Diese Zweitcodiererin ist nicht identisch mit derjenigen, mit der ich bei der Überprüfung der Intercoderreliabilität zusammengearbeitet habe.

Die Qualitative Inhaltsanalyse verbindet quantitative und qualitative Analyseschritte, wobei der Verlauf im Forschungsprozess von der Qualität zur Quantität und wieder zurück zur Qualität verläuft (vgl. Mayring 2010, S. 22). So nimmt die Qualitative Inhaltsanalyse eine Art Zwischenposition ein in der Diskussion um qualitative versus quantitative Forschungsansätze: „Die Ergebnisse der Analysen werden meist quantitativ weiterverarbeitet (z.B. Kategorienhäufigkeiten), die Intercoderreliabilität spielt eine wichtige Rolle (wenn auch nicht ganz so streng wie in quantitativer Inhaltsanalyse angewandt). Die eigentliche Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien bleibt aber ein (wenn auch durch inhaltsanalytische Regeln kontrollierter) Interpretationsvorgang.“ (Mayring 2010, S. 8)

Zu der von Seiten qualitativer Forscher häufiger vorgebrachten Kritik¹¹², die Orientierung an Kategorien, wie sie die Qualitative Inhaltsanalyse erfordert, führe zu einer analytisch-zergliedernden Umgangsweise mit dem Material, die einem ganzheitlichen Verstehen im Weg stünde, möchte ich entgegen, dass durch die von mir gewählte Vorgehensweise kein fertiges Kategoriensystem an das Material herangetragen wurde, sondern die Unterkategorien synthetisch, also aus dem Material heraus, konstruiert wurden. Das Kategoriensystem als Ganzes steht somit erst als Ergebnis der Analyse fest (vgl. Mayring 2010, S. 49f).

Die Qualitative Inhaltsanalyse erleichtert den Umgang mit großen Datenmengen. Nur durch diese Methode war es möglich, 55 Schülerinterviews zum Thema Portfolioarbeit auszuwerten. Insgesamt wurden 3132 Nennungen codiert, was einer durchschnittlichen Anzahl von 56,95 Nennungen pro Schüler/in entspricht¹¹³. So entstand für jede Frage ein separater Kategorienbaum.

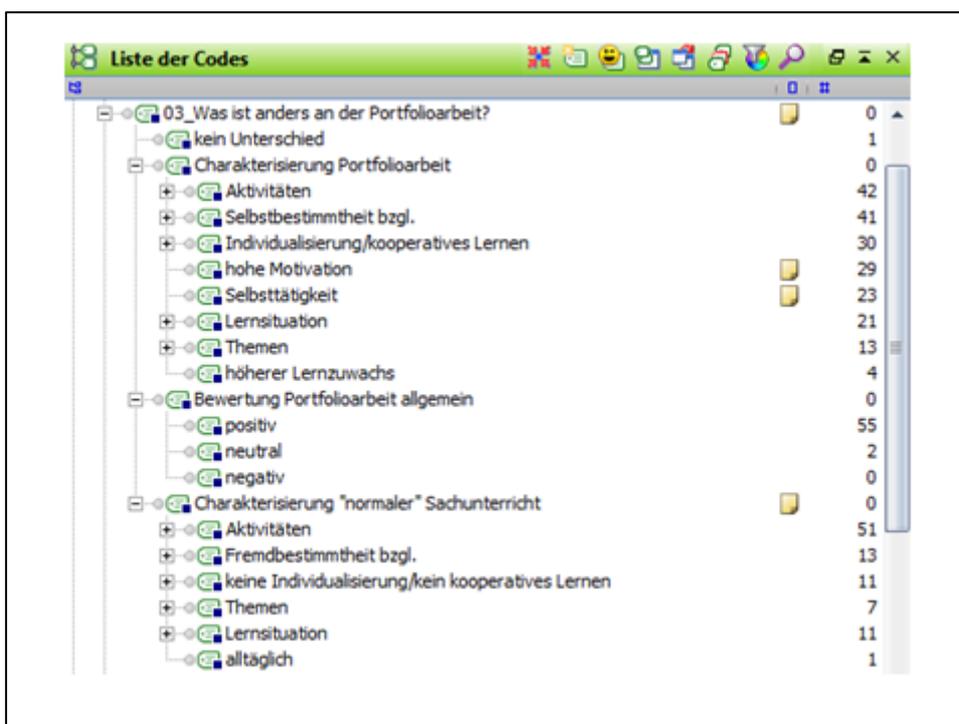


Abbildung 6: Kategorienbaum zur Frage 3 des Schülerinterviews in der Darstellung des Programms MAXQDA, 1. Aufklappung.

¹¹² Vgl. Mayring 2010, S. 49.

¹¹³ Geschlechterspezifische Differenzen bezüglich der Anzahl an Nennungen ließen sich nicht feststellen (Jungen: \bar{x} 56,08 Nennungen, Mädchen: \bar{x} 57,67 Nennungen).

Die Abbildung zeigt den Kategorienbaum zur Frage 3, „Was ist anders an der Portfolioarbeit“. Der Bereich der ersten drei Unterpunkte wird in der folgenden Darstellung in der 2. Aufklappung gezeigt, so dass die Antwort-Unterkategorien auf der nächsten Ebene sichtbar werden:

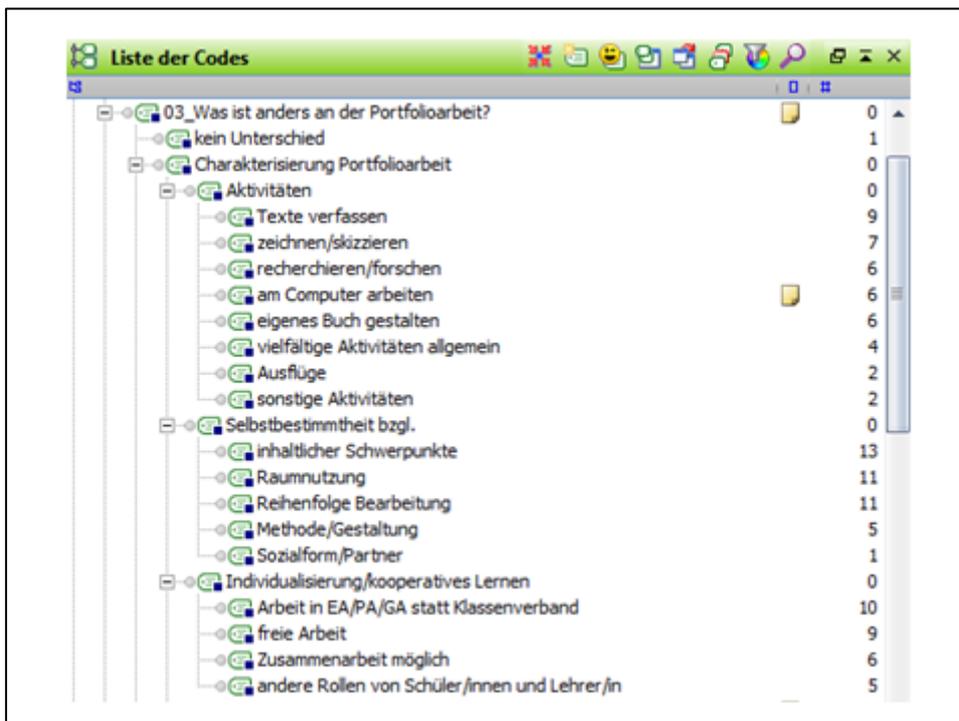


Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Kategorienbaum zur Frage 3 des Schülerinterviews in der Darstellung des Programms MAXQDA, 2. Aufklappung.

Ein fallweises Vorgehen, bei dem zunächst der einzelne Fall als solcher interpretiert wird und erst in einem nächsten Schritt Vergleiche zu anderen Fällen gezogen werden, bietet sich dagegen bei einer überschaubaren Anzahl von Interviews an. Es wurde für die Auswertung der Lehrerinterviews gewählt, die im folgenden Kapitel beschrieben wird.

5.4.3 Transkription und Auswertung der Lehrerinterviews

Die drei mündlich durchgeführten Lehrerinterviews haben eine Dauer von 60 (Frau A), 48 (Frau B) und 54 Minuten (Herr C). Sie wurden, ebenso wie die Schülerinterviews, zunächst wörtlich am Computer transkribiert. Anschließend wurden die Transkripte in das Auswertungsprogramm MAXQDA eingelesen und von mir codiert. Die Antwort-Hauptkategorien waren dabei durch die im Leitfaden formulierten Fragen vorgegeben, die Antwort-Unterkategorien wurden in-vivo (aus dem Text heraus) entwickelt. Dabei wurden, analog zum Vorgehen bei den Schülerinterviews, zunächst Originalzitate der befragten Lehrpersonen zur Bezeichnung der Antwortkategorien herangezogen. In einem nächsten Schritt wurden gleichbedeutende Antworten aus den drei Interviews in einer Kategorie zusammengefasst; Unterkategorien auf mehreren Ebenen wurden gebildet und unter die thematisch passende Antwort-Hauptkategorie subsummiert. Auch wurden in einem letzten Schritt möglichst eindeutige Kategorienbezeichnungen gewählt, wobei anstelle der wörtlichen Zitate aus den Interviews abstraktere Bezeichnungen und Fachbegriffe gewählt wurden, um Bezüge zum theoretischen Teil der Arbeit herstellen zu können.

Da bei der Durchsicht der Interviews deutlich wurde, dass ein genauerer Blick auf die Argumentationsweise der Interviewpartner/innen weiter reichende Erkenntnisse über Beweggründe und Überzeugungen der Lehrpersonen liefern könnte, welche durch die Erfassung in Kategorien und Unterkategorien nur unzureichend abgebildet werden, entschloss ich mich, die drei Interviews zusätzlich zu der beschriebenen Vorgehensweise fallweise auszuwerten.

Damit folgte ich einem Vorschlag von Flick: Um die mit dem „Übergang vom Fall zu allgemeineren Aussagen jeweils verbundenen Probleme der Verallgemeinerung, Nachvollziehbarkeit und Darstellung“ lösen zu können, schlägt er ein zweistufiges Vorgehen bei der Interpretation vor: „Zunächst werden die einbezogenen Fälle als Einzelfälle in ihrem Verlauf interpretiert (und im Anschluss zumindest an einigen Beispielen auch so dargestellt) und erst in einem zweiten Schritt um fallvergleichende, verallgemeinernde Interpretationen ergänzt.“ (Flick 1995a, S. 163f)

Die Transkripte der drei Interviews wurden von mir zusammengefasst, paraphrasiert und inhaltlich analysiert. Dabei orientierte ich mich an dem für die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring beschriebenen Vorgehen (vgl. Mayring 2010, S. 67ff), reduzierte und paraphrasierte das Material jedoch nicht so radikal, wie von Mayring vorgeschlagen. Die *sprechertypische Ausdrucksweise* der jeweiligen Lehrperson sollte dabei erhalten bleiben, da sie Ausdruck der Persönlichkeit der interviewten Person ist und der Lehrerpersönlichkeit, auch in Bezug auf meine Fragestellung, zentrale Bedeutung zukommt.

Die so entstandenen Texte wurden, gemeinsam mit den Interview-Transkripten, einem Zweitcodierer vorgelegt. Unklarheiten, Nicht-Übereinstimmungen sowie mögliche Varianten der Interpretationen wurden besprochen und die Texte entsprechend ergänzt. Anschließend wurden die Ergebnisse der Auswertung der drei Interviews einander gegenübergestellt und miteinander verglichen. So wurden Unterschiede in den Auffassungen und Erfahrungen der Lehrer/innen deutlich.

5.4.4 Validierung der Untersuchungsergebnisse

Bezüglich der Geltungsbegründung, der Verallgemeinerbarkeit und der Darstellung der durch die Erhebungsverfahren gewonnenen Daten hält Flick fest: „Hierbei handelt es sich einerseits um ein *methodisches Problem* (wie muss der Forscher vorgehen, um seine Erkenntnisse abzusichern), andererseits um eine *Frage der Darstellung* (wie macht er transparent und nachvollziehbar, wie er zu seinen Daten, Interpretationen und Erkenntnissen gekommen ist).“ (Flick 1995a, S. 167, kursiv im Original) Was das von Flick benannte *methodische Problem* anbelangt, so geht es um die Entstehung und Absicherung von Evidenzen: Die Frage ist, so Flick, „wie sich der Forscher selbst davon überzeugt, dass das, was er im Material an Typik, an allgemeinen Zusammenhängen etc. gefunden hat, darin auch tatsächlich begründet ist“ (Flick 1995a, S. 167). Den zweiten Schritt bildet die Vermittlung dieser Evidenzen durch eine adäquate, nachvollziehbare Darstellung der Ergebnisse: Es geht darum, „den kreativen Umgang des Forschers mit seinem Material durch mehr oder minder formale Schritte und Kriterien im Sinne kontrollierter Subjektivität (vgl. hierzu die Überlegungen von Kleining¹¹⁴, 1982, S. 246) nachvollziehbar werden zu lassen“ (Flick 1995a, S. 167).

¹¹⁴ Kleining, Gerhard (1982): Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, S. 224-253.

Zur Validierung der Ergebnisse qualitativer Forschung sind prinzipiell zwei verschiedene Vorgehensweisen denkbar: Zum einen die Anwendung der aus der quantitativen Forschung stammenden „klassischen“ Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität in einer für qualitative Zwecke modifizierten Form (vgl. hierzu Kvale 1995, S. 427ff) und zum anderen die Entwicklung eigener Gütekriterien für die qualitative Forschung.

Flick schlägt bezüglich der Validierung von Ergebnissen aus Interviews vor, die Interviews zunächst dahingehend zu überprüfen, „ob es im Verlauf des Interviews gelungen ist, den angestrebten Grad an Authentizität zu gewährleisten.“ (Flick 1995a, S. 167) Ich habe daher eine rückblickende Analyse der Interviewsituation vorgenommen und die Rahmenbedingungen daraufhin überprüft, ob sie für die Gewinnung authentischer, frei geäußerter, nicht sozial erwünschter Antworten förderlich waren. Der den meisten Interviewten vertraute Raum, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Zusicherung von Anonymität, die erfolgte Aufklärung über Intentionen, Ziel und Interesse der Interviewerin, die Ermutigung zur freien Meinungsäußerung sowie die Akzeptanz der Forscherin in den Klassen wurden dabei als Faktoren identifiziert, die die Gewinnung authentischer Daten begünstigen. Dass der Raum, in dem das Interview stattfand, einigen Kindern der Klassen A und B nicht vertraut war, wurde als hinderlicher Faktor gewertet, der jedoch im Vergleich zu den anderen, förderlichen Faktoren weniger stark ins Gewicht fallen dürfte. Die Tatsache, dass die Schüler/innen der Klasse C mich vor der Durchführung der Interviews nur im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs erlebt hatten, wertete ich ebenfalls als prinzipiell hinderlich. Möglicherweise lässt sich durch diesen Umstand die im Vergleich zu den Klassen A und B geringere Teilnehmerquote am Interview erklären. Die Schüler/innen der Klasse C, die ich im Interview erlebte, äußerten sich größtenteils sehr selbstbewusst, reflektiert und kritisch. Ich vermute daher, dass auch die in der Klasse C geführten Interviews die Sichtweise der Schüler/innen authentisch wiedergeben. Dass eine größere Vertrautheit mit den Schüler/innen zu tiefergehenden Erkenntnissen bei der Befragung geführt hätte lässt sich jedoch nicht ausschließen.

Auch Legewie schlägt eine Überprüfung der Interviewsituation dahingehend vor, inwieweit darin „die Voraussetzungen nicht-strategischer Kommunikation“ (Legewie 1987, S. 145f., zit. nach Flick 1995a, S. 167) gegeben waren. Der/die Forschende solle überprüfen, „(a) dass der Inhalt des Gesagten zutrifft (...); (b) dass das Gesagte in seinem Beziehungsaspekt sozial angemessen ist [...]; (c) dass das Gesagte in seinem Selbstdarstellungsaspekt aufrichtig ist“ (Legewie 1987, S. 141, zit. nach Flick 1995a, S. 167). Eine strategische Kommunikation mir als Forscherin gegenüber war nicht notwendig, da keine Bewertungssituation vorlag und den Schüler/innen Anonymität und Vertraulichkeit im Umgang mit den Audioaufnahmen zugesichert wurde. Durch die Anwesenheit der Forscherin im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung sowie dadurch, dass die Kinder während des Interviews ihr Portfolio vor sich liegen hatten und dieses als Anknüpfungspunkt und Gedächtnisstütze nutzen konnten, sind die Voraussetzungen für eine nicht-strategische Kommunikation in der Interviewsituation meiner Ansicht nach in vergleichsweise hohem Maße gegeben. Schließlich gehen auch die interviewten Kinder davon aus, dass die Forscherin die Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit in ihrer Klasse kennt und Einblicke in das Arbeitsverhalten der Schüler/innen gewinnen konnte.

Außerdem überprüfte ich, ob sich die Schüler/innen in der Erhebungssituation ungehindert äußern konnten. Hindernd können, nach Flick, sowohl den Erzählfluss unterbrechende Interventionen von Seiten des/der Interviewer/in wirken als auch eine ungeklärte Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem (vgl. Flick 1995a, S. 167). Beides war in den von mir durchgeführten Interviews nicht der Fall. Flick empfiehlt außerdem, dass „der Forscher mit seinen strukturierenden Anteilen

möglichst explizit umgeht, indem geklärt wird, was er vom Untersuchten will und was dieser in der Interviewsituation soll“ (Flick 1995a, S. 167). Auch dies ist bei mir erfolgt.

Ein anderes wichtiges Gütekriterium in der qualitativen Forschung ist die *Intercoderreliabilität*, die gewährleistet, dass verschiedene Forscher/innen bei der Anwendung des im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse entwickelten Kategoriensystems zu annähernd gleichen Ergebnissen gelangen. Zur Ermittlung der Intercoderreliabilität ist es erforderlich, dass „die gesamte Analyse (oder relevante Ausschnitte) von mehreren Personen durchgeführt wird und die Ergebnisse verglichen werden“ (Mayring 2010, S. 117).¹¹⁵

Zur Überprüfung der Intercoderreliabilität und damit zur Erhöhung der Validität wurden die Interviews einer Zweitcodiererin vorgelegt. Diese führte anhand des von mir erstellten Kodierleitfadens selbstständig eine Kodierung einiger stichprobenartig ausgewählter Interviews durch. Unklarheiten bezüglich der Zuordnung zu bestimmten Kategorien, Nicht-Übereinstimmungen sowie die Bezeichnung einzelner Kategorien wurden mit der Zweitcodiererin besprochen; die Zuordnungsregeln zu einzelnen Kategorien wurden daraufhin klarer gefasst.

Der Intercoderwert betrug bei der anschließenden Überprüfung im Durchschnitt 73%¹¹⁶, was eine recht hohe Übereinstimmung bedeutet.

Dennoch hat die Methode der Datenerhebung mittels Leitfadeninterviews auch Grenzen. So liefern die Interviews zwar Erkenntnisse darüber, wie Lehrperson und Schüler/innen ihr eigenes Handeln sehen, begründen und beurteilen. Inwieweit das berichtete jedoch dem tatsächlichen Lernverhalten der Schüler/innen entspricht, bleibt unklar, und zwar sowohl was die Schülerinterviews anbelangt als auch die Lehrerinterviews. Alle an der Untersuchung beteiligten Personen stellen lediglich ihre *Sichtweise* auf die in ihrer spezifischen Form umgesetzte Portfolioarbeit dar. Missverständnisse in der Interviewsituation und bei der Auswertung der Daten können ebenfalls nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden (vgl. auch Friebertshäuser 1997, S. 371).

Zur Erhöhung der Validität trägt auch die systematische Kombination (Triangulation) verschiedener Methoden und Perspektiven auf den Forschungsgegenstand bei. Wie in Kapitel 5.1.5 beschrieben, werden in der vorliegenden Arbeit sowohl zwei verschiedene Methoden kombiniert – die Teilnehmende Beobachtung und das Leitfadeninterview – als auch drei unterschiedliche Perspektiven auf Portfolioarbeit in der Grundschule – die der Schüler/innen, die der Lehrer/innen und die Perspektive der Forscherin.

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zur Validierung der Untersuchungsergebnisse wird im nun folgenden Kapitel das Zusammenspiel der im Rahmen meiner Untersuchung erhobenen Daten bei der Interpretation der Ergebnisse erläutert.

¹¹⁵ Verschiedene Autoren stellen das Konzept der Intercoderreliabilität in Frage. Sie argumentieren, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen verschiedenen Inhaltsanalytikern aufgrund der Komplexität von sprachlichem Material kaum zu erreichen sei, es sei denn, bei sehr einfachen Analysen. Vgl. Mayring 2010, S. 117.

¹¹⁶ Der prozentuale Anteil des überlappenden Bereichs der codierten Segmente wurde für die Ermittlung des Intercoderwerts auf 80% festgelegt. Dies bedeutet, dass Textstellen, bei denen sich die von den beiden Codierern gewählten Kodiereinheiten um mehr als 20% unterscheiden, nicht als Übereinstimmung gewertet wurden. Legt man den prozentualen Anteil des überlappenden Bereichs der codierten Segmente auf 50% fest, so liegt der Intercoderwert bei 87%, was einer sehr hohen Übereinstimmung entspricht.

5.4.5 Zusammenspiel der erhobenen Daten bei der Interpretation

Die im Rahmen der Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen gewonnenen Daten stehen einerseits für sich und besitzen eine Berechtigung aus sich heraus, geht es doch um eine Untersuchung der Portfolioarbeit aus der Perspektive der Lernenden und aus der Perspektive der Lehrenden. Dennoch ist gerade der Vergleich der beiden Sichtweisen reizvoll, zumal Ergebnisse bisheriger Untersuchungen vermuten lassen, dass sich die Perspektiven von Lehrer/innen und Schüler/innen zum Teil erheblich unterscheiden: Zinnecker konnte im Rahmen seiner Untersuchung zeigen, dass „Lehrer und Mitschüler keineswegs und selbstverständlich Grundschule und Unterricht als gemeinsame Lebenswelt“ (Zinnecker 1996, S. 42) teilen (vgl. auch Kolb 2007, S. 12). Als dritte Perspektive kommt diejenige der Forscherin hinzu, welche im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung, aber auch bei der Durchführung der Leitfadenterviews, Einblicke in die Unterrichtsabläufe und das Verhalten der beteiligten Personen erlangt hat.

Um den unterschiedlichen Perspektiven auf Portfolioarbeit gerecht zu werden, habe ich mich zu folgendem Vorgehen entschlossen:

Zunächst werden die Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung dargestellt. Sie erfolgt in Form einer Erzählung. Exemplarisch werden einige der protokollierten Gesprächsverläufe der Schüler/innen untereinander zitiert. An erster Stelle der Darstellung der Untersuchungsergebnisse steht also die Perspektive der Forscherin auf die Portfolioarbeit in den untersuchten Klassen. Sie bietet den Rahmen für das Verständnis und die Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews mit Schüler/innen und Lehrpersonen.

Den zweiten Schwerpunkt der Auswertung bilden die Schülerinterviews. Sie werden zunächst in ihrer Gesamtheit ausgewertet; die Ergebnisse der Auswertung werden dargestellt. In einem nächsten Schritt wird jede Klasse für sich betrachtet, um mögliche Besonderheiten, Auffälligkeiten oder spezifische Schwerpunkte in der Sichtweise der Schüler/innen der jeweiligen Klasse zu erfassen. Diese klassenspezifischen Besonderheiten werden schließlich unter Einbeziehung der Perspektive der Forscherin interpretiert, wobei sowohl im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung gewonnene Eindrücke als auch Erkenntnisse aus den Lehrerinterviews einfließen.

Den dritten Schwerpunkt bildet die Auswertung der Lehrerinterviews. Diese werden, wie unter 5.4.3 beschrieben, zunächst fallweise dargestellt, um dann unter einer vergleichenden Perspektive Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sichtweise der drei Lehrer/innen auf Portfolioarbeit herauszuarbeiten. Auch bei der Interpretation der Ergebnisse aus den Lehrerinterviews fließt selbstverständlich die Perspektive der Forscherin ein und wird als solche expliziert.

In einem letzten Schritt schließlich werden die Ergebnisse klassenweise betrachtet. Auf diese Weise ist es möglich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sicht auf Portfolioarbeit zwischen den Schüler/innen einer Klasse und der jeweiligen Lehrperson herauszuarbeiten. Bei der Interpretation möglicher Unterschiede spielt die Wahrnehmung der Situation in der jeweiligen Klasse aus der Perspektive der Forscherin als zusätzlicher Referenzpunkt eine wichtige Rolle.

6. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der mit den beschriebenen Methoden erhobenen Daten dargestellt. Obwohl qualitative Forschung von einzelnen, nicht-repräsentativen Fällen ausgeht (vgl. Kapitel 5.1), ist ihr Ziel dennoch, allgemeine Zusammenhänge aufzudecken und zu beschreiben (vgl. Flick 1995a, S. 163). Flick fordert, „dass der Forscher seine Erkenntnisse in einer Weise darstellt, dass ‚der Leser‘, der das Untersuchte nicht aus eigener Erfahrung kennt, sich ein Bild auch von dessen eigenen Strukturen, seiner Einzigartigkeit und Besonderheit machen kann bzw. diese in den vom Forscher gefundenen oder entwickelten Strukturen erkennen und nachvollziehen kann.“ (Flick 1995a, S. 149)

In Kapitel 6.1 werden die Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit in den drei untersuchten Klassen kurz erläutert. Dem chronologischen Ablauf des Forschungsprozesses folgend beginne ich dann in Kapitel 6.2 mit der Darstellung der Ergebnisse, die ich im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung in den beiden dritten Klassen, den Klassen A und B, gewinnen konnte. Die Darstellung der Ergebnisse aus den Schülerinterviews folgt in Kapitel 6.3; die Ergebnisse aus den Lehrerinterviews werden in Kapitel 6.4 präsentiert. Am Ende der Kapitel 6.3 und 6.4 werden die unter 4.6 gestellten Forschungsfragen zur Sicht von Schüler/innen und Lehrer/innen auf die Portfolioarbeit beantwortet.

In Kapitel 6.5 schließlich werden die Ergebnisse aus der Auswertung der Schülerinterviews und der Lehrerinterviews aufeinander bezogen und einer vergleichenden Interpretation unterzogen. Ergänzt werden sie durch Erkenntnisse, die im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung gewonnen wurden. Ziel ist es, ein möglichst umfassendes, vielschichtiges Bild der Portfolioarbeit in den drei von mir untersuchten Klassen zu zeichnen und dabei die drei erhobenen Perspektiven – die Perspektive der Schüler/innen, die der Lehrer/innen sowie die der Forscherin – zu berücksichtigen.

6.1 Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit in den drei Klassen

Was die Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit in den drei untersuchten Klassen betrifft, so gibt es einige Unterschiede, die an dieser Stelle genannt werden sollen, da nicht auszuschließen ist, dass sie einen Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung haben¹¹⁷.

Ein Unterschied betrifft das *Lebensalter* der befragten Schüler/innen: Während die Drittklässler/innen zum Zeitpunkt der Untersuchung durchschnittlich 8,11 Jahre alt waren (Klasse A: 8,11 Jahre, Klasse B: 9,0 Jahre), lag das Durchschnittsalter der Viertklässler/innen bei 10,7 Jahren. Der Altersunterschied zwischen den Dritt- und den Viertklässlern beträgt also im Durchschnitt 1,8 Jahre.

Neben dem *Entwicklungsstand* unterscheidet sich auch der schulische und außerschulische *Erfahrungshorizont* der befragten Kinder: Da die Portfolioarbeit in den Klassen A und B im ersten Schulhalbjahr der dritten Jahrgangsstufe stattfand, in der Klasse C hingegen im zweiten Schulhalbjahr der vierten Jahrgangsstufe, ist davon auszugehen, dass die Viertklässler/innen im Durchschnitt über einen *größeren Erfahrungsschatz*, über besser ausgebildete *schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* sowie über mehr Routine bezüglich verschiedener *Arbeitsweisen* verfügen als die Drittklässler/innen.

¹¹⁷ Zum möglichen Zusammenhang zwischen bestimmten Rahmenbedingungen und einzelnen Untersuchungsergebnissen vgl. Kapitel 6.4 und 7.

Dies betrifft vermutlich sowohl methodische Kompetenzen wie das Recherchieren, die Verarbeitung von Informationen und das Verfassen von Texten als auch Aspekte der Lernkompetenz wie etwa die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten oder das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren.

Auch bezüglich der Vertrautheit zwischen Schüler/innen und Lehrperson existieren Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen: So kennen sich die Schüler/innen der Klasse C und ihr Lehrer, Herr C, zum Zeitpunkt der Interviews seit beinahe zwei Jahren. Die Klassen A und B und ihre Lehrerinnen hingegen haben sich erst einige Monate vor Beginn der Portfolioarbeit, zu Beginn des dritten Schuljahres, kennen gelernt. Frau B ist außerdem nicht die Klassenlehrerin der Klasse B, sondern unterrichtet das Fach Sachunterricht als Fachlehrerin in dieser Klasse. Die Vertrautheit zwischen Schüler/innen und Lehrperson dürfte somit in der Klasse B am niedrigsten sein.

Auch in Bezug auf das *Einzugsgebiet* und die *Schülerschaft* unterscheiden sich die drei Klassen: Die Schule, zu der die Klassen A und B gehören, liegt im Innenstadtbereich von München. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund¹¹⁸ ist in beiden Klassen vergleichsweise niedrig (Klasse A: 18%, Klasse B: 14%). Die Schule, zu der die Klasse C gehört, liegt hingegen im Umland von München. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist mit 25% höher als in den Klassen A und B.

Die Klasse A wird von 23 Schüler/innen besucht, 10 Mädchen und 13 Jungen. Zur Klasse B gehören 21 Schüler/innen, 13 Mädchen und 8 Jungen. Die Klasse C besuchen 24 Schüler/innen, 11 Mädchen und 12 Jungen. Insgesamt wurden 30 Mädchen und 26 Jungen von mir interviewt (Klasse A: 9 Mädchen, 11 Jungen; Klasse B: 12 Mädchen, 8 Jungen¹¹⁹; Klasse C: 9 Mädchen, 7 Jungen).

Auch die drei *Lehrer/innen* unterscheiden sich in Bezug auf Alter und Berufserfahrung:

Frau A ist 30 Jahre alt. Sie ist seit sechs Jahren im Schuldienst.

Frau B ist 28 Jahre alt. Sie unterrichtet seit vier Jahren und ist damit die dienstjüngste der drei Lehrer/innen.

Herr C ist mit 48 Jahren und 22 Berufsjahren der dienstälteste der interviewten Lehrer/innen.

Frau A und Frau B arbeiten an derselben Grundschule im Innenstadtbereich von München. Herr C unterrichtet an einer Schule im Umland von München.

Während Frau A und Herr C in ihren Klassen als Klassenlehrer/in tätig sind, führte Frau B die Portfolioarbeit als Fachlehrerin im Rahmen des Sachunterrichts durch. Damit verbunden waren gewisse organisatorische Einschränkungen, die Frau B auch im Interview als hinderlich erwähnt. Grundsätzlich kennen sich Schüler/innen und Fachlehrer/in weniger gut als Schüler/innen und Klassenlehrer/in, was sich auf die Routine organisatorischer Abläufe auswirken kann.

Für Frau A ist es die erste Portfolioarbeit, die sie durchführt. Ihre Schüler/innen haben im vergangenen Schuljahr mit ihrer damaligen Klassenlehrerin bereits ein Portfolio angefertigt.

¹¹⁸ Zu den Schüler/innen mit Migrationshintergrund wurden diejenigen Kinder gezählt, deren *beide* Eltern nichtdeutscher Herkunft sind. Diese Auffassung weicht von der Definition des Statistischen Bundesamtes ab und wurde für die vorliegende Arbeit gewählt, da im Hinblick auf die Bewältigung der Aufgaben der Portfolioarbeit gute Kenntnisse der deutschen Sprache den zentralen Aspekt darstellen. Zahlreiche weitere Kinder in den drei Klassen besitzen *ein* nichtdeutsches Elternteil. Bei diesen Familien ist jedoch davon auszugehen, dass zu Hause (auch) Deutsch gesprochen wird und die Kinder daher über gute Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

¹¹⁹ Da ein Junge sehr undeutlich sprach, konnten nur 7 Interviews mit Jungen der Klasse B ausgewertet werden.

Für Frau B ist es die zweite Portfolioarbeit, jedoch die erste mit dieser Klasse. Die Kinder der Klasse B verfügen über die größte Erfahrung mit Portfolioarbeit: Sie haben im ersten und zweiten Schuljahr insgesamt drei Portfolios angefertigt. Das aktuelle Portfolio ist somit ihr viertes Portfolio.

Auch für Herrn C ist es die zweite Portfolioarbeit, ebenso für die Schüler/innen seiner Klasse. Zum Zeitpunkt des Lehrerinterviews hat Herr C bereits ein drittes Portfolio mit dieser Klasse angefertigt.

6.2 Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung

Dieses Kapitel ist der Darstellung zentraler, im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung gewonnener Erkenntnisse gewidmet. Nach einigen kurzen Vorbemerkungen beschreibe ich zunächst die Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung in Klasse A und anschließend die im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung in Klasse B gewonnenen Erkenntnisse. Ein Vergleich der Ergebnisse aus den beiden Klassen sowie eine Zusammenfassung der Erkenntnisse bilden den Abschluss des Kapitels.

6.2.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung

Ich war, wie unter 5.3.2 beschrieben, über den gesamten, etwa vierwöchigen Verlauf der Portfolioarbeit in den beiden von mir beobachteten Klassen, der Klasse A und der Klasse B, in vier von fünf wöchentlichen Portfoliostunden anwesend. Der von mir protokollierte Unterrichtsverlauf sowie die protokollierten Gespräche der Kinder untereinander können aufgrund des Umfangs des Materials nur in Auszügen wiedergegeben werden. Die Teilnehmende Beobachtung ist, wie in Kapitel 5.1.2 beschrieben, ein qualitatives Verfahren zur Beschreibung sozialer Prozesse, das notwendigerweise durch die Perspektive des/der Forscher/in geprägt ist. Eine objektive Beobachtung ist nicht möglich, ebenso wenig wie eine objektive Darstellung von beobachtetem Verhalten. Sie kann daher auch nicht das Ziel sein.

Dieses Kapitel verfolgt vielmehr die Absicht, ein Bild der Umsetzung von Portfolioarbeit in den beiden Klassen zu zeichnen, wie es sich einem weitgehend neutralen, außerhalb des sozialen Gefüges der Schulklasse stehenden Beobachter darstellt. Ein Nachvollzug der unterrichtlichen Umsetzung des von mir entwickelten Portfoliokonzepts durch die beiden Lehrerinnen, Frau A und Frau B, wird dadurch ermöglicht.

Die Beschreibung der Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung schafft zugleich einen Rahmen für ein tieferes Verständnis der Ergebnisse aus den Interviews mit den an der Studie beteiligten Schüler/innen und Lehrpersonen – in ähnlicher Weise, wie die Durchführung der Teilnehmenden Beobachtung für mich als Forscherin den Hintergrund für die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Interviews bildete.

Schließlich ermöglichen die Teilnehmende Beobachtung und die Darstellung der durch sie gewonnenen Erkenntnisse das methodisch kontrollierte Einbringen der Forscherperspektive in die Untersuchung (vgl. Kapitel 5.1.2). Die Forscherperspektive soll, in Kombination mit den beiden anderen erhobenen Perspektiven – Schüler- und Lehrerperspektive –, ein möglichst umfassendes

Gesamtbild der Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule in den untersuchten Klassen liefern.

6.2.2 Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung in Klasse A

In der *ersten Portfoliostunde* führt Frau A mit der gemeinsamen Erstellung einer Mindmap in das Thema „Wald“ ein. In der *zweiten* und *dritten Portfoliostunde* betrachten die Schüler/innen ihre mitgebrachten Igel-Portfolios aus der zweiten Klasse. Anschließend teilt Frau A eine Übersicht über die im Rahmen der Portfolioarbeit zu erarbeitenden Pflicht- sowie mögliche Zusatzaufgaben aus und bespricht diese mit den Kindern.

In der *vierten* und *fünften Portfoliostunde* stellt Frau A die Vorlage zur Artikulation des Vorwissens¹²⁰ und zur Formulierung eigener Fragen vor. Sie trägt den Titel „Das weiß ich schon, das will ich wissen“. Die Lehrerin steht vor der Klasse und weist die Schüler/innen an, zunächst dieses Blatt zu bearbeiten. Anschließend sollen sie ihre Mindmap fertigstellen und danach mit der Bearbeitung der Pflichtaufgaben beginnen. Die Wahl der Reihenfolge für die Bearbeitung der Pflichtaufgaben ist den Schüler/innen freigestellt, ebenso die Wahl des Arbeitsplatzes. Zur Verfügung stehen das Klassenzimmer mit Schülertischen und einem Gruppentisch sowie der vor dem Klassenzimmer gelegene Gang, der ebenfalls mit Stühlen und Gruppentischen ausgestattet ist. Zahlreiche Schüler/innen äußern den Wunsch, auf dem Gang zu arbeiten. So gestaltet sich der Beginn der freien Arbeitsphase etwas turbulent. Die Kinder erscheinen begierig darauf, mit der Arbeit an ihrem Portfolio zu beginnen, gleichzeitig aber etwas unsicher. Bei mir entsteht der Eindruck, der Klasse sei das freie Arbeiten in dieser Form noch wenig vertraut.

In den folgenden 60 Minuten arbeiten die Kinder mehrheitlich in Zweier- und Dreiergruppen an den Aufgaben für das Portfolio. Während Victoria¹²¹ und Lucia mit der Gestaltung des Deckblatts beginnen, suchen Janina und Luisa in den bereitgestellten Sachbüchern nach Informationen zum Thema „Wald“. Janina beginnt anschließend, einen Sachtext über den Fuchs zu verfassen. Die regen Diskussionen unter den Kindern fallen mir auf. Die Arbeitslautstärke im Klassenzimmer empfinde ich als recht laut. Auf dem Gang ist es ruhiger. Hannah und Serena recherchieren bei der Bearbeitung der Vorlage „Das weiß ich schon, das will ich wissen“ in Sachbüchern, bis Frau A sie darauf hinweist, dass bei dieser Aufgabe noch nicht recherchiert werden soll. Als die beiden Mädchen mit dem Ausfüllen fertig sind, beraten sie, welche Aufgabe sie als nächste angehen wollen und entscheiden sich jeweils für unterschiedliche Aufgaben. Xander und Frederik zeichnen nach einer Vorlage aus einem Sachbuch Pilze für die geforderte Pilz-Skizze mit dem Titel „Zwei Pilze im Vergleich“ auf ein weißes Blatt Papier. Alessandro, Mael und Florian arbeiten jeweils an einer Nadelbaum-Skizze. Sie kritisieren ihre Zeichnungen gegenseitig. Frau A beendet die Arbeitsphase durch das Einschalten der den Kindern bekannten Aufräummusik. Auch das Ende der freien Arbeitsphase gestaltet sich relativ turbulent. Als Ruhe eingekehrt ist, kündigt Frau A an, in der nächsten Portfoliostunde zu besprechen,

¹²⁰ Die von den Lehrer/innen im Rahmen der Portfolioarbeit eingesetzten Vorlagen finden sich im Anhang.

¹²¹ Die Namen aller Schüler/innen wurden geändert. Bei der Wahl der Pseudonyme wurden die Geschlechtszugehörigkeit sowie erkennbare ethnische Zugehörigkeiten erhalten. Die für die Beschreibung der Erkenntnisse aus der Teilnehmenden Beobachtung gewählten Pseudonyme entsprechen dabei denjenigen, die für die Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews gewählt wurden. So bezeichnet der Name „Victoria“ an allen Stellen der vorliegenden Arbeit jeweils dieselbe Schülerin der Klasse A.

wie Sachtext, Steckbrief und Skizze aussehen können, ebenso der geforderte Brief zum Thema „Rettet den Wald“.

Zu Beginn der *sechsten Portfoliostunde* stellt Frau A den Kindern ihrer Klasse die von ihr gestaltete Portfolio-Wand vor. Auf Anregung einer Kollegin hat sie an einer Pinnwand im Klassenzimmer relevante Informationen zur Portfolioarbeit – Übersicht über die wöchentlichen Portfoliostunden, Übersicht über zu erledigende Pflicht- und mögliche Zusatzaufgaben, Abgabetermin für das Portfolio, Tipps zur Erstellung einzelner Aufgaben – zusammengestellt. Frau A kündigt an, außerdem noch einen Übersichtsplan zu erstellen, auf dem die Kinder erledigte Aufgaben markieren können. Sie ermahnt die Schüler/innen, zuerst die Pflichtaufgaben zu erledigen, bevor sie mit der Bearbeitung der Zusatzaufgaben beginnen und teilt ein von ihr erstelltes Blatt mit Tipps zum Verfassen von Sachtexten aus. Dieses sollen die Kinder lesen, bevor sie mit ihren Sachtext beginnen. Sie stellt zusätzliches Informationsmaterial vor und fordert die Schüler/innen dazu auf, persönliche Ziele für diese Woche in einen von ihr ausgeteilten Lernplan einzutragen. Für die Kinder der Klasse A ist dies der erste Lernplan, den sie im Rahmen der Portfolioarbeit ausfüllen.

In der anschließenden *siebten Portfoliostunde* beginnt die freie Arbeitsphase. Alessandro, Mael und Florian beschriften ihre in der Vorstunde erstellte Skizze einer Tanne. Die Zeichnungen der drei Schüler sehen nahezu identisch aus. Luisa ist mit der Gestaltung ihres Deckblatts schon sehr weit. Josefine sitzt neben ihr. Sie beginnt, die Skizze eines Pilzes nach einer Buchvorlage zu zeichnen. Sandra und Lorena gestalten ihr Deckblatt recht aufwändig, indem sie für jeden Buchstaben des in dicken Lettern geschriebenen Titels „Wald-Portfolio“ eine eigene Farbe verwenden. Manolo und Halil zeichnen jeweils eine Fuchs-Skizze. Beide arbeiten mit Füller und zeichnen das Tier, ohne sich an einer Vorlage zu orientieren, aus ihrer Vorstellung. Dies hat zur Folge, dass die entstandenen Zeichnungen wenig Ähnlichkeit zu einem Fuchs aufweisen. Die beiden Skizzen bleiben ohne Beschriftung; Manolo und Halil betrachten diese Aufgabe offenbar als abgeschlossen. Frau A teilt in dieser Stunde eine Informationsbroschüre zum Wald¹²² aus, welche die Schüler/innen für Recherchen nutzen können. Jedes Kind erhält ein eigenes Exemplar der Broschüre.

In der *achten Portfoliostunde* geht die Arbeit am Portfolio wie beschrieben weiter, ebenso in der *neunten Portfoliostunde*. Halil und Fabrizio arbeiten heute zusammen. Sie sind gerade mit der Erstellung einer Skizze zu einem Nadelbaum beschäftigt, als Luisa dazukommt. Die geschilderte Szene¹²³ stellt ein Beispiel für die gegenseitige Unterstützung der Kinder bei der Bewältigung der Aufgaben der Portfolioarbeit dar.

- Halil: Ich mach grad eine Nadelbaumschizze.
Fabrizio: Malst du eine Tanne? Dann kannst du schreiben: „Das sind Tannenzapfen“.
Halil: Was soll ich schreiben?
Luisa: Zum Beispiel „Strich – Stamm“. Vielleicht kannst du noch Tannenzapfen malen.
Fabrizio: Ja, genau!

Halil schreibt „Stamm“ und zeichnet einen Strich mit Lineal.

- Halil: Soll ich hier (deutet auf den oberen Blattrand) Zapfen malen?

¹²² Diese wird von den Schüler/innen der Klassen A und B sowie von ihren Lehrerinnen als „Das kleine Waldbuch“ bezeichnet. Unter dieser Bezeichnung findet sich die Broschüre in den Beobachtungsprotokollen.

¹²³ Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zitierten Sequenzen finden sich in den Beobachtungsprotokollen im Anhang.

Fabrizio: Schreib halt auf den Strich! – Dein Baum ist besser geworden als meiner.
Meiner wird immer dicker.

(Beobachtungsprotokoll 1, Z. 9-24)

Im weiteren Verlauf der Portfoliostunde, einige Minuten nach der oben wiedergegebenen Szene, kehrt Manolo, der seinen Lernplan mit Frau A besprochen hat, zu seiner Gruppe zurück. Manolo und Halil arbeiten jetzt an ihren Briefen zum Thema „Rettet den Wald“. Fabrizio malt seine Tannen-Skizze aus:

Manolo: Weil, wenn man den Wald zerstört, kriegt man keine Luft mehr, oder? Frau Korth, warum ist das so?

Ich gebe die Frage an Fabrizio und Halil weiter.

Halil: Weil die Bäume Sauerstoff machen.

Fabrizio: (erfreut) Ja! Weil sie Luft machen! (zu Halil) Schreib doch, dass die Blätter Luft erzeugen!

Halil: Ja! (beginnt zu schreiben)

Fabrizio: O Mann, wieso bin ich so ein großer Helfer jetzt?! Und schreib, dass die Zapfen im Winter nicht abfallen.

(Beobachtungsprotokoll 1, Z. 41-53)

Kurz vor Ende der Stunde kommt Frau A zu mir und berichtet von ihrer Beobachtung, Sandra und Lorena seien noch immer mit der Gestaltung des Deckblatts beschäftigt, im Unterschied zu einigen anderen Kindern der Klasse, die bereits zwei oder drei Pflichtaufgaben erledigt haben. Sie nimmt sich vor, sich in der nächsten Stunde von allen Kindern zeigen zu lassen, wie weit diese bereits gekommen sind.

Dies geschieht dann in der *zehnten Portfoliostunde*. Frau A lässt sich den Fortgang der Arbeit von den Schüler/innen einzeln zeigen und schreibt ein kurzes Feedback auf den Lernplan des Kindes.

In der *elften* und *zwölften Portfoliostunde* gehe ich dazu über, die Gespräche der Kinder während der Portfolioarbeit zusätzlich zu meiner schriftlichen Protokollierung mit Hilfe des Audio-Aufnahmegerätes aufzuzeichnen. Herr L, der Vater einer Schülerin, der von Beruf Tierarzt ist, wird der Klasse vorgestellt. Er steht den Kindern während der nächsten Portfoliostunden als Experte für ihre Fragen zur Verfügung. Die Kinder stellen Herrn L zahlreiche Fragen zu verschiedenen Tieren. Die so gewonnenen Informationen fließen in die Texte der Kinder ein.

Die folgende Szene beschreibt die Zusammenarbeit von Sandra und Lorena. Die beiden Schülerinnen sitzen an einem Gruppentisch auf dem Gang und sind mit der Erstellung ihrer Skizze „Zwei Pilze im Vergleich“ beschäftigt. Sandra hatte unmittelbar zuvor Probleme mit ihrem Füller, Tinte war ausgelaufen. Jetzt ist Sandra gerade dabei, ihren ersten Pilz zu beschriften. Lorena zeichnet ihren zweiten Pilz.

Lorena: Was ist denn?

Sandra: Das heißt „Pilzgeflecht“.

Lorena: Was denn?

Sandra: Das ist doch die Wurzel und das heißt „Pilzgeflecht“.

Lorena: Ja. Und? Ist doch nicht so schlimm, oder? (lacht)

Geplänkel um Sandras Füller.

- Lorena: Warte doch ein Momentchen! Warte!
Sandra: Okay. Ich hab des verkehrt geschrieben. Des sieht man (unverständlich), Lorena. Jetzt geht mein Füller nicht mehr, Lorena.
Lorena: Doch, du hast ihn gewaschen, du musst ihn trocknen lassen!
Sandra: Gut, dann nehm' ich jetzt das her. Ist ja auch wie'n Füller.

Sandra nimmt einen anderen Stift in die Hand.

- Lorena: Warte – Fliegenpilz! Heißt, oder? Ja.
Sandra: Was willst du machen?
Lorena: Ach...
Sandra: Der heißt Fliegenpilz. Warte, ich zeig's dir. Der muss doch hier rot...
Lorena: Ja, ich weiß doch!
Sandra: Schau, da ist der Fliegenpilz.
Lorena: Ich bin doch nicht dumm, ich weiß des doch. Ich hab's nur noch nicht aufgeschrieben. Ich brauch ein (unverständlich), kurz... still – Stiel, meint' ich.

Sandra lacht. Lorena zieht an der Kopie aus einem Sachbuch, die zwischen den beiden liegt.

- Lorena: He, ich brauch das doch auch! (zeigt auf das Aufnahmegerät) Ich frag mich, wie ich mich da anhör'!
Sandra: Ich mich auch.
Lorena: (zu Sandra, die gerade Striche zieht) Hab ich jetzt mein Killer! Warum machst du's nicht mit Lineal? Hä?
Sandra: Ich mach's aber nicht mit Lineal.
Lorena: Wieso denn nicht? Sieht doch viel schöner aus!
Sandra: He, schau mal, er (ihr Füller, A.K.) hat getropft, also geht er wieder!
Lorena: Echt? Wo hat er getropft?

Gespräch über Sandras Füller.

- Sandra: Okay. „Fruchtkörper“... Wo ist mein Lineal, wo ist mein...?

Sandra zieht mit dem Lineal einen Strich in der Mitte ihres Blattes.

- Lorena: Mann, niemand hat ein eigenen Tintenkiller, außer du, du bist auch meine Freundin.

Lorena regt sich darüber auf, dass so viele Kinder ihrer Klasse ihren Tintenkiller benutzen wollen. Anschließend Gespräch über Sandras immer noch nassen Füller. Sandra nimmt einen blauen Filzstift.

- Sandra: Dann schreib ich mit Blau.
Lorena: Was?
Sandra: Ich schreib jetzt mit Blau, das geht ja auch.

Lorena lacht. Sandra schreibt „Fruchtkörper“ mit dem Filzstift.

(Beobachtungsprotokoll 2, Z. 16-90)

Die Szene macht deutlich, dass einige Schüler/innen in der dritten Jahrgangsstufe noch so stark mit der technischen Seite des Schreibens beschäftigt sind, dass es ihnen schwer fällt, der inhaltlichen Arbeit genügend Aufmerksamkeit zu widmen. Sie liefert außerdem Hinweise darauf, weshalb es den beiden Schülerinnen, Sandra und Lorena, nicht gelang, alle Pflichtaufgaben für das Portfolio bis zum Abgabetermin fertigzustellen: Während Sandra immer wieder die Kommunikation auf inhaltlicher Ebene sucht – sie bringt die Fachbegriffe „Pilzgeflecht“ und „Fruchtkörper“ in die gemeinsame Arbeit ein und gibt Lorena Tipps für ihre Pilzskizze – kommuniziert Lorena in der wiedergegebenen Szene kaum sachbezogen. Diese Beobachtung bestätigt sich im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeit zwischen Sandra und Lorena (vgl. Beobachtungsprotokoll 2, Z. 92-231).

Zu Beginn der 13./14. *Portfoliostunde* bespricht Frau A mit einigen Kindern die Erstellung des Inhaltsverzeichnisses. Janina und Luisa beginnen sogleich mit der Erstellung ihrer Inhaltsverzeichnisse. Sie sind mit den Aufgaben für ihr Portfolio offenbar fertig. Serena und Hannah schreiben den Brief zum Thema „Rettet den Wald“. Sie äußern den Wunsch, ich möge mit meinem Aufnahmegerät zu ihnen kommen und ihnen bei der Arbeit zusehen, was ich gerne tue. In diesem Rahmen spielt sich die folgende Sequenz ab:

- Hannah: Soll ich's dir mal vorlesen? (liest Serena und mir ihren Brief vor) „Lieber Herr Bürgermeister, Ihr Luxushotel ist ja sehr interessant, aber denken Sie an die Bäume und Tiere, denken Sie an die frische Luft.“
- Serena: Darf ich mal vorlesen? Du bist ja noch nicht weiter gekommen.
- Hannah: Ja.
- Serena: Also... „Rettet den Wald. Lieber Herr Bürgermeister, es geht um unseren schönen Wald. Dieser reiche Bauunternehmer, wenn er den Wald abholzt, dann ist erstens der Wald weg, viele Tiere werden höchstwahrscheinlich sterben, die Luft wird schlechter weil...“ Weiter bin ich halt noch nicht gekommen.

(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 14-25)

Kurz darauf hilft Serena mit ihren Hinweisen Hannah bei der Bewältigung einer aufgetretenen Schwierigkeit:

- Hannah: Wie soll ich den Absender machen?
- Serena: Absender ist deine Adresse.
- Hannah: Ich hab keine Adresse.
- Serena: Doch!

Serena nennt Hannahs Vor- und Nachnamen, ihre Straße, Hausnummer, Postleitzahl und Ort.

Hannah: Okay...

Hannah schreibt ihre Adresse auf den Briefbogen.

- Hannah: Und jetzt und...?
- Serena: Nein nein nein! Stopp! Warte, Adresse schreibt man so. Also erstmal ein... ah, den Nachname, Straße, Hausnummer, also... Straße, Hausnummer und dann... Postleitzahl, Ort.
- Hannah: Okay. Ähm...
- Serena: Und nicht da! Des schreibt man auf den Briefumschlag!

(Beobachtungsprotokoll 3, Z. 46-67)

In den folgenden Portfoliostunden (15. - 17. *Portfoliostunde*) arbeiten die Kinder weiter an ihren Portfolios.

Zu Beginn der 18. *Portfoliostunde* stellt Frau A der Klasse Luisas fertiges Portfolio als Beispiel vor. Die Bedeutung möglichst aussagekräftiger Überschriften sowie die Erstellung des Inhaltsverzeichnisses und die Nummerierung der Seiten werden im Unterrichtsgespräch geklärt. Schüler/innen, die mit den Pflichtaufgaben bereits fertig sind, bietet Frau A eine Vorlage zur Erstellung eines Wald-ABCs¹²⁴ als weitere Zusatzaufgabe an. Frederik, der sein Portfolio bereits gebunden hat, bemerkt, dass dann das Inhaltsverzeichnis ergänzt werden müsse und reagiert verärgert. Frau A stellt außerdem die Vorlage für das Partner-Feedback vor und fordert die Schüler/innen auf, mit der Überarbeitung ihres Portfolios zu beginnen. Dazu hat sie Hinweise auf dem zuletzt von den Kindern ausgefüllten Lernplan notiert.

In den folgenden Stunden (19. -21. *Portfoliostunde*) widmen sich die meisten Schüler/innen der Überarbeitung ihres Portfolios. Für die rechtschriftliche Überarbeitung stehen den Kindern Wörterbücher zur Verfügung. Einige Kinder, unter ihnen Sandra und Lorena, sind noch mit der Erarbeitung der Pflichtaufgaben für das Portfolio beschäftigt. Wie auch in den übrigen von mir beobachteten Portfoliostunden unterstützt und berät Frau A einzelne Kinder. Diese kommen zum Teil mit Fragen auf sie zu, zum Teil spricht Frau A Schüler/innen gezielt an und lässt sich bestimmte Arbeiten zeigen.

Die letzten beiden Portfoliostunden (22./23. *Portfoliostunde*) sind der Selbsteinschätzung und Reflexion der Portfolioarbeit sowie dem Partner-Feedback gewidmet. Frau A erläutert, wie der Selbsteinschätzungsbogen auszufüllen ist. Sie erklärt: „Wenn du dich auf einer Seite zweimal verschrieben hast oder Eselsohren drin sind, kannst du nicht mehr zwei Smileys ankreuzen.“ Damit lenkt sie die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf *formale* Gesichtspunkte ihres Portfolios. Beispiele für eine *inhaltliche* Einschätzung der erbrachten Leistung benennt sie nicht.

Auf die Ankündigung Frau As, sie müsse das Portfolio erst benoten, bevor die Kinder es mit nach Hause nehmen dürfen, reagieren einige Schüler/innen mit Erstaunen, Erschrecken und vereinzelt mit leichter Empörung. Offenbar war es vielen Schüler/innen der Klasse A nicht bewusst, dass sie eine Note auf das Portfolio erhalten würden. Eine Transparenz der Bewertungssituation im Sinne des Portfoliogedankens (vgl. Kapitel 1.3.1) sehe ich in der Klasse A daher als nur zum Teil gegeben an.

Zu Beginn der anschließenden Arbeitsphase kommen zwei Schüler/innen, Serena und Mael, unabhängig voneinander zu mir und fragen mich leise, was mit „Überarbeitung“ des Portfolios gemeint sei. Halil und Fabrizio haben die Anweisungen Frau As falsch verstanden und bewerten ihre Portfolios gegenseitig, statt eine Selbsteinschätzung ihrer Leistung vorzunehmen. Hier wird deutlich, dass Frau A einen Grad der Beherrschung der Arbeitsweisen der Portfolioarbeit voraussetzt, der nicht bei allen Schüler/innen der Klasse gegeben ist. Eine gemeinsame Reflexion des Portfolioprozesses und seiner Ergebnisse findet in den von mir beobachteten Unterrichtsstunden nicht statt.

¹²⁴ Bei dieser Aufgabe sollen die Schüler/innen zu jedem Buchstaben des Alphabets einen Begriff aus dem Rahmenthema „Wald“ finden. Etwa „Ameise“, „Blaumeise“, „Christbaum“ usw.

6.2.3 Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung in Klasse B

Zu Beginn der *ersten Portfoliostunde* bittet Frau B die Kinder der Klasse nach vorne in den Sitzkreis. Die Kinder haben Bücher zum Thema „Wald“ von zu Hause mitgebracht und stellen diese jeweils kurz vor. Einige Schüler/innen haben aus dem Internet Bilder zum Thema ausgedruckt. Diese werden, ebenso wie mitgebrachte Blätter, Zweige und kleine Spielzeug-Tiere, im Kreis herumgegeben. Anschließend fordert Frau B die Kinder auf, das mitgebrachte Material auf den Gruppentisch hinten im Klassenzimmer zu legen und sich in einen Halbkreis vor die Tafel zu setzen. Sie öffnet die Tafel, auf der ein Bild von einem Wald angebracht ist. Auf einen Impuls der Lehrerin hin beginnen die Kinder, nacheinander von eigenen Erlebnissen im Wald zu erzählen. Sie nennen Begriffe zum Thema „Wald“, welche Frau B an der Tafel notiert und mit Strichen zu einer Mindmap verbindet. Die Arbeitsatmosphäre erscheint mir recht ruhig und konzentriert; einige Schüler/innen unterhalten sich jedoch leise mit ihrem Sitznachbarn. Als Frau B ankündigt, die Schüler/innen sollen nun eine eigene Mindmap zum Thema „Wald“ erstellen, äußern die Kinder, dass ihnen diese Arbeitsform bereits bekannt ist. Frau B fordert die Schüler/innen auf, ihre *eigenen* Gedanken zu artikulieren und diese in der Darstellung zu ordnen. Eine Zusammenarbeit der Kinder gestattet sie ausdrücklich. Dann teilt sie weißes Papier aus. Die Schüler/innen gehen auf ihre Plätze und beginnen mit der Gestaltung ihrer Mindmap. Einige Schüler/innen besprechen sich leise mit ihrem Partner/ihrer Partnerin. Frau B klappt die Tafel zu und beginnt, an der Außenseite der Tafel eine eigene Mindmap zu erstellen. Anschließend geht sie durch die Klasse, beantwortet ein paar Fragen der Schüler/innen, lobt einzelne Arbeiten und schreibt dann weiter an ihrer Mindmap an der Tafel. Als einige Kinder fertig sind, beginnen diese unaufgefordert, ihre Mindmap mit kleinen Zeichnungen zu illustrieren.

Nach einer kurzen Brotzeitpause setzen die Kinder in der *zweiten Portfoliostunde* ihre Arbeit an der Mindmap fort. Die Unterschiede im Arbeitstempo zwischen einzelnen Schüler/innen fallen mir auf: Während Juliane schon an der Illustration ihrer Mindmap arbeitet, haben Tabea, Leonie und Maria erst einige wenige Begriffe aufgeschrieben.

Für die *dritte Portfoliostunde* hat Frau B die Weiterarbeit an der Mindmap geplant, ebenso wie die gemeinsame Betrachtung der Schüler-Portfolios aus den ersten beiden Schuljahren sowie die Besprechung der im aktuellen Portfolio geforderten Inhalte.

Den letzten Punkt, das Gespräch über die geforderten Pflicht- und mögliche Zusatzaufgaben des Wald-Portfolios, muss Frau B auf die *vierte Portfoliostunde* verschieben. Die Lehrerin hängt dazu ein Plakat an die Tafel, auf dem Pflicht- und mögliche Zusatzaufgaben aufgelistet sind. Im Gespräch wird geklärt, dass die Schüler/innen sich auch selbst Zusatzaufgaben überlegen können und mit der Erledigung der Pflichtaufgaben beginnen sollen. Frau B ermahnt die Kinder zum sorgsamem Umgang mit den Sachbüchern. Außerdem stellt sie einen Übersichtsplan vor, auf dem die Schüler/innen erledigte Aufgaben kennzeichnen sollen und der den Kindern bereits aus vorherigen Portfolioarbeiten vertraut ist, sowie den ersten Lernplan mit dem Titel „Mein Plan für das Portfolio“. Sie teilt die Vorlage zur Artikulation des Vorwissens und zur Formulierung eigener Fragen mit dem Titel „Das weiß ich schon, das will ich wissen“ aus, mit deren Bearbeitung die Schüler/innen beginnen sollen. Nun beginnt die freie Arbeitsphase. Die Schüler/innen finden sich zu Gruppen und Paaren zusammen und beginnen wahlweise mit der Bearbeitung der Vorlage „Das weiß ich schon, das will ich wissen“ oder mit dem Lernplan. Den ausgefüllten Lernplan legen die Kinder Frau B vor, die ihn abzeichnet. Michael und Lino beginnen, einen Wolf bzw. einen Fuchs nach einer Buchvorlage auf ein weißes Blatt

Papier zu zeichnen. Sie wollen einen Steckbrief zu dem von ihnen gewählten Tier erstellen. Milan beginnt, Quizfragen zum Wald aufzuschreiben.

Nach zwanzig Minuten endet die Arbeitsphase, die Pause beginnt. Frau B kommt auf mich zu und äußert ihren Eindruck der heutigen Stunde. Sie beschreibt sie als „etwas durcheinander“ und berichtet, sie erlebe die Klasse B häufig als unruhig, habe aber, da es nicht ihre eigene Klasse sei, nicht die Energie, immer für Ruhe zu sorgen. Mir erschien der Verlauf der beobachteten Stunde recht ruhig und geordnet.

In der *fünften Portfoliostunde* gestaltet sich die Arbeitsphase ähnlich wie für die vierte Portfoliostunde beschrieben. Während Leonie und Maria noch mit dem Blatt zum Vorwissen beschäftigt sind, arbeiten die übrigen Schüler/innen der Klasse bereits an den unterschiedlichen Pflichtaufgaben für ihr Portfolio. Mehrere Schüler/innen sind mit der Gestaltung des Deckblatts beschäftigt. Michael und Lino haben ihre Skizzen von Fuchs und Wolf fertig gezeichnet und beschriften diese nun. Tabea zeichnet den heulenden Wolf, den Lilian und Lena für ihr Deckblatt entworfen haben, von Lilian ab. Leonie und Maria haben sich die Erarbeitung von Skizze und Sachtext für diese Woche vorgenommen und bitten Frau B um Hilfe bei der Recherche. Die beiden haben gerade mit ihren Skizzen vom Eichhörnchen begonnen, als die Unterrichtsstunde endet.

Zu Beginn der *sechsten Portfoliostunde* erklärt Frau B eine der Pflichtaufgaben genauer: Den Brief zum Thema „Rettet den Wald“. Im Unterrichtsgespräch werden Gründe für den Erhalt des Waldes gesammelt und Fragen der Schüler/innen geklärt. Nach zehn Minuten beginnt die freie Arbeitsphase. Victor und Lenny überlegen sich gemeinsam den Inhalt einer Erzählung und schreiben diese nieder. Fritz arbeitet ohne Partner. Er liest einen Sachtext über das Eichhörnchen und beginnt anschließend, einen eigenen Sachtext zum gleichen Thema zu formulieren. Nach einer Weile steht er auf, sucht sich weitere Informationen zu seinem Tier und schreibt weiter an seinem Text. Zum Abschluss der 45 Minuten dauernden Arbeitszeit zeichnet er nach einer Vorlage das Bild eines Eichhörnchens im Sprung.

Die *siebte Portfoliostunde* verläuft ähnlich. Tabea hat ihr Deckblatt verloren und beginnt, ein neues Deckblatt zu gestalten. Ihren Lernplan hat sie noch nicht von Frau B abzeichnen lassen. Leonie zeigt ihre Skizze der Lehrerin und fragt, ob diese gut geworden sei.

In der *achten Portfoliostunde* führt Frau B eine Zwischenreflexion über den bisherigen Verlauf der Portfolioarbeit mit den Schüler/innen durch, in deren Rahmen die Schüler/innen ein Reflexionsblatt ausfüllen und ihre gesetzten Ziele zu den bisher erreichten in Bezug setzen.

Zu Beginn der *neunten Portfoliostunde*, welche zugleich die erste Portfoliostunde der Woche darstellt, teilt Frau B den zweiten Lernplan aus. Die Schüler/innen sollen sich überlegen, welche Aufgaben sie sich für diese Woche vornehmen und diese in den Plan eintragen. Jede/r Schüler/in erhält eine Informationsbroschüre über den Wald, die für die Recherche genutzt werden kann. Dann beginnt die freie Arbeitsphase.

Die *zehnte Portfoliostunde* beginnt im Sitzkreis. Einzelne Schüler/innen stellen auf die Bitte Frau Bs hin besonders gelungene Arbeiten vor. Juliane trägt ihren Sachtext über den Wolf vor. Victor schlägt vor, Juliane könne in ihrem Text noch erwähnen, dass Wölfe die Vorfahren der Hunde sind. Juliane kündigt an, diese Anregung aufzunehmen. Die freie Arbeitsphase beginnt. Ab dieser Stunde widme ich mich vorrangig den während des Lernprozesses stattfindenden Gesprächen zwischen den

Kindern. Nachfolgend ist eine Gesprächssequenz wiedergegeben. Fritz und Milan befinden sich im Klassenzimmer. Fritz möchte einen Steckbrief über den Ahorn erstellen und bittet Milan um Hilfe bei der Informationsbeschaffung. Milan versucht, Fritz für die gemeinsame Arbeit an einer Zusatzaufgabe zu gewinnen. Fritz möchte jedoch zunächst an den Pflichtaufgaben weiterarbeiten:

Fritz: Hast du noch was über Ahorn, was du vielleicht mitgebracht hast?
Milan: Ja, hab ich.
Fritz: Echt? Kannst du's mir holen?
Milan: Machen wir ein Spiel?
Fritz: Nein, noch nicht. Kannst du's mir holen?
Milan: Ja.

Milan gibt Fritz die Broschüre mit der geforderten Information.

Milan: Warte, soll ich dir's schnell finden? Ich mach eine Skizze.

Milan blättert in der Informationsbroschüre über den Wald.

Milan: Oh, niedlich, schau mal! (Zeigt Fritz und mir die Abbildung eines Fuchswelpen.)
Fritz: Oh, süß! - Hä, wo ist jetzt Ahorn?
Milan: (stöhnt) Gib mir!

Milan hilft Fritz, die Seite über den Ahorn zu suchen.

Milan: Gibt's hier überhaupt Ahorn?
Fritz: Ja, gibt's. (Blättert weiter, sucht.)
Milan: Pilze hab ich, Tiere...
Fritz: Ah, hier!
Milan: Ah, Fritz, wir können eine Geschichte machen! Willst du?
Fritz: (zögerlich) Ja...
Milan: Wie soll die Überschrift sein?
Fritz: Hier ist gar nicht Ahorn!
Milan: Da gibt's nur Tiere, Stockwerke und... ja. Und des da gibt es, des da und des da. Und das war's dann auch.
Fritz: Kein gutes Sachbuch.
Milan: Ich such uns eins raus.

Milan geht zur Bücherkiste. Fritz folgt ihm, die beiden suchen ein geeignetes Buch. Fritz blättert in einem Buch.

Fritz: Hier.
Milan: Hast du's?
Fritz: Ja, hier ist auch noch. So...
Milan: He, des Buch hatt' ich vorhin auch!
Fritz: Darf ich hier des wo hinlegen?
Milan: Mhm... hier kannst du's hinlegen.
Fritz: Bitte, ich muss aber hier abschreiben, weißt du?
Milan: Machen wir eine Überschrift. 'Ne Geschichte.
Fritz: Ne, lass mich mal kurz schreiben, ja?
Milan: Ich such im Buch was.

Milan findet ein Diagramm zum Thema „Wo wächst der meiste Wald?“ und beginnt, das Balkendiagramm auf ein Blatt Papier zu übertragen. Fritz schreibt einen Steckbrief über den Ahorn.

(Beobachtungsprotokoll 4, Z. 15-85)

Die wiedergegebene Szene enthält Hinweise darauf, weshalb Fritz sein recht umfangreiches Portfolio so rechtzeitig vor dem Abgabetermin fertigstellen konnte, dass er die Zeit fand, mehrere Mitschüler/innen bei ihrer Arbeit zu unterstützen, wohingegen in Milans Portfolio zum Zeitpunkt der Abgabe einige Pflichtaufgaben fehlten: Fritz hat sich vorgenommen, die Pflichtaufgaben vor den Zusatzaufgaben zu erledigen. Milan scheint hingegen eher dem Lustprinzip zu folgen, was die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben anbelangt. Das daraus möglicherweise resultierende Zeitproblem gegen Ende der Portfolioarbeit scheint ihm – obwohl er über ebenso viel Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügt wie Fritz – nicht bewusst zu sein. Fritz lässt sich trotz der Möglichkeit, mit Milan an einer kreativen Zusatzaufgabe zu arbeiten, nicht von seinem Vorhaben abbringen und verfolgt seine Absicht zielstrebig, jedoch ohne seinen Mitschüler direkt abzuweisen.

In den folgenden Portfoliostunden arbeiten die Schüler/innen in ähnlicher Weise weiter. Die folgende Sequenz spielt sich in der *14. Portfoliostunde* ab. Victor bittet Fritz um Hilfe bei der Formulierung seines Sachtextes über die Amsel:

Victor: (zu Fritz) Ich weiß nicht, wie ich den Sachtext schreiben soll.

Fritz kommt zu Victor, der ein Sachbuch mit einem Text über die Amsel vor sich liegen hat, und schaut mit ins Buch.

Fritz: Du könntest schreiben: „Die Amselmännchen sind glänzend schwarz und haben einen goldgelben Schnabel.“

Fritz holt sich einen Stuhl und setzt sich zu Victor. Victor liest in dem Buch und schreibt einen Satz. Fritz liest in einem Comicheft und sitzt neben Victor. Dieser schreibt jetzt an seinem Sachtext. Victor erkundigt sich bei mir, ob ich seine Zeichnung der Amsel gelungen finde. Ich antworte, der gelbe Augerring sei gut zu erkennen. Dann liest Victor weiter im Sachbuch.

Victor: Dann mach ich jetzt hier weiter.

Victor liest im Buch.

Victor: (zu Fritz) Hilfst du mir wieder ein bisschen? Ich bin wieder voll am Überlegen.

Fritz: Wieso?

Victor: Wo musst du schreiben? So lange ist wurscht. Hauptsache, ich krieg meinen Sachtext bis hier unten fertig!

Fritz: Zum Beispiel hier, bei zwei...

Victor: Momentchen! (zieht unten auf der Seite einen Strich mit Lineal) So. (lacht)

Fritz: Was denn?

Victor: Da war ein witziges Gesicht drin.

Fritz: Also hier, bei... bei zwei, also hier, du weißt schon, der erste Satz, da könntest du zum Beispiel hinschreiben: „Gepflegte Rasenflächen und Blumenbeete sind gute Jagdgründe für Amseln.“

Victor: Okay.

Fritz: Ist nicht genau des (was im Buch steht, A.K.). Ist schon ein bisschen anders.

Victor schreibt den Satz auf. Dann liest er lange im Sachbuch.

Victor: Ich weiß schon wieder nicht weiter.

Fritz: Hier, bei dem, in Satz eins, da könntest du zum Beispiel schreiben „Im Spätsommer, wenn die Amseln zwei, drei Mal gebrütet haben...“

Victor: Zwei bis drei Mal?

Fritz: Zwei bis drei Mal... ähm... „verteidigen sie ihr Revier nicht mehr“. So was.

Victor: Dann schreib ich das.

Fritz: Was?

Victor schreibt den nächsten Satz: „Wenn die Amseln zwei bis drei Mal gebrütet haben, verteidigen sie ihr Revier nicht mehr.“ Dann zeigt er mir seinen Satz. Ich schlage vor, er solle den Satz Fritz zeigen, was er daraufhin tut.

Fritz: Das kann ich nicht lesen, was soll das sein?

Victor: Was denn?

Fritz: Das hier. (deutet auf ein Wort)

Victor: „gepflegte“. Weil da hab ich was wegradiert.

Fritz: Ach so. Hier hast du ein i-Punkt vergessen. (deutet hin)

Victor: Wo?

Fritz: Hier.

Victor ergänzt den i-Punkt.

Fritz liest Victors Sachtext durch. Dieser lautet: „Die Amsel. Die Amsel isst sehr gerne Regenwürmer. Die Amsel ist in den europäischen Gärten häufig zu treffen. Sie legt 3-5 Eier. Die Amselmännchen sind glänzend schwarz es hat goldgelbe Augenringe und einen gelben Schnabel. Gepflegte Rasenflächen und Blumenbeete sind gute Jagdgründe für Amseln. Wenn die Amseln 2-3-mal gebrütet haben verteidigen sie ihr Revier nicht mehr.“

Fritz: Ja. Der ist gut. Ich würd sagen, wir sind jetzt fertig. Du kannst mich wieder holen wenn du mich brauchst.

(Beobachtungsprotokoll 5, Z. 11-92)

Das Beispiel macht deutlich, wie ein Schüler den anderen mit vergleichsweise subtilen Mitteln unterstützt, ohne diesem die Verantwortung für seinen Lernprozess abzunehmen: Durch seine Anwesenheit, Vorschläge, den Hinweis auf einen Fehler und die Zusicherung, bei Bedarf ansprechbar zu sein.

Am Ende der 14. Portfoliostunde sammelt Frau B die Schüler/innen im Sitzkreis. Robert, Leonie, Tabea und Anina stellen einzelne, besonders gelungene Arbeiten ihres Portfolios vor.

In der 15./16. *Portfoliostunde* arbeiten die Schüler/innen der Klasse B weiter an ihren Aufgaben.

Zu Beginn der 17./18. *Portfoliostunde* bespricht Frau B mit den Kindern, was die Überarbeitung des Portfolios beinhaltet. So sollen Rechtschreibfehler verbessert werden; weniger gelungene Portfolieinlagen können verbessert oder neu erstellt werden. Anschließend sollen die Schüler/innen

die Vorlage zur Reflexion der Portfolioarbeit mit dem Titel „So fand ich die Portfolio-Arbeit“ ausfüllen sowie Feedback-Briefe an ihre Mitschüler/innen schreiben.

Leonie und Maria fehlen zu diesem Zeitpunkt jeweils noch drei Pflichtaufgaben: die Skizze „Zwei Pilze im Vergleich“ ist nicht ganz fertig, Sachtext und Brief fehlen gänzlich.

Die folgende Sequenz beschreibt die Zusammenarbeit von Lavina und Patricia. Die beiden Mädchen sitzen an einem der Gruppentische auf dem Gang und schreiben einen Steckbrief über die Rotbuche. Lavina sucht aus einem von Frau B bereitgestellten Ordner mit Informationen über den Wald zunächst die Karte zur Buche heraus.

Lavina: (liest vor) „Die Rinde ist glatt und silbergrau.“

Beide schreiben den Satz auf, Lavina spricht dabei halblaut mit.

Patricia: Die ist aber eigentlich graubraun! Die ist aber braun.

Lavina: Es gibt aber keine Zapfen!

Patricia: „Frucht“ müssen wir schreiben.

Beide schreiben: „Frucht“

Lavina: Pattie, warte mal! Wir kratzen des weg und schreiben des mit Füller.

Patricia: Was schreibst du? „Die Frucht...“ Die ist aber nicht silber, sondern braun. Braun-grau. Weil ich die in Echt gesehn hab. Die war nicht silbergrau.

Lavina: (schlägt die nächsten Sätze vor) „Die Frucht heißt ‚Buchecker‘ und ist dreikantig. Das Innere kann man essen.“

Patricia: Nein, nicht dreikantig!

Lavina: Äh, vierkantig. (lacht) Aber es sieht dreikantig aus.

Patricia: Ja, die Frucht innen, aber die Schale ist vierkantig.

Lavina: Ja.

Beide schreiben: „Die Frucht ist dreikantig.“

Lavina: (spricht mit) drei-kan-tig... Mit „g“ oder mit „k“?

Patricia: „g“

Lavina: „Die Frucht ist dreikantig“, und was willst du jetzt schreiben?

Patricia: „Und die Fruchtschale ist vierkantig.“

Lavina: Okay. (leise zu sich:) Da hab ich gekillert.

Beide schreiben den Satz „Und die Fruchtschale ist vierkantig“ auf.

Lavina: Das Innere kann man essen!

Patricia: Naa, das reicht.

Lavina: Doch doch, das kann man.

Lavina schreibt den Satz auf.

Lavina: Jetzt? Bei... also „Blätter“.

Lavina schreibt „Blätter“ und liest dann vor: „Die eiförmigen Blätter haben einen welligen Rand.“

Patricia: „Die eiförmigen Blätter?“ Eiförmig?

Beide schreiben den Satz auf.

Lavina: Es ist wieder so laut hier, da versteht man des nicht so.

Patricia betrachtet ihr Deckblatt.

Patricia: Des Eichhörnchen find ich besser als mein anderes Eichhörnchen.

Lavina: So. Gut. Dann kommt „Baum“, Doppelpunkt.

(Beobachtungsprotokoll 6, Z. 13-79)

Anhand dieser Szene wird deutlich, dass Lavina und Patricia zielstrebig und konzentriert an der Erstellung des Steckbriefs arbeiten. Sie bereichern sich gegenseitig, indem sie ihr Vorwissen und ihre Beobachtungen zur Buche und ihren Früchten artikulieren und die Informationen schließlich zu einem schlüssigen Text, der reich an Informationen ist, zusammenfügen.

Am Ende der Stunde kündigt Frau B an, die nächste Portfoliostunde sei die letzte Portfoliostunde und regt an, ausstehende Arbeiten zu Hause fertig zu machen.

Die 19./20. *Portfoliostunde* bildet den Abschluss der Arbeit am Wald-Portfolio. Zu Beginn der Stunde fordert Frau B noch einmal zur abschließenden Überarbeitung des Portfolios sowie zum Ausfüllen der Vorlagen zur Reflexion und zum Partner-Feedback auf.

Lino und Michael erarbeiten jeweils noch einen Steckbrief als Zusatzaufgabe und beginnen dann, ihre Portfolioeinlagen zu sichten und eine Auswahl für das Portfolio zu treffen. Sie bringen die Seiten in eine von ihnen gewünschte Reihenfolge und nummerieren sie mit Bleistift in der unteren rechten Ecke. Lino achtet darauf, alle Blätter richtig aufeinanderzulegen, bevor er seine Seiten locht und mit einem Heftstreifen zusammenheftet.

6.2.4 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung

Die Teilnehmende Beobachtung lieferte einerseits Einblicke in die *Gestaltung des Portfolioprozesses*, andererseits in das *Arbeitsverhalten der Schüler/innen* im Rahmen der Portfolioarbeit.

Was die *Gestaltung des Portfolioprozesses* anbelangt, so ist zunächst festzustellen, dass die Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit – zur Verfügung stehende Zeit, nutzbare Räume, zu erarbeitende Pflichtaufgaben – in den beiden untersuchten Klassen sehr ähnlich waren. Unterschiede zeigten sich vor allem in drei Bereichen: in der *Vertrautheit der Schüler/innen mit den verschiedenen Aufgabentypen* des Portfolios, in der *Strukturierung des Portfolioprozesses* durch die Lehrerin sowie im *Ausmaß der kognitiven Aktivierung*.

In der Klasse B artikulierten die Kinder, dass ihnen die einzelnen Aufgabentypen – Mindmap, Skizze, Steckbrief, Sachtext – geläufig waren. Ebenso stellten sie dies durch ihre selbstständige und sachgemäße Erarbeitung der Aufgaben unter Beweis. Sie verfügen über ein breites Repertoire an möglichen Zusatzaufgaben – unterschiedliche Formen von Spielen und Rätseln, Erzähltext, Fotos zum Thema, ABC –; außerdem entwickelten einzelne Kinder neue Ideen für Portfolioeinlagen.

Der Umgang mit Lernplänen, mit der Vorlage zur Artikulation des Vorwissens, mit den eingesetzten Reflexions- und Selbsteinschätzungsbögen war ihnen ebenfalls vertraut. So arbeiteten die Schüler/innen sehr selbstständig, überwiegend in Partner- oder Gruppenarbeit.

Die Beobachtungen in Klasse A zeigen dagegen, dass diese Schüler/innen über deutlich weniger Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügen als die Schüler/innen in Klasse B. Zwar arbeiteten diese meiner Einschätzung nach ebenso ausdauernd und begeistert an ihren Portfolios. Immer wieder konnte ich jedoch die Beobachtung machen, dass Unklarheiten bezüglich der Herangehensweise an die einzelnen Aufgabentypen bestanden. Dies führte des Öfteren dazu, dass die Aufgaben – im Vergleich zur Klasse B – weniger sachgerecht bearbeitet wurden. Das Skizzieren ohne Vorlage oder mit Tinte, das Verfassen von Sachtexten ohne vorangehende Recherche sowie die beschriebenen Missverständnisse bei der Überarbeitung und beim Ausfüllen des Selbsteinschätzungsbogens sind Beispiele dafür.

Was die *Strukturierung des Portfolioprozesses durch die Lehrerin* betrifft, konnte ich ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden Klassen beobachten:

Frau B begann die Portfoliostunde häufig im Sitzkreis. In diesem Rahmen stellte sie aktuelle Aufgaben wie den Lernplan kurz vor und klärte in einem gemeinsamen Gespräch mit den Kindern, wie dieser zu handhaben sei. Neue Aufgabenformen, wie den Brief zum Thema „Rettet den Wald“, führte sie ausführlicher ein. Sie sammelte gemeinsam mit den Schüler/innen einige Argumente für den Erhalt des Waldes – wie ich vermute, um den Schüler/innen eine Vorstellung von der erwarteten Umsetzung der Aufgabe zu vermitteln sowie um inhaltliche Anregungen zu geben. In den Verlauf des Portfolioprozesses baute Frau B regelmäßige Reflexionsphasen ein, in der Schülerarbeiten gezeigt wurden und die Kinder sich gegenseitig Anregungen geben konnten.

Die für den Unterricht von Frau B beschriebenen strukturierenden Elemente waren in der Klasse von Frau A seltener zu finden. Die oben beschriebenen Mängel in der Umsetzung einzelner Aufgabentypen durch die Kinder fielen der Lehrerin auf. Sie bemerkte im Laufe des Portfolioprozesses, dass ihre Schüler/innen Hilfen und Kriterien benötigen, um aussagekräftige Texte und sachgerechte Zeichnungen zu erstellen, und gab den Kindern in der sechsten Portfoliostunde schriftliche Anleitungen an die Hand. Diese verfehlten ihre Wirkung jedoch, wie Frau A im Lehrerinterview selbstkritisch feststellt (vgl. Kapitel 6.4.2). Reflexionsphasen, in deren Rahmen etwa besonders gelungene Schülerarbeiten betrachtet und besprochen wurden, konnte ich in der Klasse A nicht beobachten. Da ich nicht in jeder Portfoliostunde anwesend war, lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit sagen, dass keine gemeinsame Reflexion des Portfolioprozesses in der Klasse A stattgefunden hat.

Die beiden Lehrerinnen, Frau A und Frau B, unterschieden sich außerdem im *Ausmaß der kognitiven Aktivierung* ihrer Schüler/innen:

Während Frau B die Schüler/innen im Rahmen der beschriebenen Reflexionsphasen gelegentlich durch Fragen kognitiv zu aktivieren versuchte, konnte ich ähnliche Bemühungen von Frau A nicht beobachten. Sie schien vor allem mit den organisatorischen Abläufen der Portfolioarbeit beschäftigt; ihre Fragen an die Schüler/innen zielten zumeist auf das „Was“ und „Wie“ der für das Portfolio anzufertigenden Arbeiten, weniger auf das „Warum“. Insgesamt gewann ich in beiden Klassen den Eindruck, dass eine gezieltere kognitive Aktivierung der Schüler/innen im Rahmen der beobachteten Portfolioarbeit möglich gewesen wäre. Vielleicht verzichteten Frau A und Frau B auch bewusst auf

entsprechende Fragen, in der Annahme, in der Portfolioarbeit seien sie vorrangig in der Rolle der Lernbegleiterinnen gefordert.

Auch das beobachtete *Arbeitsverhalten der Schüler/innen* im Rahmen der Portfolioarbeit trug zum Erkenntnisgewinn bei.

So fiel mir auf, dass viele Schüler/innen während der Arbeit an ihren Portfolioeinlagen Gespräche führten. Meiner Beobachtung nach war die überwiegende Mehrzahl dieser Gespräche sachbezogen: Die Kinder kommentierten ihre eigene Arbeit oder die des Partners bzw. der Partnerin, zeigten einander Fotos und Passagen aus Sachbüchern oder baten Mitschüler/innen um Hilfe.

Die Teilnehmende Beobachtung ließ auch deutlich werden, wie es dazu kam, dass einige Kinder weniger umfangreiche Portfolios erstellten als die übrigen Kinder der Klasse und nicht alle Pflichtaufgaben erledigen konnten. So war Tabea in der ersten Phase der Portfolioarbeit durch Unstimmigkeiten mit ihren Lernpartnerinnen in ihrer Konzentration beeinträchtigt. Dies bestätigt sie auch im Interview (vgl. Kapitel 6.3.3). Auch Leonie und Maria hatten Schwierigkeiten, konstruktiv zusammen zu arbeiten. Sie hielten sich sehr lange mit der Erstellung einer Skizze zum Eichhörnchen auf und suchten auffallend häufig die Unterstützung und Bestätigung von Frau B. Leonie erarbeitete eine Zusatzaufgabe, bevor sie mit dem Pflichtteil der Portfolioarbeit fertig war. Auch Milans Portfolio blieb im Vergleich weniger umfangreich als die seiner Mitschüler/innen. Wie in der in Kapitel 6.2.3 geschilderten Szene, die seine Interaktion mit Fritz beschreibt, folgte auch er in Bezug auf die Reihenfolge der Bearbeitung eher seinen momentanen Vorlieben als einem von ihm erstellten Plan.

Ähnliche Beobachtungen konnte ich in Klasse A machen. Dort hielten sich, wie in Kapitel 6.2.2 geschildert, Sandra und Lorena über mehrere Stunden hinweg mit der Erstellung des Deckblattes für ihr Portfolio auf. Dadurch tat sich bereits zu Beginn der Portfolioarbeit eine Lücke zum Rest der Klasse auf, die im weiteren Verlauf nicht mehr zu schließen war. Die geschilderte Szene aus der Zusammenarbeit von Sandra und Lorena macht deutlich, dass die Zusammenarbeit weit weniger zielgerichtet verläuft als in den anderen geschilderten Szenen. Die Gespräche der beiden Mädchen tragen eher zur Ablenkung von der Aufgabe bei als dass sie im Sinne einer gegenseitigen Unterstützung fruchtbar würden.

Die gemachten Beobachtungen offenbaren, welche Faktoren an der Entstehung der weniger zufriedenstellenden Leistungen der sechs Kinder beteiligt waren: Eine vergleichsweise geringe Selbstständigkeit, die Ablenkbarkeit durch Unstimmigkeiten, Arbeitsunruhe und Nebenhandlungen sowie ein wenig strukturiertes Vorgehen bei der Erstellung des Portfolios.

Anderen Schüler/innen hingegen, etwa Fritz, Victor, Hannah, Serena, Lavina und Patricia, gelingt es, sich durch äußere Gegebenheiten nicht von einer konzentrierten Beschäftigung mit den Aufgaben des Portfolios abbringen zu lassen und ihre Arbeit weitgehend unbeeinträchtigt zu verfolgen. Ihre Kommunikation während des Arbeitsprozesses ist vorwiegend inhalts- und prozessbezogen und wirkt unterstützend auf den individuellen Lernprozess der einzelnen Kinder.

Die Beobachtungen zeigen weiterhin, dass Kinder, die noch über wenig Portfolioerfahrung verfügen – wie die Schüler/innen der Klasse A ist – einer detaillierten Unterweisung hinsichtlich spezifischer Arbeitsformen bedürfen, um qualitativ hochwertige Ergebnisse zu erzielen. Viel wirkungsvoller als das von Frau A ausgeteilte Merkblatt zur Erstellung eines Sachtextes ist die *gemeinsame Erarbeitung neuer Arbeitsformen*, wie in der Fortbildung vorgeschlagen (vgl. Kapitel 4.4). Auch ist es wichtig, wie

auch eine Schülerin im Interview bemerkt (vgl. Kapitel 6.3.2.5), dass die Lehrperson alle benötigten Vorlagen vor Beginn der Portfolioarbeit erstellt und kopiert, so dass diese zum jeweils passenden Zeitpunkt eingesetzt werden können. Sonst können Unsicherheiten und Unmutsgefühle entstehen wie im Falle der Zusatzaufgabe „Wald-ABC“, welche die Lehrerin zu einem Zeitpunkt vorstellte, zu dem einige Schüler/innen bereits ihr Inhaltsverzeichnis erstellt hatten. In den Interviews mit den Schüler/innen der Klasse A fiel außerdem auf, dass zahlreiche Schüler/innen ihre Lernpläne sehr lückenhaft ausgefüllt hatten. Frau A hatte den ersten Lernplan verhältnismäßig spät – erst in der sechsten Portfoliostunde – ausgeteilt. Dass Frau A mit ihren Schüler/innen über den Sinn einer Planung des eigenen Lernvorhabens sowie über die Bedeutung des Lernplans für diese Planung gesprochen hat, konnte ich nicht beobachten. Möglicherweise erschloss sich der Sinn dieser Vorlage den Schüler/innen der Klasse nicht.

Die benannten Kritikpunkte in der Umsetzung sind vermutlich der Tatsache geschuldet, dass diese Portfolioarbeit Frau As erste war. Sie gibt im Interview an, durch die Vielzahl der im Rahmen der Portfolioarbeit geforderten Aufgaben Stress empfunden zu haben (vgl. Kapitel 6.4.2). Möglicherweise ging Frau A jedoch auch davon aus, die Kinder würden die geforderten Arbeitsformen schon beherrschen, da sie bereits in der zweiten Jahrgangsstufe mit ihrer damaligen Klassenlehrerin ein Portfolio erstellt hatten. Es scheint jedoch so zu sein, dass diese erste Portfolioarbeit von der Lehrerin recht stark gelenkt war, wie Frau A im Interview bemerkt (vgl. Kapitel 6.4.2).

6.3 Ergebnisse der Schülerinterviews

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertung der insgesamt 55 Interviews dargestellt, die mit den Schüler/innen der untersuchten Klassen im Anschluss an die Portfolioarbeit geführt wurden. Bei der Auswertung der Schülerinterviews bin ich wie unter 5.4.2 beschrieben vorgegangen. Die Kodierung erfolgte zunächst klassenweise, beginnend von Klasse C über die Klasse B zur Klasse A. Nach einigen Vorbemerkungen zur Auswertung und zu den Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit in den drei Klassen werden die Ergebnisse der Schülerinterviews zunächst klassenübergreifend dargestellt. Ziel ist es, ein möglichst umfassendes Gesamtbild von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule aus Sicht der Schüler/innen zu zeichnen. In einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse daraufhin untersucht, ob zwischen den drei untersuchten Klassen relevante Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung von Portfolioarbeit existieren, die eine Interpretation in Kapitel 7 erforderlich machen.

6.3.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse aus den Schülerinterviews

Die Äußerungen der Kinder habe ich thematisch gruppiert¹²⁵, wobei ich mich an den Fragen des Leitfadens orientiere. Die Leitfragen erscheinen in der Auswertung als Zwischenüberschriften und sollen die Übersicht über die Ergebnisse erleichtern.

¹²⁵ Die tatsächliche Reihenfolge der Fragen ist aus dem im Anhang befindlichen Leitfaden ersichtlich, wobei die Reihenfolge der Fragen, wie bei qualitativen Leitfadeninterviews üblich, dem Gesprächsverlauf im jeweiligen Interview angepasst wurde.

In der Auswertung der Schülerinterviews wird auch mit quantitativen Angaben argumentiert. Diese Vorgehensweise bot sich angesichts der großen Zahl der Interviews an und dient der Verdeutlichung einzelner Ergebnisse. Auch Mayring spricht von der Möglichkeit des Einbezugs quantitativer Analyseschritte in die Qualitative Inhaltsanalyse. Er stellt diesbezüglich klar: „Quantitative Analyseschritte werden immer dann besonders wichtig sein, wenn es um eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geht [...] Aber auch innerhalb inhaltsanalytischer Kategoriensysteme ist mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung zu untermauern. Dies muss jedoch jeweils begründet werden.“ (Mayring 2010, S. 51). Die von mir vorgebrachten quantitativen Argumente sind in diesem Sinne zu verstehen.

In einigen Tabellen, die der Veranschaulichung der Auswertungsergebnisse dienen, findet sich an letzter Stelle eine Kategorie, die mit „Sonstiges“ bezeichnet ist. In dieser Kategorie werden Einzelnennungen zusammengefasst, die in der Regel außerhalb des Themenbereichs der Untersuchung liegen. Auf thematisch relevante Einzelnennungen wird bei der Darstellung der Ergebnisse gesondert eingegangen.

Um meine Ergebnisse zu veranschaulichen und, der Zielsetzung meiner Arbeit folgend, Portfolioarbeit aus Sicht der beteiligten Schüler/innen darzustellen, habe ich zahlreiche illustrierende Zitate aus den Schülerinterviews als Beispiele in die Auswertung eingefügt. Diese werden wörtlich wiedergegeben. Der besseren Lesbarkeit halber wurden Wortabbrüche, Doppelungen und Versprecher behoben. Die Bearbeitung der Zitate erfolgte sehr zurückhaltend, mit Rücksicht auf mögliche Folgen für die Interpretation. Die besondere Betonung einzelner Wörter wird durch Kursivdruck markiert.

Die Buchstabenkombinationen¹²⁶ hinter den Zitaten beziehen sich auf die dazugehörigen Transkripte¹²⁷. Zur Verbesserung der Lesbarkeit und um das Geschlecht des zitierten Kindes zu markieren, erscheinen in der Darstellung der Ergebnisse fiktive Schülernamen. Bei der Wahl der Pseudonyme wurde darauf geachtet, erkennbare ethnische Zugehörigkeiten zu erhalten. Die Zugehörigkeit des Kindes zur jeweiligen Klasse wird zusätzlich angegeben. Werden längere Interviewpassagen zitiert, so kennzeichnet die Abkürzung „A.K.“ die Interviewerin.

Die Methode des Leitfadeninterviews führt es mit sich, dass sich Aussagen der Schüler/innen zu bestimmten Aspekten der Portfolioarbeit nicht nur in den Antworten auf die jeweils gestellte Frage finden, sondern zum Teil auch an anderer Stelle des Interviews. Auch diese Aussagen wurden nach Möglichkeit erfasst und im Rahmen der Auswertung der entsprechenden Antwortkategorie zugeordnet.

Mehrfachnennungen sind bei vielen Fragen möglich und wurden entsprechend erfasst. Daneben gibt es auch Fragen, die nur eine Antwort pro Schüler/in zulassen. Als Beispiele seien die beiden Fragen „Hast du eher alleine oder mit anderen zusammen an deinem Portfolio gearbeitet?“ sowie „Wie zufrieden warst du mit eurer Zusammenarbeit?“ genannt. In diesen Fällen steht die Anzahl der Antworten fest. Sie wird mit n bezeichnet und ist bei der Auswertung der jeweiligen Frage angegeben.

¹²⁶ Die beiden Großbuchstaben stehen dabei für den Namen des Kindes, die Kleinbuchstaben dahinter beziehen sich auf die zugehörige Klasse. Beispiel: „VAa“ besucht die Klasse A, „FRb“ die Klasse B und „ALc“ die Klasse C.

¹²⁷ Sämtliche Transskripte finden sich im Anhang.

Beispiel:

Bei der Frage „*Hast du eher alleine oder mit anderen zusammen an deinem Portfolio gearbeitet?*“ entspricht die Gesamtanzahl der Antworten der Anzahl der befragten Kinder (n=55).

Teils bedingt durch Unterschiede in der Gestaltung der Portfolioarbeit in den drei untersuchten Klassen, teils bedingt durch die Tatsache, dass der Leitfaden vor seinem Einsatz in Klasse A und B um einige Fragen ergänzt wurde (vgl. Kapitel 5.2.1), gilt für einzelne Fragen eine abweichende Gesamtanzahl. Diese wurde bei den betreffenden Fragen angegeben und jeweils begründet.

Beispiel:

Die Frage „*Hast du auch mal Hilfe bei deiner Lehrerin gesucht?*“ wurde nur den Schüler/innen der beiden dritten Klassen gestellt. Die Gesamtanzahl n beträgt daher 39 (20 Schüler/innen aus Klasse A + 19 Schüler/innen aus Klasse B).

Gelegentlich kam es dazu, dass einzelne Fragen des Leitfadens in einem Interview nicht gestellt wurden. Dies geschah teils spontan aus der Gesprächssituation, teils ganz bewusst, um den/die Interviewpartner/in nicht zu überfordern. Wo dies im Hinblick auf das Ergebnis der Auswertung relevant erscheint, ist angegeben, wie vielen Schüler/innen die betreffende Frage nicht gestellt wurde.

6.3.2 Ergebnisse der Auswertung der Schülerinterviews

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt geordnet nach fünf Themenbereichen: Die Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen (6.3.2.1), die Bedeutung kooperativen Lernens (6.3.2.2), die Selbsteinschätzung des Lernprozesses und der Lernergebnisse (6.3.2.3), dem subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs (6.3.2.4) sowie den Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit aus Sicht der Schüler/innen (6.3.2.5).

6.3.2.1 Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen

Den ersten thematischen Bereich bilden Fragen zum Unterrichtskonzept Portfolioarbeit und seiner Wahrnehmung durch die Schüler/innen im Vergleich zu gewohnten Unterrichtsformen. Nach der einleitenden Frage, in der ich die Kinder bat, zu erzählen, wie sie an ihrem Portfolio gearbeitet hatten, stellte ich die Fragen:

Frage 1: Was hat dir am meisten Spaß gemacht?

Frage 2: Was hat dir nicht so gut gefallen?

Im weiteren Verlauf des Interviews fragte ich nach den Unterschieden zwischen der Portfolioarbeit und dem von ihnen gewohnten Sachunterricht:

Frage 3: Was ist anders an der Portfolioarbeit?

Frage 4: Würdest du gerne wieder ein Portfolio machen?

Frage 1: Was hat dir am meisten Spaß gemacht?

Diese Frage zielt auf die Sicht der Schüler/innen auf die von ihnen erlebte Portfolioarbeit und hat außerdem die Funktion, das Interviewgespräch in Gang zu bringen: Eine Frage nach persönlichen Vorlieben und positiven Erlebnissen zu beantworten fällt Kindern in der Regel leicht.

Während einige Schüler/innen angaben, ihnen habe „alles“ beim Portfolio Spaß gemacht (z.B. JOB 16; TAb 10; MIb 35), antworten viele Kinder sehr differenziert und beziehen sich in ihren Antworten teils auf bestimmte *Aufgabentypen* (80 Nennungen), teils auf die *Lernsituation* während der Portfolioarbeit (62 Nennungen) und teils auf bestimmte *Arbeitsweisen* (30 Nennungen). Es fällt auf, dass die Nennungen bezüglich bestimmter *Aufgabentypen* überwiegen. Die meisten Schüler/innen geben nicht nur eine, sondern mehrere Aufgaben an, die ihnen besondere Freude bereitet haben. Die Pflichtaufgaben, welche die Kinder im Rahmen der Portfolioarbeit zu erledigen hatten, unterschieden sich in den drei untersuchten Klassen, ebenso wie die Zusatzaufgaben. Daher müssen die Antworten zum Teil nach Klassenstufen getrennt betrachtet werden:

Folgende Aufgaben erledigten die Schüler/innen aller drei Klassen besonders gerne:

Deckblatt	17 Nennungen
Schaubild/Skizze	15 Nennungen
Sachtext	11 Nennungen
Steckbrief	10 Nennungen
Mindmap	2 Nennungen
Sonstige ¹²⁸	1 Nennung

Hinzu kommen in den Klassen A und B:

Zusatzaufgabe ¹²⁹	9 Nennungen
Brief	3 Nennungen

Und in der Klasse C:

PowerPoint-Präsentation	8 Nennungen
Plakat	2 Nennungen
Bachuntersuchung	2 Nennungen

Tabelle 1: Wertschätzung bestimmter Aufgabentypen (Mehrfachnennungen möglich)

¹²⁸ Das Inhaltsverzeichnis (SEa 22).

¹²⁹ Dabei entfallen fünf Nennungen auf den Aufgabentyp „Spiel/Rätsel“, drei auf „Erzähltext“ und eine auf „Fotos“.

Aus den Antworten wird eine Bevorzugung gestalterischer Aufgaben (Deckblatt und Schaubild/ Skizze) deutlich. Interessanter als die Bevorzugung einzelner Aufgabentypen durch unterschiedliche Schüler/innen erscheint die Tatsache, dass beinahe alle befragten Schüler/innen in der Lage sind, ihre Vorlieben differenziert zu benennen und viele zudem ihre Wahl begründen. Nur eine Drittklässlerin gab an, alle Aufgaben hätten ihr gleich viel Freude bereitet (TAb 11). Zwei Drittklässler/innen konnten die Aufgaben, die ihnen besonders viel Freude bereitet hatten, nicht konkret benennen, gaben aber an, die meisten Aufgaben hätten ihnen Spaß gemacht und kamen dann direkt auf jene Aufgaben zu sprechen, die ihnen weniger Freude bereitet hatten (MIb 21; ZOOb 14).

In Bezug auf die *Lernsituation* wurden folgende Aspekte genannt:

Selbstbestimmtheit	19 Nennungen
kooperatives Lernen	9 Nennungen
Lernzuwachs	9 Nennungen
Kompetenzerleben	7 Nennungen
Selbsttätigkeit	7 Nennungen
Arbeitsbedingungen	4 Nennungen
Vielfältigkeit	4 Nennungen
Sonstiges	3 Nennungen

Tabelle 2: Wertschätzung der Lernsituation (Mehrfachnennungen möglich)

Die *Selbstbestimmtheit* schätzen die befragten Schüler/innen sowohl allgemein als auch im Hinblick auf die Wahl von *Themen, Inhalten und Aufgaben der Portfolioarbeit* sowie auf die *Reihenfolge der Bearbeitung*:

„Man wird nicht bestimmt von irgendjemandem. In dem Fall von der Frau B.“
(Michael, Klasse B, MIb 35)

„Also mir hat's gefallen, dass wir uns auch ein Tier, worüber wir schreiben sollten, aussuchen durften und dass wir uns auch selber Bäume aussuchen durften.“ (Fritz, Klasse B, FRb 18)

„Fand ich eigentlich ganz toll, weil ich konnt' mir aussuchen, in welcher Reihenfolge ich das mache.“
(Patricia, Klasse B, PAb 37)

Geschätzt wird auch die *Selbstbestimmtheit bezüglich der Wahl des Arbeitsplatzes* sowie generell die Möglichkeit, sich frei zwischen verschiedenen Orten zu bewegen, die Selbstbestimmtheit bezüglich der *Wahl von Methoden* und der *Gestaltung* des Portfolios:

„Man darf überall hin und sich überlegen: Wie mach' ich das jetzt und wann mach' ich das und wo mach' ich das.“ (Severin, Klasse C, SEc 89)

„Dass ich einfach mein Portfolio so gestalten kann wie ich mag, wie mein Geschmack ist.“
(Anina, Klasse B, ANb 123).

Neben der Selbstbestimmtheit werden *kooperatives Lernen*, *Lernzuwachs* und *Kompetenzerleben* von den Schüler/innen als Gründe hervorgehoben, warum ihnen die Portfolioarbeit so gut gefällt:

„Dass man mit den Freunden in einer Gruppe arbeitet, sich gegenseitig hilft – also für jemanden da zu sein, wenn man nicht weiß.“ (Attila, Klasse C, ATc 11)

„Aber am meisten hat mir gefallen, dass ich mehr über die Tiere wusste.“
(Halil, Klasse A, HAa 33)

„Das Gedankennetz, das hat mir sehr viel Spaß gemacht, das war auch, glaub' ich, eine meiner Lieblingssachen im Portfolio. Und da brauch' ich keine Hilfe.“
(Zora, Klasse B, ZOb 30)

Außerdem schätzen die befragten Schüler/innen die *selbsttätige Arbeitsweise*, die *guten Arbeitsbedingungen* sowie die *Vielfältigkeit* der Portfolioarbeit:

„Man kann das alles selbst machen, ohne dass der Lehrer einem hilft.“
(Linnea, Klasse C, LEc 83)

„weil man da an einer Sache bleibt“ (Lilian, Klasse B, LAb 133)

„Ich fand's gut, dass wir so viele Bücher haben, auch welche aus der Bücherei, die nicht immer hier sind.“
(Lavina, Klasse B, LVb 9)

„Am meisten Spaß hat mir gemacht an der Portfolioarbeit, dass man da so viel zu bearbeiten hatte, weil ich bin ja immer recht schnell und dann ist es halt langweilig, wenn man nur so wenig hat.“
(Larissa, Klasse C, LAc 11)

„Also die Portfolioarbeit hat mir Spaß gemacht, weil dann haben wir einen abwechslungsreichen Unterricht und dann haben wir halt auch immer zwei Stunden Zeit und dann können wir zum Beispiel mit dem Referat anfangen und dann auch mal einen Sachtext über die Teichrose schreiben. Dann haben wir halt mehr Möglichkeiten als wenn wir irgendwas von der Tafel abschreiben müssten und dann ist es abwechslungsreicher. Macht auch mehr Spaß.“
(Marietta, Klasse C, MRc 9)

Folgende *Arbeitsweisen* wurden von den Kindern besonders geschätzt:

Zeichnen/Gestalten	17 Nennungen
Texte verfassen	6 Nennungen
Forschen/Recherchieren	4 Nennungen
Arbeit am Computer	3 Nennungen

Tabelle 3: Wertschätzung bestimmter Arbeitsweisen (Mehrfachnennungen möglich)

Von den im Rahmen der Portfolioarbeit geforderten *Arbeitsweisen* bereitete insbesondere das Zeichnen und Gestalten vielen Kindern Freude. Interessant ist die Begründung von Lino, der das Verfassen von Sachtexten als beliebteste Arbeitsform nennt, obwohl Schreiben sonst nicht zu seinen Vorlieben zählt:

„Weil ich mag eigentlich nicht so viel schreiben, aber irgendwie, find' ich, Sachtext ist eine gute Arbeit für Portfolio, weil man kann auch Bilder dazu machen, dann kann man frei schreiben und nicht so immer, was die Lehrerinnen sagen.“ (Lino, Klasse B, LNb 15)

Die mit dem Verfassen von Sachtexten verbundene *Selbsttätigkeit* und *Selbstbestimmtheit* sowie die Möglichkeit zur Gestaltung überwiegen hier offenbar für Lino.

Ein Drittklässler betont, das Verfassen und Lesen von Steckbriefen und Sachtexten beinhaltet nicht nur einen *Lernzuwachs* für ihn selbst, sondern für die gesamte Klasse:

„Sachtext und Steckbrief, das mag ich halt, weil man da so viel schreibt und dann weiß man noch mehr – wissen wir alle mehr.“ (Robert, Klasse B, ROb 41).

Die Antworten der Kategorie „Sonstige“ beziehen sich auf die Möglichkeit kooperativen Lernens (ANc 17), das Vorhandensein von Vorwissen zum Thema (MAb 17) sowie auf die Möglichkeit, seine eigene Kreativität einfließen zu lassen:

„Bei den Spielen, da kann man sich halt ausdenken, was ausdenken, seiner Phantasie freien Lauf lassen.“ (Victor, Klasse B, Vlb 17)

Frage 2: Was hat dir nicht so gut gefallen?

Diese Frage ermöglicht es den Schüler/innen, Kritik an der von ihnen erlebten Portfolioarbeit zu äußern. Gemeinsam mit den drei übrigen Fragen des ersten Themenbereichs – Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen – erhebt sie die Sicht der Schüler/innen auf die Portfolioarbeit. Gleichzeitig vermag sie Schwachstellen bei der Umsetzung der Portfolioarbeit in den drei Klassen aufzudecken.

Auch auf die Frage, was ihnen an der Portfolioarbeit weniger gut gefallen habe, konnten die Schüler/innen detailliert antworten. 20 der insgesamt 55 Befragten (36%) drücken eine umfassende Zufriedenheit mit der Portfolioarbeit aus:

„Ne, da gab's gar nichts. Mir hat alles gefallen.“ (Severin, Klasse C, SEc 23)

„Ne, eigentlich nicht, weil das war eigentlich alles ganz gut, fand ich.“ (Attila, Klasse C, ATc 13)

„Also mir hat eigentlich alles gut gefallen.“ (Victor, Klasse B, Vlb 19)

Wie bei der Frage, welche Aufgabe ihnen am meisten Spaß gemacht habe, geben auch bei dieser Frage die meisten Schüler/innen konkrete Aufgaben an, die ihnen weniger gut gefallen haben. Häufiger als bei den positiven Aussagen begründen sie ihre Antwort. Es gibt aber auch *Kritik an bestimmten Aspekten der Portfolioarbeit*:

Drei Schüler/innen (MAb 11; JOB 157; ZOb 14) bemängeln, ihnen sei in Anbetracht des recht umfangreichen Pflichtteils zu wenig Zeit für die Portfolioarbeit zur Verfügung gestanden, so dass nicht alle Kinder fertig wurden und nur wenig Zeit für Zusatzaufgaben blieb:

- Zora: „Ich fand's nämlich doof, dass wir zum Beispiel, von einem Tier mussten wir eine Skizze machen und einen Sachtext. Dann mussten wir noch von einem Nadelbaum, also Nadelbaum: Skizze und Sachtext, und dann nochmal von einem Laubbaum Skizze und Sachtext. Und das war dann irgendwie ein bisschen viel, aber ich hab's geschafft.“
- A.K.: „Und du hättest lieber was anderes gemacht stattdessen? Was hättest du denn da lieber gemacht?“
- Zora: „Ich mag nämlich Sachtexte nicht so gerne und eigentlich hätte ich da viel lieber andere Sachen, zum Beispiel Rätsel oder Spiele gemacht.“
(Zora, Klasse B, ZOb 14-16)

„Und drei Wochen am Tag vielleicht arbeiten können oder so... Halt drei Stunden Portfolio machen oder so. Oder eine Woche. Halt, dass man alle (betont) das Portfolio fertig haben.“
(Juliane, Klasse B, JOB 157)

Drei Schüler/innen beklagen die mangelnde Arbeitsruhe in der Klasse:

„Ja, also ich hab' schon gesagt, wenn die Kinder zu laut waren oder... weil dann konnte ich mich halt nicht konzentrieren.“ (Tabea, Klasse B, TAB 15)

„Das war nicht so schön für mich, weil die ganze Zeit waren die Jungs total laut und so. Und dann... das hat mich ein bisschen genervt und wir haben die ganze Zeit der Frau B gesagt: Können die Jungs ein bisschen leiser sein? Und dann hat sie's die ganze Zeit gesagt, die Frau B, und dann haben sie's trotzdem nicht aufgehört und dann mussten wir weiter arbeiten zu Hause.“
(Melissa, Klasse B, MAb 11)

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Rückmeldungen der Schüler/innen der Lehrperson wertvolle Hinweise bezüglich der Organisation und Gestaltung von Portfolioarbeit liefern können. Dies gilt auch für die *Abneigungen gegen bestimmte Aufgaben*. Folgende Aufgabenformen waren weniger beliebt:

Sachtext	7 Nennungen
Schaubild/Skizze	6 Nennungen
Lernpläne/Zwischenreflexionen	5 Nennungen
Arbeitsblatt Vorwissen	4 Nennungen
Inhaltsverzeichnis	3 Nennungen
Steckbrief	2 Nennungen
Brief (Klasse 3)	2 Nennungen
Zusatzaufgabe (Klasse 3)	1 Nennung

Tabelle 4: Ablehnung bestimmter Aufgabentypen (Mehrfachnennungen möglich)

Die Ablehnung einer Aufgabenform kann einerseits durch spezifische Abneigungen und/oder Schwächen des einzelnen Kindes begründet sein. Andererseits kann sie aber auch auf Mängel in der Passung und Organisation hinweisen und so in Bezug auf die Gestaltung der nächsten Portfolioarbeit von Bedeutung sein.

Auffällig ist die Ablehnung von *Lernplänen und Zwischenreflexionen* durch einige Kinder. Die Schüler/innen, die diese Aufgaben ablehnen, scheinen keinen persönlichen Nutzen der Vorlagen zur Planung und Reflexion des eigenen Lernens zu erkennen.

- A.K.: „Gab's auch irgendwas, was dir weniger gut gefallen hat?“
Robert: „Ja. Und zwar - wie heißt das? - Immer wenn man so Zettel kriegt von der Frau B und dann immer das und das muss man machen. Was ich mir vornehm', dreimal musste ich so einen Brief ausfüllen, was ich mir vornehm', und ‚Das weiß ich schon, das will ich wissen‘. Das ist auch so ein Zettel, den ich gekriegt habe, den man ausfüllen muss, das mag ich auch nicht so.“
A.K.: „Also, du hast auch das Gefühl, das hättest du nicht gebraucht für dein Portfolio, oder?“
Robert: „Ja.“
(Robert, Klasse B, ROb 43-45)

Robert braucht keinen Lernplan, um an seinem Portfolio zu arbeiten. Er sieht keinen Sinn darin, sich bestimmte Aufgaben für einen bestimmten Zeitraum vorzunehmen, da er stets versucht, so viel wie möglich zu schaffen. Das hat er auch in seinen Lernplänen notiert:

„So viel wie ich schaffe hab' ich da immer hingeschrieben, weil ich weiß nicht, was ich mir... naja.“
(Robert, Klasse B, ROb 31)

So ähnlich ergeht es Hannah, die sich durch das Ausfüllen des Lernplans in ihrer Motivation beeinträchtigt sieht:

„Weil wenn ich da hinschreiben will, dann würde ich mir denken: Ah, ja, vielleicht schaff ich nicht so viel. Aber wenn ich nicht hinschreibe, dann trau' ich, dann schaff' ich viel mehr irgendwie.“
(Hannah, Klasse A, HEa 23)

Auch die Aufgabe *„Das weiß ich schon, das will ich wissen“*, eine Vorlage zur Aktivierung des Vorwissens und zur Formulierung eigener Fragen zum Thema, stößt bei einigen Schüler/innen auf Ablehnung. Die Begründungen weisen auffällige Ähnlichkeiten mit denen für die Ablehnung der Lernpläne und Zwischenreflexionen auf. Offensichtlich ähneln sich diese drei Aufgaben in der Wahrnehmung der Schüler/innen, was auch die oben zitierte Ausführung von Robert nahe legt.

Eine andere Schülerin findet es schwierig, die Vorlage auszufüllen:

„‘Das weiß ich schon, das will ich wissen', das fand ich ein bisschen ... Weil da wusste ich auch nicht sehr viel und da kann man ja auch nicht alles hinschreiben, was man weiß, man weiß ja auch, dass es sehr viel Moos gibt. Man weiß sehr vieles am Anfang über den Wald, aber... halt dann ist es schon ein bisschen schwer, wenn man... halt... dieses Blatt da...“
(Melissa, Klasse B, MEb 19)

Auch eine weitere Schülerin findet es schwierig, eigene Fragen zum Thema zu formulieren. Das gleiche Mädchen lehnt auch Lernpläne und Zwischenreflexionen ab:

„Zum Beispiel ‚Mein Plan für das Portfolio‘, das mag ich auch nie, das so auszufüllen, weil mich das irgendwie langweilt, weiß ich gar nicht, für was ist das irgendwie so wichtig.“
(Nele, Klasse B, NEb 13)

Michael lehnt Lernpläne und Zwischenreflexionen ebenso ab:

Michael: „Mir hat nicht so viel Spaß gemacht, ähm Portfolioplan.“
 A.K.: „Ja, warum nicht?“
 Michael: „Ich mag einfach Sachen zum Portfolio machen und nicht hier so was. Das ist nicht gerade meine Lieblingsaufgabe.“
 A.K.: „Und das hättest du auch nicht gebraucht, um das Portfolio zu machen?“
 Michael: „Ne, also... hätte ich nicht gebraucht.“
 (Michael, Klasse B, MIb 21-27)

Das *Verfassen von Sachtexten* wird von 7 Kindern als weniger beliebte Aufgabe angegeben. Die Ablehnung wird begründet mit einer generellen Abneigung gegen das Schreiben (MRc 21; LEc 19), dem Umfang der Aufgabe (LLb 37; LAb 17) sowie mit der Schwierigkeit, an relevante Informationen zu gelangen:

„Weil ich wusste nicht so viel über den Luchs und in den Büchern stand nicht so viel über den und dann konnt' ich halt nicht so einen langen Sachtext machen. Der sieht eher so aus wie ein Steckbrief.“
(Milan, Klasse B, MRb 51)

Frage 3: Was ist anders an der Portfolioarbeit?

Diese Frage erhebt direkt die Sicht der Kinder auf die von ihnen erlebte Portfolioarbeit. Sie erfragt Unterschiede zwischen der Portfolioarbeit und dem gewohnten (Sach-)Unterricht zunächst wertfrei. Auf eine Bewertung der genannten Unterschiede durch die Schüler/innen zielt dann Frage 4. Als *Charakteristika der Portfolioarbeit* im Unterschied zum gewohnten Sachunterricht wurden genannt:

charakteristische Aktivitäten	41 Nennungen
Selbstbestimmtheit	40 Nennungen
Individualisierung/kooperatives Lernen	29 Nennungen
hohe Motivation	28 Nennungen
Selbsttätigkeit	21 Nennungen
Lernsituation	19 Nennungen
thematische Charakteristika	13 Nennungen
höherer Lernzuwachs	4 Nennungen
nicht alltäglich	1 Nennung

Tabelle 5: Charakteristika der Portfolioarbeit im Unterschied zum gewohnten Sachunterricht
(Mehrfachnennungen möglich)

Aus der Übersicht wird deutlich, dass die *charakteristischen Aktivitäten* und *Selbstbestimmtheit* die am häufigsten benannten Charakteristika sind, welche die Portfolioarbeit in der Wahrnehmung der Schüler/innen im Unterschied zum von ihnen gewohnten Sachunterricht auszeichnen.

Die befragten Schüler/innen benennen insgesamt zahlreiche Unterschiede zwischen dem von ihnen gewohnten Sachunterricht und der Portfolioarbeit. Insgesamt wurden 196 Nennungen zu Charakteristika der Portfolioarbeit gemacht und 90 Nennungen zu Charakteristika des gewohnten Sachunterrichts. Die meisten Schüler/innen konnten mehrere Unterschiede benennen; einige Schüler/innen waren jedoch mit der Beantwortung dieser Frage überfordert (LAa, FAa und KRa).

An für die Portfolioarbeit *charakteristischen Aktivitäten* werden genannt:

Texte verfassen	9 Nennungen
zeichnen/skizzieren	7 Nennungen
recherchieren/forschen	7 Nennungen
am Computer arbeiten	6 Nennungen
eigenes Buch gestalten	6 Nennungen
vielfältige Aktivitäten allgemein	3 Nennungen
Ausflüge	2 Nennungen
Sonstige Aktivitäten	2 Nennungen

Tabelle 6: Für die Portfolioarbeit charakteristische Aktivitäten (Mehrfachnennungen möglich)

Die *Selbstbestimmtheit* des Lernens wird als zweithäufigstes Charakteristikum der Portfolioarbeit von den Schüler/innen benannt. Sie beinhaltet die Möglichkeit, eigene bedeutungsvolle Entscheidungen treffen zu dürfen (vgl. Kapitel 2.1.2). Die Äußerungen der Kinder beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Selbstbestimmtheit:

Selbstbestimmtheit bzgl. inhaltlicher Schwerpunkte	14 Nennungen
Selbstbestimmtheit bzgl. Raumnutzung	11 Nennungen
Selbstbestimmtheit bzgl. Reihenfolge der Bearbeitung	9 Nennungen
Selbstbestimmtheit bzgl. Methode/Gestaltung	5 Nennungen
Selbstbestimmtheit bzgl. Sozialform/Partner	1 Nennung

Tabelle 7: Aspekte der Selbstbestimmtheit in der Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

Die verschiedenen Aspekte sollen durch einige Originalzitate aus den Schülerinterviews verdeutlicht werden.

Selbstbestimmtheit bezüglich inhaltlicher Schwerpunkte:

„Da kann man halt so viel Sachen machen, wie wir wollen und im Unterricht können wir nur Sachen machen, die die Lehrerin will.“ (Arnold, Klasse B, ARb 33)

„Dass man nur zur Lehrerin geht, wenn man auch richtig Hilfe braucht. Und dass die Lehrerin halt nicht sagt, was man jetzt machen muss, sondern dass man halt frei entscheiden kann, was man gerade machen will.“ (Lucia, Klasse A, LUa 41)

„Du kannst frei entscheiden, über was du machst. Also in Bezug auf Wasser.“
(Niklas, Klasse C, NIc 43)

„Bei der Portfolioarbeit ist das halt ein bisschen entspannter. Weil da kann man auch mal ein bisschen machen, was man will, da kann man sich halt aussuchen, was man machen will.“
(Victor, Klasse B, VIb 31)

Selbstbestimmtheit bezüglich der Raumnutzung:

Die meisten Schüler/innen betonen die Wertschätzung der grundsätzlichen Möglichkeit, während des Unterrichts aufzustehen und sich zwischen mehreren Räumen zu bewegen:

„An der Portfolioarbeit, da kann man rumlaufen und entscheiden, was man jetzt als erstes macht und ob man jetzt in den Computerraum geht oder ob man erst das eine macht, also zum Beispiel den Sachtext. Und das hat mir dann sehr gefallen. Deswegen liebe ich so Portfolios.“ (Severin, Klasse C, SEc 25)

„An der Portfolioarbeit ist es halt freier. Also du kannst unten hingehen, also in den Computerraum, du kannst ins Nebenzimmer gehen, wenn du da die Ruhe haben willst, wenn's dir in der Klasse zu laut ist. Im Unterricht kannst du ja einfach nicht weggehen und sagen: ‚Ich mach' da hinten weiter.‘ Weil der Herr C rennt nicht mir hinterher und schreibt dann alles an die Tafel, an die andere Tafel.“
(Niklas, Klasse C, NIc 47)

„Wir dürfen uns im ganzen Schulhaus frei bewegen und das ist wunderschön!“ (Larissa, Klasse C, LAc 15)

Die freie Raumnutzung beinhaltet auch, schauen zu können, was die anderen Kinder machen, sich Inspiration zu holen und in Kontakt mit den Mitschüler/innen zu treten.

Selbstbestimmtheit bezüglich der Reihenfolge der Bearbeitung:

„Anders ist, dass man selbständiger arbeiten kann und da kann man selbst schauen, was man machen mag. Weil zum Beispiel hat man jetzt nicht so Lust auf schreiben, dann kann man die PowerPoint-Präsentation machen. Da kann man dann selbst entscheiden, worauf man Lust hat und das dann machen.“
(Emilia, Klasse C, EMc 19)

„In der Portfolioarbeit finde ich es besser, weil man selbst entscheiden kann, was man wann macht.“
(Marietta, Klasse C, MAC 19)

„Dass du halt frei deine Sachen machen kannst und nicht auf die Lehrerin hören musst, was man hintereinander macht.“ (Patricia, Klasse B, PAb 35)

Selbstbestimmtheit bezüglich der Methode/Gestaltung:

Anina: „Keiner hat wirklich dasselbe Deckblatt.“

A.K.: „Und wie findest du das?“

Anina: „Schon gut, weil letztes Mal beim Haustier hab' ich dann halt dasselbe Deckblatt wie die Lavina gemacht und das find' ich jetzt irgendwie doof, weil das war ja, also ich hab' nicht alles gleich gemacht, aber ich hab' denselben Hintergrund und das hab' ich gespürt, das mach' ich diesmal anders, weil ich hab' ja selber Vorstellungen und das ist ja nicht unbedingt mein Geschmack. Ich find's jetzt zwar schon schön, aber... ich weiß nicht. Ich fand's irgendwie jetzt besser, dass ich mein eigenes hatte. Ja.“
(Anina, Klasse B, ANb 32-34)

Selbstbestimmtheit bezüglich der Sozialform/des Partners:

„Das fand ich schon cool, weil man konnte sich da aussuchen, mit wem man arbeitet und so und das hat auch voll Spaß gemacht.“ (Leonie, Klasse B, LLb 51)

Individualisierung und kooperatives Lernen wird von einigen Schüler/innen ebenfalls als Charakteristikum der Portfolioarbeit erlebt. Die Arbeit findet nicht im Klassenverband, sondern wahlweise in *Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit* statt:

„Also es ist total anders. Man macht nicht so viel mit der Lehrerin, sondern eher so alleine.“
(Juliane, Klasse B, JOB 28)

„Dass man nicht die ganze Zeit mit der ganzen Klasse das gleiche macht, sondern wir machen alle was Verschiedenes.“ (Lavina, Klasse B, LVb 31)

Neun Schüler/innen gebrauchen in ihrer Beschreibung der Portfolioarbeit explizit den Ausdruck „freie Arbeit“ bzw. „frei arbeiten“ (ALc 12; EMc 81; ERc 25; FRa 123; GUa 31; JAc 21; LIc 21; MXc 26; VAa 125):

„Bei der Portfolioarbeit dürfen wir sehr viel frei arbeiten.“ (Jakob, Klasse C, JAc 21)

„Da kann man freier arbeiten und das macht auch mehr Spaß.“ (Lotta, Klasse C, LIc 21)

„Dann konntest du halt da aussuchen, was du machst, weil im normalen HSU-Unterricht¹³⁰, das macht die Frau A ja auch gut, ist es halt so, da kannst du nicht wirklich frei arbeiten.“
(Gabriel, Klasse A, GUa 31)

Sechs Schüler/innen nennen die Möglichkeit, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, als Charakteristikum der Portfolioarbeit:

„Ja, weil bei anderen Sachen dürfen wir nicht zusammenarbeiten und beim Portfolio irgendwie schon.“
(Lilian, Klasse B, LAb 37)

„Und du kannst ein bisschen quatschen (lacht).“ (Hannah, Klasse A, HEa 45)

¹³⁰ Das Fach „Sachunterricht“ wird in Bayern als „Heimat- und Sachunterricht“ (HSU) bezeichnet.

Fünf Schüler/innen thematisieren in diesem Zusammenhang den *Wandel der Rollen von Schüler/innen und Lehrer/in* in der Portfolioarbeit:

„Die Frau B, die hilft nicht, sondern... und sagt auch nicht, was richtig und falsch ist und so. Oder fragt uns was oder so.“ (Lavina, Klasse B, LVb 31-33)

Die Rollen von Schüler/innen und Lehrperson nähern sich in Lavinas Wahrnehmung dadurch an, dass sich die Lehrperson zurücknimmt und ihre führende Rolle aufgibt. In Attilas Wahrnehmung erfolgt die Annäherung der Rollen hingegen dadurch, dass die Schüler/innen mehr machen dürfen und ihre Tätigkeiten, das Suchen, Recherchieren und Forschen, sich denen der Lehrperson annähern:

„Dass man da ein bisschen frei so ist, nicht nur sitzen bleibt, sondern was macht, halt so, sondern ist halt viel besser, weil man da mit den Freunden... ja... die untersucht und man hat Spaß am Suchen und man geht ja an den Computer oder in den Büchern nachsuchen ein bisschen so... so du bist ein bisschen wie so höher, wie der Lehrer das macht, dann fühlst du dich auch ein bisschen besser.“

(Attila, Klasse C, ATc 19)

Salih schätzt es, seinen Lehrer ebenfalls als Lernenden, Suchenden, Arbeitenden zu erleben, begibt sich die Lehrperson dadurch doch auf eine Ebene, die näher an derjenigen der Schüler/innen angesiedelt ist:

„Also ich find' auch gut, dass Herr C auch bisschen so macht, weil hier gibt's ein paar Blätter, die Herr C auch bisschen machen muss, weil da... und... ja.“

(Salih, Klasse C, SHc 29)

28 von 55 Schüler/innen (51%) nennen eine *höhere Motivation* als Charakteristikum der Portfolioarbeit gegenüber dem gewohnten Sachunterricht:

„Weil's halt mehr Spaß macht wie im normalen Unterricht.“ (Allessandro, Klasse A, ANa 61)

„Mir macht das Spaß und ich find' das auch gut, dass nicht alle das gleiche machen, weil sonst wär's ja langweilig. Weil wenn dann alle das gleiche Portfolio haben und dann ist es so... gleich und dann bringt das eigentlich gar nichts, dann braucht man nur einen anschauen und dann weiß man alles, was in den anderen auch drinsteht.“ (Lavina, Klasse B, LVb 35)

Die *Selbsttätigkeit* wird von 12 Befragten (38%) als ein Charakteristikum der Portfolioarbeit genannt:

„Bei der Portfolioarbeit, da macht man halt mehr selber, also da macht man nicht so Einträge, sondern da sucht man sich halt ein Thema und darüber versucht man dann was rauszufinden und dann schreibt man es auf und kann dann das nächste machen.“ (Anina, Klasse B, ANb 22)

„An der Portfolioarbeit ist anders: du kannst mehr machen, du musst nicht dasitzen und dem Herrn C zuhören, bei der Portfolioarbeit darfst du auch mal machen und darfst du auch bearbeiten und das macht mir einfach sehr viel Spaß.“ (Valerie, Klasse C, VIc 19)

„Also du kannst halt auch... du hörst nicht die ganze Zeit zu, was der Lehrer sagt, sondern du *schreibst* halt, denkst dir was aus, holst Informationen und alles und der Herr C, der sagt ja einfach nur die Informationen und schreibt sie an die Tafel (im „normalen“ Sachunterricht, A.K.). Aber du musst dann halt schon selber rausfinden, in Büchern nachschlagen, ins Internet gehen, auf dieses Encarta-Kids, das ist so was für Kinder, also wir, die dann halt auch da Informationen nachschlagen können.“ (Niklas, Klasse C, NIc 45)

Auch was die *Lernsituation* im Rahmen der Portfolioarbeit betrifft, werden von den befragten Schüler/innen Charakteristika benannt. Allerdings widersprechen sich die Aussagen verschiedener Schüler/innen in diesem Punkt zum Teil.

Von fünf Schüler/innen wird ein *Gefühl von Freiheit* beschrieben, welches sie während der Portfolioarbeit erleben:

„Dass du halt frei deine Sachen machen kannst und nicht auf die Lehrerin hören musst, was man hintereinander macht.“ (Patricia, Klasse B, PAb 35)

Marietta: „Also man kann abwechslungsreich machen, man entscheidet, was man heute macht. Und man sitzt halt nicht die ganze Zeit im Klassenzimmer, sondern man kann auch andere Sachen machen wie am Computer bearbeiten oder auch mal schreiben oder auch mal einen Text durchlesen und dann hat man mehr Freiheit sozusagen.“

A.K.: „Und wie fandst du das?“

Marietta: „Mh, okay. Das hat Spaß gemacht. Das ist auf jeden Fall besser als normaler Unterricht.“ (Marietta, Klasse C, MRc 23-25)

„Weil ich find' einfach, da fühlt man sich irgendwie frei und... also dass man mehr machen kann... Und so halt.“ (Lino, Klasse B, LNb 51)

Der Nachsatz „und so halt“ deutet darauf hin, dass sich das Gefühl der Freiheit nicht nur aus der Tatsache speist, mehr „machen“ zu können, also selbsttätig und selbstbestimmt arbeiten zu dürfen, sondern dass hier noch andere Komponenten eine Rolle spielen, die für den Schüler schwer in Worte zu fassen sind.

Attila erwähnt das Gefühl der Freiheit gleich an mehreren Stellen im Interview:

„Ich find', dass... hat man Spaß und mehr als wenn man im Unterricht was macht, das ist einfach, was du so mit Freunden machst, du hast Spaß dran, du lernst auch besser als wie wenn du jetzt da sitzt und dich meldest oder vor der Tafel rauskommst. Und da bist du ja so ein bisschen freier, da kannst du alles selbst so machen.“ (Attila, Klasse C, ATc 75)

Insgesamt scheinen die meisten Schüler/innen die Lernsituation in der Portfolioarbeit als *ruhiger und entspannter* zu empfinden (FRa 147; LLb 49; Vlb 31)¹³¹. Ein Schüler betont den *nicht alltäglichen Charakter der Portfolioarbeit* (FRb 30), zwei die Tatsache, dass im Rahmen der Portfolioarbeit *keine Leistungsfeststellungen* geschrieben werden (FRb 30; Kla 35).

Dem gegenüber steht eine Gruppe von Schüler/innen, die betonen, in der Portfolioarbeit sei *mehr Anstrengung notwendig*¹³² als im gewohnten Sachunterricht:

¹³¹ Eine Schülerin ist hingegen der Ansicht, in der Portfolioarbeit herrsche weniger Arbeitsruhe als im gewohnten Sachunterricht: „Naja, *außer* dass die Kinder immer hin und her gehen und sich Bücher holen. Und natürlich auch, dass man in anderen Unterrichten nicht so viel Lärm machen soll und bei dem... also darf man schon reden. Die meisten machen auch schon ein bisschen mehr Lärm.“ (Tabea, Klasse B, TAB 19)

¹³² Dahingegen meint ein Schüler, die Portfolioarbeit sei weniger anspruchsvoll als der gewohnte Sachunterricht (Kla 35).

„Eigentlich ist an der Portfolioarbeit anders, dass man sehr viel lernen muss und dass halt irgendwie der Unterricht ein bisschen anders ist, weil bei ‚Feuer‘ machen wir so richtige Einträge und da machen wir alles zusammen, aber bei einem Portfolio geht's um eine Note und da muss man es einzeln machen oder halt mit einem Partner zusammen, aber trotzdem nicht mit der ganzen Klasse.“

(Melissa, Klasse B, MEb 37)

A.K.: „Was findest du einfacher? Das Portfolio oder den normalen HSU-Unterricht?“

Maria: „Den normalen, weil da muss man nicht so viel tun.“

(Maria, Klasse B, MAb 34-35)

„Also anders in der Portfolioarbeit... ist jetzt nicht wirklich ein großer Unterschied mit dem normalen HSU, aber es ist nun mal... wie soll ich sagen, ein bisschen schwerer als der normale HSU-Unterricht, weil da muss man schon viel Wissen zum Wald haben und... und einfach auch kreativ sein und ein schönes Deckblatt und alle Sachen halt einfach perfekt machen, dass die ordentlich aussehen und so. Weil wir haben das ja in der ersten und zweiten Klasse, haben ja auch ziemlich viele Portfolios geschrieben, dann haben das meistens die Eltern angeschaut und dann will ich schon, wenn die Eltern das dann anschauen nicht meinen dazu: Das ist ja hässlich, das haben die nicht gut gemacht... Und hässlich ist nicht ganz genau, aber eben dass das hat die nicht so gut ordentlich gearbeitet und das klebt alles nicht so schön und die hat nicht gerade geschrieben und so, also darauf hab' ich schon geachtet, dass das besser aussieht.“

(Nele, Klasse B, NEb 33)

Dass das Portfolio nach außen geht, den Eltern präsentiert wird, scheint Nele als besonderen Anspruch zu erleben, dem sie gerecht zu werden versucht. Auch Arnold formuliert eine an den Unterricht herangetragene Erwartungshaltung – wobei nicht ganz klar ist, von wem diese ausgeht: von der Lehrperson, von den Eltern oder von beiden – Schüler/innen sollen sich im Unterricht anstrengen, auch wenn dies aus seiner Sicht im gewohnten Sachunterricht nicht nötig ist:

„Ich find's halt anders, weil im Unterricht, da machen wir keine Sachtexte oder so oder Steckbriefe über etwas und im Portfolio schon. Dann müssen wir uns richtig anstrengen. Und beim Unterricht müssen wir uns halt nicht so richtig anstrengen, aber sollten wir schon.“

(Arnold, Klasse B, ARb 29)

Thematische Charakteristika:

Wertschätzung drücken die Kinder der Tatsache gegenüber aus, dass ihnen während der Portfolioarbeit *ausreichend Zeit* zur Verfügung steht, um sich eingehend mit einem Thema auseinanderzusetzen. (ATa 35; LAb 35; LEb 33; LLb 45; MAa 33; MRb 53; XAa 35; ZOb 24). Zora erklärt, sie gelange dadurch zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Themen und könne mehr eigene Ideen entwickeln:

„Die Portfolioarbeit, die ist halt, dass wir mehr... also ich vertief' mich da mehr ... Im normalen Unterricht, da hör' ich zu, aber wir schreiben halt eben nicht so viel. Und beim Portfolio, da mach' ich viel mehr Sachen. Weil wenn wir jetzt zum Beispiel... also da hab' ich viel mehr Ideen, weil ich viel mehr Zeit habe und so.“ (Zora, Klasse B, ZOb 24-26)

In die gleiche Richtung argumentiert Lena:

„Einfach weil man halt eben viel mehr macht, man arbeitet an einer Sache und genau an der Sache bleibt man dann dran bis es fertig ist. Und bei der ganz normalen HSU-Arbeit, da kommen ja dann immer mehr unterschiedliche Sachen und deshalb ist die Portfolioarbeit halt anders.“

(Lena, Klasse B, LEb 33)

Alexander sieht seine Motivation durch die zu oberflächliche Behandlung von Themen im gewohnten Sachunterricht beeinträchtigt:

„Das Portfolio, das ist halt, dass es direkt immer bei einem Thema bleibt. Und der normale HSU-Unterricht, der zieht ja immer zum anderen Thema und im HSU, wenn man dann zum Beispiel nimmt, dann... dann, dann hat man irgendwie nicht so viel Spaß daran, weil das ist dann, da macht man ja nicht eine Sache ganz langsam, dann macht man immer nur kurze Sachen. Also .. ja.“

(Alexander, Klasse A, ATa 35)

Daneben schätzen die Kinder die *vielfältigeren, spannenderen Themen* der Portfolioarbeit (EMc 9; FAa 49; FRb 93; JAc 21; MXc 26):

„Dass man viele Themen in einem Thema bearbeiten kann.“ (Jakob, Klasse C, JAc 21)

Vier Schüler/innen nennen den *höheren Lernzuwachs* als weiteres Charakteristikum der Portfolioarbeit. Da sich mit diesem Aspekt eine eigene Frage befasst (Frage 21), gehe ich an dieser Stelle nicht auf diesbezügliche Schüleräußerungen ein.

Charakterisierung des gewohnten Sachunterrichts:

Da die Frage *Was ist anders an der Portfolioarbeit?* nach den von den Schüler/innen wahrgenommenen Charakteristika der Portfolioarbeit im Unterschied zum gewohnten Sachunterricht fragte, enthielten die Schülerantworten zahlreiche Beschreibungen des ihnen vertrauten Sachunterrichts. Diese werden im Folgenden zu einem Gesamtbild zusammengesetzt, welches den gewohnten Sachunterricht aus Sicht der Schüler/innen beschreibt:

Die Schüler/innen beschreiben den gewohnten Sachunterricht als Arbeit im Klassenverband, in dem man „die ganze Zeit mit der ganzen Klasse das gleiche macht“ (Lavina, Klasse B, LVb 31). Auch Melissa erklärt: „Da machen wir alles zusammen.“ (Melissa, Klasse B, MEB 37) Dies bedeutet weniger selbsttätiges, eigenaktives Lernen:

„Mit der Frau B in HSU, da besprechen wir das auch erst und wir müssen auch eigentlich nicht selber dazu aufschreiben außer halt in Proben oder so.“ (Fritz, Klasse B, FRb 30)

„In HSU erzählt die Lehrerin mehr, macht mehr mit uns und wir müssen da irgendwie mehr in unsere ganz normalen Hefte schreiben, machen sozusagen, Lernen eher was und sitzen da, beratschlagen uns nicht.“ (Juliane, Klasse B, JOB 28)

Die Formulierung „Lernen eher was“ ist in diesem Zusammenhang interessant. Da die Schülerin an anderer Stelle betont, in der Portfolioarbeit mehr zu lernen als im gewohnten Sachunterricht (JOB 171), ist „Lernen“ in diesem Zusammenhang wohl eher im Sinne von sich einprägen, auswendig lernen zu verstehen und steht im Kontrast zum aktiven Tun während der Portfolioarbeit. Kooperatives Lernen ist im gewohnten Sachunterricht weder gefordert noch erwünscht.

Fritz charakterisiert den „normalen“ Sachunterricht im Unterschied zur Portfolioarbeit als alltäglichen Unterricht, in dem auch Proben geschrieben werden (FRb 30). Im Sachunterricht werden mehr unterschiedliche Themen behandelt (LEb 33), die Themen wechseln schnell (LAb 133).

Folgende Aktivitäten werden als typisch für den gewohnten Sachunterricht beschrieben:

Hefteinträge/von der Tafel abschreiben	15 Nennungen
still/ruhig dasitzen	9 Nennungen
Unterrichtsgespräch/Fragen beantworten	7 Nennungen
zuhören	6 Nennungen
Arbeitsblätter ausfüllen	4 Nennungen
weniger zeichnen/schreiben	4 Nennungen
Experimente durchführen	2 Nennungen

Tabelle 8: Für den gewohnten Sachunterricht charakteristische Aktivitäten (Mehrfachnennungen möglich)

In der Wahrnehmung der Schüler/innen dominieren das Anfertigen von Hefteinträgen, das Stillsitzen sowie das Unterrichtsgespräch:

„Wir hören dem Herrn C ja zu, wir müssen ja lernen in HSU ihm zuzuhören und abzuschreiben, das sind die zwei Dinge, die wir in HSU am meisten machen.“ (Valerie, Klasse C, Vlc 81)

„Immer nur auf die Tafel gucken, schreiben und dann Heft.“ (Niklas, Klasse C, Nlc 49)

Auch Larissa erklärt, im Sachunterricht müssten sie „*irgendwelche* Hefteinträge abschreiben“. (Larissa, Klasse C, LAc 15)

Die Verwendung des Indefinitpronomens „*irgendwelche*“ macht deutlich, dass die Schülerin das Anfertigen von Hefteinträgen als wenig sinnvoll oder für das eigene Lernen bedeutsam erlebt. Ähnliche Formulierungen finden sich auch in anderen Schüleräußerungen zum gewohnten Sachunterricht:

„Es ist halt langweilig, normal immer nur rumzusitzen und *irgendwas* aufzuschreiben über den Wald.“ (Nele, Klasse B, NEb 99)

„*irgendwas* abschreiben von der Tafel“ (Maria, Klasse B, MAb 33)

„Und dass Portfolio auch sehr viel Spaß macht und auf jeden Fall mehr Spaß macht als in der Klasse zu bleiben und nur da rumzusitzen und *die Tafel abzuschreiben*.“ (Marietta, Klasse C, MRc 83)

Der gewohnte Sachunterricht wird von einigen Schüler/innen als ‚langweilig‘ bezeichnet:

„Beim ganz normalen HSU-Unterricht musst du eigentlich nur am Tisch sitzen, zuhören und dann Fragen beantworten und... ja, ist eigentlich ein bisschen langweilig dann.“ (Anais, Klasse C, ALc 19)

„Weil mir der normale HSU-Unterricht keinen Spaß macht. Deswegen will ich Portfolioarbeit machen.“
(Milan, Klasse B, MIb 171)

Die Schüler/innen zeichnen insgesamt ein recht statisches Bild vom Sachunterricht. In der Wahrnehmung der Schüler/innen dominiert ein lehrerzentrierter, auf Unterrichtsgesprächen aufgebauter Unterricht, in dem die Lehrperson den Lehrstoff vorträgt bzw. im Gespräch mit den Schüler/innen erarbeitet und in dem sich die Aktivitäten der Kinder weitgehend auf das Anfertigen von Heft-einträgen und Ausfüllen von Arbeitsblättern beschränken.

Einzig das Durchführen von Experimenten, das von zwei Schüler/innen genannt wird, durchbricht dieses Muster:

„Also HSU ist... da machen wir Experimente manchmal. Zum Beispiel Strom, da haben wir so einen... so eine Glühbirne mit so Kabel verbunden.“ (Erkan, Klasse C, ERc 25)

„Dass wir eben da, glaub' ich, mehr ausprobieren, weil wir haben ja jetzt das Thema ‚Feuer‘, wo das alles so brennt und so.“ (Juliane, Klasse B, JOB 28)

Das Lernen im gewohnten Sachunterricht erleben die Schüler/innen als *fremdbestimmt*:

„Bei der Lehrstunde, da macht man halt eine Sache und Punkt.“ (Victor, Klasse B, VIb 31)

„Beim HSU-Unterricht wird dir halt eine Sache vorgeschrieben, beim Portfolio musst du viele Sachen machen. Da hast du zum Beispiel jetzt Deckblatt und dann hast du Skizze und Baumaterialien oder so und dann konntest du halt da aussuchen, was du machst, weil im normalen HSU-Unterricht, das macht die Frau A ja auch gut, ist es halt so, da kannst du nicht, kannst du nicht wirklich frei arbeiten. Da hast du eine Sache, kriegst ein Blatt auf den Tisch und musst du halt... machst du dann halt einfach.“
(Gabriel, Klasse A, GUa 31)

Die Fremdbestimmtheit bezieht sich auf die *Wahl von Aufgaben, Thema, Reihenfolge* und *Sozialform*. Als größte Einschränkung wird die Fremdbestimmtheit in Bezug auf die Raumnutzung empfunden. Dass die Schüler/innen zum Teil recht drastische Vergleiche für diese Situation wählen, zeigt ihre starke emotionale Betroffenheit:

„Ich finde es schöner, wenn man sich frei bewegen kann und so... Weil, eingesperrt in einem Klassenzimmer zu sein ist eigentlich nicht so schön... (lacht)“ (Larissa, Klasse C, LAc 17)

„Wenn du ja im... so in einer Art... so im Gefängnis sitzt und dann musst du alles machen, was der Lehrer dir befiehlt und das ist dann auch ein bisschen komisch.“ (Anais, Klasse C, ALc 81)

Anina schätzt an der Portfolioarbeit die Gestaltungsfreiheit:

Anina: „Dass ich einfach mein Portfolio so gestalten kann wie ich mag, wie mein Geschmack ist. Und dass man nicht wie man ein Arbeitsblatt machen muss, das muss ich dann so machen, oder? Halt, in Kunst muss man das auch so machen wie die Lehrerin sagt. Und das mag' ich halt schon ganz gern, weil ich mag gern, was ich gut finde. Ich kann auch... also ich kann auch damit leben, wenn wir jetzt mal machen, wenn ich jetzt, sagen wir mal, wenn man jetzt, also wenn man jetzt die da jetzt auf irgendeiner Seite das hinschreiben muss, weil... ja, keine

Ahnung. Das kann ich schon verstehen, das macht mir auch nichts aus. Oder auch wenn da so fünf Seiten davon, aber mir macht das halt auch einfach viel Spaß.“

A.K.: „Wenn du das selbst entscheiden kannst?“

Anina: „Ja.“

(Anina, Klasse B, ANb 123)

Im gewohnten Sachunterricht finden, im Unterschied zur Portfolioarbeit, *keine Individualisierung* sowie *kein kooperatives Lernen* statt. Gearbeitet wird im Klassenverband; die Lehrperson tritt in ihrer gewohnten Rolle als Wissensvermittlerin auf; eine eigenständige Erarbeitung von Wissen ist nicht möglich:

„Bei der Frau A im HSU-Unterricht, da erklärt sie uns mehr. Also von Anfang an.“

(Victoria, Klasse A, VAa 44)

„Weil da, da sagt halt ein Kind was laut, und dann wissen's alle, und man kann sich's nicht mehr selber erforschen.“ (Anina, Klasse B, ANb 141)

Die Schüler/innen beschreiben die Lehrperson im gewohnten Sachunterricht als aktiver im Vergleich zur Portfolioarbeit. Sie leitet den Unterricht, erzählt viel und stellt Fragen. Allerdings arbeitet sie weniger gemeinsam mit den Kindern:

„Weil der normale Unterricht, da macht sie (die Lehrerin, A.K.) auch nicht so viel *mit*.“

(Robert, Klasse B, ROb 167)

Victoria fühlt sich von dem Lehrerverhalten, das sie als kontrollierend empfindet, in ihrem Lernen gestört. Sie wünscht sich, erst einmal in Ruhe arbeiten zu dürfen, bevor sie ein Feedback von der Lehrperson erhält:

Victoria: „Und nicht überall rumgehen, die Lehrerin sollte nicht überall rumgehen und sagen: ‚Ähm, willst du das wirklich so machen?‘ Oder: ‚Ich würd' das nicht so machen.‘ Halt nicht die Kinder stören, weil die sonst nicht... also nicht die ganze Zeit stören, weil die sonst nicht fertig werden.“

A.K.: „Das ist ja ein spannender Tipp. Ist das manchmal so im normalen Unterricht, dass die Lehrer das machen? Und das ist dann eher nervig?“

Victoria: „Ja.“

A.K.: „Und es ist dir wichtig, dass du erstmal in Ruhe arbeiten kannst?“

Victoria: „Ja.“

(Victoria, Klasse A, VAa 110-115)

Einige Schüler/innen bezeichnen die *Themen* des gewohnten Sachunterrichts, die rasch wechseln, als wenig interessant:

„Ich find' eigentlich die normalen HSU-Themen total langweilig.“ (Michael, Klasse B, MIb 173)

Fritz spricht in diesem Zusammenhang von „lästiger Arbeit“:

„Die Arbeit beim Portfolio, die macht Spaß, die ist nicht so wie lästige Arbeit bei Proben zum Beispiel oder über ein Thema, worüber man sich gar nicht interessiert oder was eklig findet oder so was, das ist beim Portfolio gar nicht.“ (Fritz, Klasse B, FRb 93)

Hinzu kommt, dass die Lerninhalte des Sachunterrichts nicht immer neu sind für die Kinder:

„Vorher hatten wir das mit dem Rad, mit dem Fahrrad, und das fand ich aber ein bisschen blöd, weil ich wusste ja schon fast alles über das Fahrrad, außer noch paar Begriffe und dann war's für mich ein bisschen langweilig.“ (Fritz, Klasse B, FRb 33)

Emilia begründet so auch ihre Einschätzung, sie habe in der Portfolioarbeit mehr gelernt als im „normalen“ Sachunterricht:

„Ich glaub', im Portfolio. Da hab' ich, glaub' ich, mehr gelernt, also hätte ich mehr gelernt, weil da kann man ja auch die Themen machen, die man noch gar nicht weiß und da lernt man ja auch viel und zum Beispiel beim normalen Unterricht, da erklärt der Herr C das ja auch gut, aber da macht man vielleicht etwas über was, was man schon lange weiß und dann lernt man ja auch nichts Neues dazu.“ (Emilia, Klasse C, EMc 83)

Die *Lernsituation* im gewohnten Sachunterricht beschreiben die befragten Schüler/innen als anders im Vergleich zur Portfolioarbeit. So ist im gewohnten Sachunterricht weniger Anstrengung nötig. Gleichzeitig sind durch die Beschränkung auf das Lehrbuch als Informationsquelle weniger gute Informationen verfügbar als in der Portfolioarbeit (FRa 147; LVb 118).

Auch der *Umgang mit Fehlern* scheint ein anderer zu sein im gewohnten Sachunterricht, wie Robert bemerkt:

„Dann muss man halt auch alles wie Mathe richtig machen.“ (Robert, Klasse B, ROb 167)

Interessant an dieser Darstellung des gewohnten Sachunterrichts ist, dass andere Unterrichtsformen, etwa Gruppen- oder Stationenarbeit, nicht thematisiert werden. Die Frage ist, warum. Eine mögliche Erklärung wäre, dass diese Arbeitsformen so selten stattfinden, dass die Schüler/innen sie als Ausnahme, und nicht als „normalen“ bzw. „typischen“ Sachunterricht wahrnehmen.

Auffällig sind weiterhin Unterschiede in der Verwendung der Verben „dürfen“ und „müssen“ in der Charakterisierung der beiden Unterrichtsformen: Während bei der Beschreibung der für den Sachunterricht typischen Aktivitäten häufig das Verb „müssen“ verwendet wird, dominiert bei der Beschreibung der Portfolioarbeit die Verwendung von „dürfen“ bzw. „können“:

„Also an der Portfolioarbeit da kann man, da macht man das Portfolio halt so, wie man will, also nicht so wie man will, sondern man muss halt machen, was auf dem Plan steht, aber man darf halt frei machen die Sachen, die auf dem Plan stehen. Machen darf man. Und wenn man jetzt das Arbeitsblatt, ein Arbeitsblatt machen muss, dann muss man das ja so machen, wie's da steht. Das ist halt anders.“ (Lino, Klasse B, LNb 47)

„Wir dürfen uns im ganzen Schulhaus frei bewegen und das ist wunderschön und wir dürfen in Büchern, im Internet und überall nachschauen, unsere Sachen selber machen und müssen nicht irgendwelche Hefteinträge abschreiben.“ (Larissa, Klasse C, LAc 15)

„Hier können wir ganz viele Sachen machen beim Portfolio.“ (Arnold, Klasse B, ARb 35)

Insgesamt bewerten 53 von 55 Befragten (96%) die Portfolioarbeit positiv, 2 Kinder (4%) äußern sich neutral.

Frage 4: Würdest du gerne wieder ein Portfolio machen?

Diese Frage zielt ebenfalls auf die generelle Akzeptanz und Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen. Da sie gegen Ende des Interviews gestellt wurde, hat sie zugleich die Funktion einer Kontrollfrage: Durch sie lässt sich die zu Beginn des Interviews mit den Fragen 1 bis 3 erhobene Einstellung der Schüler/innen zur Portfolioarbeit bestätigen.

Auf die Frage, ob sie gerne wieder ein Portfolio machen würden, antworten die Kinder wie folgt:

ja, gerne wieder Portfolioarbeit	50 Schüler/innen
ja, mit Einschränkungen	4 Schüler/innen
nein, keine weitere Portfolioarbeit	0 Schüler/innen

Tabelle 9: Wunsch nach weiterer Portfolioarbeit (n=54, einer Schülerin, MAC, wurde die Frage nicht gestellt)

Alle befragten Schüler/innen wünschen sich, auch in Zukunft mit Portfolios zu arbeiten: 93% der Befragten befürworten eine weitere Portfolioarbeit ohne Einschränkungen, 7% mit Einschränkungen. Dieses Ergebnis ist Ausdruck einer hohen Akzeptanz und Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen.

Vier Schüler/innen befürworten eine weitere Portfolioarbeit *mit Einschränkungen*:

Erkan schränkt ein, dass nicht der gesamte Unterricht auf Portfolios umgestellt werden sollte, da er dies als zu wenig abwechslungsreich empfinden würde:

„Wenn man jetzt nur Portfolios machen würde, glaube ich, hätte ich's auch nicht mehr gemacht.“
(Erkan, Klasse C, ERc 115)

Lino möchte erst in der vierten Klasse wieder ein Portfolio erstellen, da er die Portfolioarbeit als vergleichsweise anstrengend empfand:

„Das war auch sehr anstrengend, das jetzt, das Portfolio.“ (Lino, Klasse B, LNb 148)

Auch Lena und Karolin empfanden die aktuelle Portfolioarbeit als arbeitsintensiv und wünschen sich als nächste Portfolioarbeit eine weniger umfangreiche:

„Ich hab' an meinem Portfolio lange gearbeitet und es war auch ziemlich aufwändig. Also ich fand's schön, was zu machen. Ich würd's nochmal machen, aber halt dann bloß ein kleineres.“ (Lena, Klasse B, LEb 9)

„Ähm... weiß ich nicht... ja, aber halt nicht mit so viel Arbeit.“ (Karolin, Klasse A, KRa 138)

Die übrigen Schüler/innen befürworten eine weitere Portfolioarbeit ohne Einschränkungen.

Für den Wunsch nach einer weiteren Portfolioarbeit werden folgende Begründungen genannt:

Spaß/Freude	25 Nennungen
Lernzuwachs	7 Nennungen
Zusammenarbeit mit Partner/in	4 Nennungen
Selbsttätigkeit	3 Nennungen
Selbstbestimmtheit	2 Nennungen
Sonstige Begründung ¹³³	4 Nennungen

Tabelle 10: Begründungen für Wunsch nach weiterer Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

Zusammenfassung: Wahrnehmung und Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen

Die Portfolioarbeit genießt bei den befragten Schüler/innen eine hohe Wertschätzung und Akzeptanz. Dies spiegelt sich auch in der Tatsache, dass alle befragten Schüler/innen den Wunsch nach einer weiteren Portfolioarbeit äußern.

An der Portfolioarbeit schätzen die Schüler/innen insbesondere Selbstbestimmtheit und Selbsttätigkeit sowie die damit verbundene Vielzahl an unterschiedlichen Arbeitsweisen. Besonders beliebt sind bei vielen Schüler/innen die gestalterischen Aufgaben der Portfolioarbeit. Aber auch das Verfassen von Sachtexten und Steckbriefen sowie das Erstellen einer PowerPoint-Präsentation sind bei vielen Kindern beliebte Aufgaben. Bei diesen Aufgaben empfinden die Kinder Freude an der Tätigkeit, erleben sich als selbstbestimmt und kompetent und haben das Gefühl, viel zu lernen. Weniger beliebt ist dagegen das Ausfüllen von Lernplänen und Zwischenreflexionen, deren Sinn sich nicht allen Schüler/innen erschließt.

Das kooperative Lernen sowie die Möglichkeit der freien Raumnutzung werden von den Schüler/innen sehr geschätzt. Gemeinsam mit den Wahlmöglichkeiten, welche die Portfolioarbeit ihnen bietet, führen diese Lernbedingungen zu einem subjektiven Erleben von Freiheit gegenüber anderen, gewohnten Unterrichtsformen.

Unterschiede zwischen der Portfolioarbeit und dem gewohnten Sachunterricht nehmen die Schüler/innen insbesondere im Hinblick auf spezifische Aktivitäten, das Ausmaß an Selbstbestimmtheit, Individualisierung und kooperativem Lernen sowie an der Betonung von Selbsttätigkeit wahr. Außerdem schätzen sie die entspanntere Lernsituation sowie die thematische Vielfalt der Portfolioarbeit. Den gewohnten Sachunterricht beschreiben die Schüler/innen als traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht, der durch Unterrichtsgespräch und Hefteinträge dominiert wird und wenig Raum für Schüleraktivität sowie das Einbringen eigener Interessen bietet. Das Anfertigen von Hefteinträgen erleben die Schüler/innen als fremdbestimmt und wenig bedeutsam für ihr eigenes Lernen.

¹³³ An sonstigen Begründungen wurden die *Freude am Gestalten* (PAb 117), die *Vertrautheit mit der Arbeitsform* (ARb 125), *Kompetenzerleben* (Kla 151) sowie *ausreichend Zeit zum Gestalten* (LEa 127) genannt.

Gegenüber diesem Unterricht empfinden die befragten Schüler/innen in der Portfolioarbeit eine deutlich höhere Motivation; ihr Lernen erleben sie als wesentlich selbstbestimmter und persönlich bedeutsamer. Zugleich stellt die Portfolioarbeit aber höhere Anforderungen an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Anstrengungsbereitschaft der Schüler/innen; das Verbleiben in einer eher passiven Haltung ist in der Portfolioarbeit nicht möglich.

6.3.2.2 Die Bedeutung kooperativen Lernens

Da das dialogische Prinzip und das kooperative Lernen wesentliche Elemente des Portfoliokonzepts sind (vgl. Kapitel 1.3.1) gehört zu einer Untersuchung über die Sicht von Schüler/innen auf Portfolioarbeit auch der Aspekt des kooperativen Lernens. Wie unter 6.3.2.1 ausgeführt, erleben die Schüler/innen die Möglichkeit zur Zusammenarbeit als ein Charakteristikum, welches die Portfolioarbeit von gewohnten Unterrichtsformen absetzt. Eine tendenzielle Befürwortung kooperativen Lernens durch die Schüler/innen zeichnete sich bereits im vorangehenden Kapitel ab. Die vielfältigen Aspekte kooperativen Lernens sowie seine Bedeutung für die Schüler/innen sollen in diesem Kapitel eingehender betrachtet werden.

Zu diesem Themenbereich gehören die folgenden Interviewfragen:

Frage 5: Hast du alleine gearbeitet oder mit anderen zusammen?

Frage 6: Wie habt ihr euch die Arbeit aufgeteilt?

Frage 7: Wie zufrieden warst du mit eurer Zusammenarbeit?

Frage 8: Hast du Tipps von anderen Kindern bekommen?

Frage 9: Hast du anderen Kindern Tipps gegeben?

Frage 10: Konntest du etwas lernen aus den Portfolios der anderen?

Frage 5: Hast du alleine gearbeitet oder mit anderen zusammen?

Diese Frage erhebt die von den Kindern während der Arbeit am Portfolio hauptsächlich gewählte Sozialform.

Zu dieser Frage ist anzumerken, dass die Schüler/innen der Klasse C unter anderem die Aufgabe hatten, in der Gruppe eine PowerPoint-Präsentation sowie ein Plakat zu einem gemeinsamen Thema zu erstellen, wohingegen die Kinder in Klasse A und B bei der Bearbeitung der Pflicht- und Wahlaufgaben frei zwischen verschiedenen Sozialformen wählen konnten. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterschiede in der Gestaltung der Portfolioarbeit das Antwortverhalten der Kinder – bzw. die von ihnen gewählte Sozialform – beeinflussen.

Da viele Schüler/innen im Verlauf des Portfolioprozesses zwischen unterschiedlichen Sozialformen abwechselten, ergibt sich die folgende Antwortverteilung:

fast nur Einzelarbeit	6 Schüler/innen
fast nur Partnerarbeit	19 Schüler/innen
fast nur Gruppenarbeit	7 Schüler/innen
Einzel- und Partnerarbeit	9 Schüler/innen
Einzel- und Gruppenarbeit	3 Schüler/innen
Partner- und Gruppenarbeit	6 Schüler/innen
Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit	5 Schüler/innen

Tabelle 11: Im Rahmen der Portfolioarbeit praktizierte Sozialform (n= 55)

Die Partnerarbeit ist also die von der Mehrzahl der Schüler/innen bevorzugte Sozialform während der Portfolioarbeit. Betrachtet man, wie viele Schüler/innen irgendwann im Verlauf der Portfolioarbeit in Partnerarbeit gearbeitet haben, so kommt man auf 39 von 55 Kindern (71%). Die Zahlen für die Einzelarbeit betragen hier 42% und für die Gruppenarbeit 27%. Nur 11% Schüler/innen arbeiten grundsätzlich lieber alleine an ihrem Portfolio.

Die Wahl der Sozialform wird nur von wenigen Kindern begründet. Zwei Schüler bevorzugen die Einzelarbeit, da sie eine Ablenkung durch Arbeitspartner befürchten bzw. die gesamte Verantwortung für ihre eigene Leistung übernehmen wollen:

„Das ist eigentlich hauptsächlich auch wegen der PowerPoint-Präsentation, weil ich find's einfach gut, wenn man da so alleine stehen und dann alleine frei erzählen kann und dann, wenn man einen Fehler macht, weiß man, dass man's selbst war und nicht jetzt so der Partner oder so.“

(Jakob, Klasse C, JAc 19)

„Ich hab' gemerkt, manchmal bei anderen, zum Beispiel die Leonie, wo die mit der Maria zusammengearbeitet hat, dann haben die die ganze Zeit nur so geschaut, dass die alles schön gemacht haben und so, und wenn der andere es schön wollte, musste der andere das eigentlich auch schön machen und dann, wo wir fast schon das Portfolio fertig haben sollten, wo wir nur noch eine Woche hatten, hatte die Leonie und die Maria, die hatten erst zwei Sachen gemacht. Da kommt man auch nicht so schnell vorwärts dann.“

(Fritz, Klasse B, FRb 15-16)

Mit gegenseitiger Ablenkung begründet auch Victoria ihren Wechsel von der Partner- zur Einzelarbeit im Verlauf des Portfolioprozesses:

„Also ich war sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit mit der Lucia, aber irgendwann mussten wir dann aufhören, zusammenzuarbeiten, weil wir dann dachten, wir sind viel zu langsam, weil wir hatten ziemlich wenig geschafft, weil wir ziemlich langsam arbeiten und deswegen haben wir dann beschlossen, alleine zu machen, dann sind wir nicht so abgelenkt.“ (Victoria, Klasse A, VAa 20)

Die Bevorzugung von Partner- und Gruppenarbeit wird mit Freude an der Zusammenarbeit begründet (MAc 30; ATc 81) sowie mit der Möglichkeit, sich gegenseitig Tipps zu geben (NEb 19).

Vier Schüler/innen, die anfangs in derselben Gruppe arbeiteten, geben Unstimmigkeiten als Grund dafür an, von der Gruppenarbeit im Verlauf der Portfolioarbeit zur Partner- bzw. Einzelarbeit gewechselt zu haben (JOb 9; TAb 9; LAb 23; LEb 19).

Überhaupt scheint die Zusammenarbeit zu viert schwierig zu sein:

„Zu viert war's halt schon ein bisschen viel, drei sind ok, zwei auch. Alleine mag ich zwar nicht machen, zu viert sind einfach zu viele.“ (Niklas, Klasse C, Nic 57)

Eine andere Vierergruppe hat eine eigene Lösung für dieses Problem gefunden: Die flexible Vierergruppe, die sich bei Bedarf in zwei Paare aufteilt:

Michael: „Das war der Arnold, der Robert, der Lino und ich halt.“

A.K.: „So viele wart ihr?“

Michael: „Ja. Wir haben uns aber auch immer aufgeteilt. Manchmal haben wir alle zusammen, manchmal nur zu zweit.“

(Michael, Klasse B, MIb 13-15)

Frage 6: Wie habt ihr euch die Arbeit aufgeteilt?

Die Frage zielte darauf, unterschiedliche Formen kooperativen Lernens zu identifizieren. So wollte ich herausfinden, in welchem Ausmaß die Kinder zusammenarbeiten, ob sie sich gegenseitig unterstützen und Feedback geben und ob sie Formen der Arbeitsteilung praktizieren in dem Sinne, dass etwa ein Kind vorwiegend recherchiert und sein Partner für die Formulierung des entstehenden Textes zuständig ist.

Folgende Formen der Zusammenarbeit konnte ich aus den Aussagen der Kinder identifizieren:

aufgabengleiche Zusammenarbeit	22 Schüler/innen
aufgabenverschiedene Zusammenarbeit	12 Schüler/innen
Mischform	6 Schüler/innen
keine echte Zusammenarbeit	2 Schüler/innen
Aufteilung unklar	6 Schüler/innen

Tabelle 12: Formen der Zusammenarbeit (n= 48; 54 Schüler/innen abzüglich der sechs, die fast nur in Einzelarbeit arbeiteten. Einem Schüler, GUa, wurde die Frage nicht gestellt.)

Als *aufgabengleiche Zusammenarbeit* wurden Formen der Zusammenarbeit gewertet, bei denen zwei oder mehr Schüler/innen gleichzeitig die gleiche Aufgabe bearbeiten – etwa einen Sachtext zum Thema „Eichhörnchen“ verfassen und dabei kooperieren.

Aufgabenverschiedene Zusammenarbeit meint hingegen eine Form der Zusammenarbeit, bei der zwei oder mehr Kinder zur gleichen Zeit an verschiedenen Aufgaben arbeiten, sich aber über ihre Arbeiten austauschen, sich gegenseitig helfen und einander Tipps geben.

Als *Mischform* wurden diejenigen Schilderungen kategorisiert, in denen sowohl aufgabengleiche als auch aufgabenverschiedene Zusammenarbeit zu etwa gleichen Teilen praktiziert wurde.

Keine echte Zusammenarbeit bedeutet in Bezug auf diese Frage, dass zwei Kinder relativ unabhängig voneinander – und sei es an der gleichen Aufgabe – arbeiten. Es findet kaum Kommunikation über den Lernprozess statt.

Ging aus der Schilderung des interviewten Kindes die Art der Zusammenarbeit nicht eindeutig hervor, so wurde die Äußerung als *Aufteilung unklar* kategorisiert.

Mehrere Schüler/innen, welche die aufgabengleiche Zusammenarbeit gewählt haben, betonen, dass sie keineswegs alle Aufgaben des Portfolios gleich gestaltet, sondern eigene Akzente gesetzt haben:

„Naja, wir haben jetzt gesagt, dass wir nicht alles gleich machen, sondern das Deckblatt wird natürlich anders und sie hat halt auch das Inhaltsverzeichnis ganz anders und sie hat auch andere Farben und sie hat halt auch viel davon. (Leonie, Klasse B, LLb 23)

„Jeder hat sein eigenes Portfolio gemacht, nur wir haben uns halt ein bisschen beratschlagt. Wir saßen immer am selben Tisch.“ (Juliane, Klasse B, JOB 12)

„Ich hab' auch was alleine, also wir haben halt jeder was Eigenes gemacht so wie die Geschichte oder das Deckblatt, wir haben halt jetzt nicht alles gleich, sondern auch verschiedene Sachen.“
(Anina, Klasse B, ANb 9)

Die ausführliche Schilderung von Larissa gibt einen guten Einblick in den Ablauf ihrer Arbeit am Portfolio:

„Zuerst hab' ich mit einem Sachtext angefangen über den gemeinen Seestern mit der Anais, meiner Freundin, wir haben eigentlich das ganze Portfolio zusammen gemacht und da haben wir halt recherchiert in Büchern und dann waren wir auch auf Encarta-Kids, das ist so ein Lernprogramm, und dann haben wir den halt geschrieben. Und dann sind wir wieder zum Klassenzimmer gegangen und haben geschaut, was wir jetzt machen können, und dann haben wir einen Steckbrief über den gemeinen Seestern gemacht, die Anais hat extra dafür ein Buch mitgenommen. Und dann haben wir einen Sachtext über die Erdkröte gemacht, da haben wir auch überall recherchiert und so... Also den hab' ich jetzt allein gemacht, ohne die Anais. Die hat dafür was anderes gemacht. Dann haben wir noch ganz viele Sachen gemacht, zum Beispiel... wir haben zusammen das Inhaltsverzeichnis gemacht und Bilder gemalt und anderen geholfen.“
(Larissa, Klasse C, LAc 9)

Marietta hat mit ihren Partnerinnen arbeitsteilig zusammengearbeitet:

„Also dass wir schneller vorankommen, haben wir so gemacht: zwei haben schon mal mit dem Plakat angefangen, einer hat schon mal ein bisschen nach Texten gesucht im Internet und dann war's zum Beispiel, dass die Sarah dann an der Präsentation auf dem Computer weiter gemacht hat und dann haben wir's so gemacht, dass wir's leichter haben, haben wir immer den Text, den wir auch auf den .. auf den Computer geschrieben haben, das waren ja nur Stichpunkte, haben wir umgewandelt in einen Text, dass wir's so schreiben können fürs Plakat. Und dann hat zum Beispiel die Lisa, die hat immer geschrieben. Dann hat jemand immer draufgeklebt und gemalt und jemand hat Informationen gesucht und die PowerPoint-Präsentation weiter erstellt.“ (Marietta, Klasse C, MRc 15)

Auch Victoria berichtet von aufgabenverschiedener Zusammenarbeit:

- Victoria: „Wir haben zwar nicht immer dasselbe gemacht, aber wir haben uns immer an einen Tisch gesetzt.“
- A.K.: „Und wie habt ihr euch dann die Arbeit so aufgeteilt?“
- Victoria: „Also ich hab' als erstes immer gemacht, was ich am liebsten gemacht hab', und dann hab' ich die Sachen, die ich nicht so gerne mag... machen will, gemacht. Und wie die Lucia es gemacht hat: die hat's, glaub' ich, nach der Reihenfolge gemacht.“
(Victoria, Klasse A, VAa 14-16)

Zwei Schüler berichten, zwar am selben Thema, aber nicht wirklich zusammen gearbeitet zu haben:

„Aufgeteilt, also wir haben's nicht aufgeteilt, wir haben das Buch in der Mitte gelassen. Dann haben wir das Wichtigste, wir haben also alle abgelesen, wir saßen also hier drei auf dem Tisch und haben dann selbst das Wichtigste auf ein Blatt geschrieben. Das mit dem Fischotter, das Plakat haben wir auch noch mit dem Salih gemacht.“ (Erkan, Klasse C, ERc 13)

„Also jeder hat seine eigene Arbeit bekommen und die dann selber ausgefüllt. Also wir haben nicht so viel zusammen gearbeitet.“ (Matthias, Klasse C, MXc 19)

Da auffallend viele Schüler/innen im Zusammenhang mit der Frage nach der Art ihrer Zusammenarbeit von gegenseitiger Unterstützung berichten, sollen dieser Aspekt sowie die *unterschiedlichen Formen gegenseitiger Unterstützung* näher beleuchtet werden:

41 von 55 Schüler/innen (75%) thematisieren, dass sie Mitschüler/innen geholfen oder von diesen Hilfe erhalten haben. Sie berichten teils von *nicht spezifizierter Hilfe* (13 Nennungen), teils von unterschiedlichen Arten der gegenseitigen Unterstützung: dem *Austausch von Ideen und Informationen* (12 Nennungen) sowie dem *Austausch von Arbeitsmaterialien und Hilfe bei der Recherche* (7 Nennungen), davon, etwas *für jemanden zu zeichnen oder zu schreiben* (5 Nennungen), vom *Geben von Tipps bzw. Feedback* (5 Nennungen) sowie von *Arbeitsteilung* (10 Nennungen) (Mehrfachnennungen möglich).

Einige Zitate sollen die Vielfalt der Formen gegenseitiger Unterstützung im Rahmen der Portfolioarbeit deutlich machen:

„Mit Milan hab' ich so gearbeitet: Wir haben zusammengearbeitet und dann hat er halt immer, wusste er nicht so viel vom Wald und ich wusste halt schon mehr vom Wald. Und dann hat er mich immer was gefragt und manchmal wusste ich auch was nicht vom Wald, das er wusste, und dann hab' ich ihn gefragt.“ (Robert, Klasse B, ROb 23)

„Bei der Geschichte wusste ich dann irgendwann nicht mehr weiter, was ich schreiben soll, und dann haben wir, dann hat die Elin so halt Ideen gebracht und dann hab' ich wieder weiter gewusst, dann hab' ich wieder weiter gedacht.“ (Anina, Klasse B, ANb 44)

„Dann musste man sich Informationen von den anderen Kindern holen, weil da hatte vielleicht jemand schon mal einen Sachtext über eine Libelle oder so geschrieben und dann konnte man wissen, in welchem Buch das war.“ (Linnea, Klasse C, LEc 41)

„Wir haben uns halt gegenseitig ganz gut geholfen. Wenn der eine was nicht malen konnte bei der Skizze. Warte (Geräusch von Blättern)... hier. Oder bei der Fichte... da. Da musste ich der Lavina ein bisschen helfen, weil sie da oben das nicht so wirklich hinbekommen hat.“ (Patricia, Klasse B, PAb 19)

„Manchmal haben wir auch für uns alle was mitgebracht. Zum Beispiel wir haben Fotos für uns halt mitgebracht.“ (Juliane, Klasse B, JOB 14)

Lavina beschreibt, wie das Betrachten des Portfolios eines Mitschülers sie und ihre Freundin zu einer Portfolioeinlage inspiriert hat:

„Und wir haben noch eine Haselmaus gemalt. Darauf sind wir gekommen, weil ich Arnolds Portfolio dann immer angeschaut hab' und der hat eine Skizze und einen Sachtext zur Haselmaus geschrieben.“
(Lavina, Klasse B, LVb 21-23)

Zwei Schüler/innen berichten von einer den Stärken und Schwächen der jeweiligen Kinder entsprechenden *Arbeitsteilung*:

„Die Juliane hat halt eben immer aus Büchern alles rausgelesen und ich hab' halt eben mehr nachgedacht.“
(Lena, Klasse B, LEb 25)

„Also wir haben das so gemacht, ich und Arnold haben das so gemacht – weil ich kann besser malen und er kann besser Sachen schreiben und besser ausdenken, wie man das schreibt und so, und dann hab' ich halt immer zum Beispiel gemalt und er hat dann geschrieben.“ (Robert, Klasse B, ROb 17)

Valerie hebt am Ende des Interviews den zentralen Stellenwert hervor, den die gegenseitige Hilfe im Rahmen der Portfolioarbeit für sie besitzt:

Valerie: „Total wichtig, würde ich sagen, dass andere Kinder Spaß dran hatten am Portfolio, dass ich ihnen geholfen habe und dass ich ihnen geholfen habe, dass sie fertig werden, und an den Kindern oder an uns hat's viel, wie soll man sagen... viel gelungen und sie haben auch wirklich geguckt: Ok, ich muss jetzt fertig werden. Und wo sie schon echt ein bisschen traurig waren, dass sie denken, dass sie nicht fertig werden, hab' ich zu Ihnen gesagt: ‚Komm, ich helf' dir jetzt mal.‘ Genau und bei der Emilia war's auch wirklich so: Sie hat viel ausgelassen. Aber dann hab' ich gesagt: ‚Komm, Emilia, ich setz' mich jetzt zu dir und ich helf' dir jetzt.‘ Und dann ist sie auch fertig geworden und sie war glücklich.“

A.K.: „Schön. Schönes Gefühl dann, gell?“

Valerie: „Ja.“
(Valerie, Klasse C, VIc 85-87)

Es wird deutlich, dass dies eine Erfahrung ist, die für Valerie persönlich bedeutsam war und daher in ihr Selbstbild integriert wurde.

Auch für Fritz ist es eine wichtige Erfahrung, dass er Mitschüler/innen unterstützen konnte:

„Dann konnte ich auch noch anderen Kindern helfen. Das fand ich auch toll, dass ich anderen Kindern helfen konnte.“ (Fritz, Klasse B, FRb 109)

Frage 7: Wie zufrieden warst du mit eurer Zusammenarbeit?

Diese Frage zielt auf die subjektive Einschätzung der Qualität der Zusammenarbeit. Da sie erst nachträglich in den Interviewleitfaden eingefügt wurde, wurde sie nur den Klassen A und B gestellt.

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit während der Portfolioarbeit antworten die Schüler/innen wie folgt:

sehr zufrieden	8 Schüler/innen
zufrieden	17 Schüler/innen
teilweise zufrieden	4 Schüler/innen
nicht zufrieden	2 Schüler/innen

Tabelle 13: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit (n=31; 39 Schüler/innen abzüglich der vier, die in Einzelarbeit arbeiteten; außerdem wurde diese Frage vier Schüler/innen der Klasse A nicht gestellt: FAa, HAa, LAa, MNa)

Die beiden Schüler/innen, die nur teilweise oder nicht zufrieden waren, nannten Unstimmigkeiten bei der Zusammenarbeit als Begründung für ihre mangelnde Zufriedenheit (MAB 17; TAB 19). Ein Schüler hatte keinen festen Partner und war daher nur teilweise zufrieden mit der Zusammenarbeit (MRb 41-43). Eine weitere Schülerin bemerkt selbstkritisch:

„Ich war nicht so zufrieden, weil wir manchmal ein bisschen viel geplappert haben.“
(Lilian, Klasse B, LAb 29)

Frage 8: Hast du Tipps von anderen Kindern bekommen?

Diese Frage zielt darauf, herauszufinden, wie die Vorlage zum Partner-Feedback von den Kindern angenommen wird, wie ernst sie die Rückmeldungen ihrer Mitschüler/innen nehmen und wie sie den Nutzen der erhaltenen Tipps für ihren weiteren Lernprozess bewerten.

40 von 55 Schüler/innen (73%) geben an, von ihren Mitschüler/innen Tipps zu ihrem Portfolio erhalten zu haben; 15 Schüler/innen (27%) haben keine Tipps bekommen. Dass einige Kinder keine Tipps erhielten lag zum Teil daran, dass sie ihr Portfolio erst vergleichsweise spät fertiggestellt hatten, so dass den Mitschüler/innen kaum Zeit blieb, ihr Portfolio zu betrachten. Häufiger jedoch wurden keine Tipps gegeben, weil das Kind, welches sich das Portfolio eines Mitschülers/einer Mitschülerin ansah, dieses als so gelungen bewertete, dass es keine Verbesserungsvorschläge machen konnte.

Da die Tipps in schriftlicher Form vorlagen und die Kinder diese in Form des Feedback-Bogens während des Interviews vorliegen hatten, bot es sich an, die erhaltenen Tipps genauer zu betrachten.

Aus der Übersicht wird deutlich, dass gestalterisch-formale Tipps gegenüber inhaltlichen und die Arbeitsweise betreffenden Ratschlägen deutlich überwiegen – mit insgesamt 44 von 57 Nennungen (77%). Zählt man die Tipps, die sich relativ pauschal auf einen höheren Umfang des Portfolio bzw. einzelner Texte beziehen, hinzu, so kommt man auf 50 Tipps (88%), die an der Oberfläche des betrachteten Portfolios verbleiben. Auch der Hinweis „konzentriert arbeiten“ ist relativ allgemein gehalten. Lediglich vier Tipps (7%) zielen auf konkrete Aufgaben.

Folgende Tipps haben die Kinder von ihren Mitschüler/innen erhalten:

auf Schrift achten	20 Nennungen
formale Tipps	9 Nennungen
gestalterische Tipps	6 Nennungen
mehr/ausführlicher schreiben	6 Nennungen
auf Rechtschreibung achten	6 Nennungen
inhaltliche Tipps	4 Nennungen
konzentriert arbeiten	3 Nennungen
genauer zeichnen	3 Nennungen

Tabelle 14: Art der von Mitschüler/innen erhaltenen Tipps (Mehrfachnennungen möglich)

Da die *inhaltlichen Tipps* im Hinblick auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit durch die Arbeit nach dem Portfoliokonzept von besonderer Relevanz sind, werden diese im Folgenden näher betrachtet:

Lino hat von Milan den Tipp erhalten, ein kürzeres Spiel in das Portfolio zu integrieren (LNb 114).

Juliane hat ein Rätsel erstellt, bei dem sich auf einem von zwei beinahe identischen Bildern zehn Fehler befinden, die erkannt werden sollen. Von Lilian erhielt sie dazu folgenden Tipp, „man zeichnet erst die Form und so vor – darauf bin ich erstmal überhaupt nicht gekommen.“ (JOB 18)

Zora hat von Anina den Tipp bekommen, ihrem Spiel eine Spielanleitung hinzuzufügen (ZOOb 89).

Lilian erhielt von Nele den Tipp, sie solle bei der Skizze die Körperteile dazuschreiben (LAb 101).

Es stellt sich die Frage, wie die Kinder die Tipps, die sie erhalten haben, bewerten – als berechtigt oder nicht berechtigt, hilfreich oder nicht hilfreich.

Die diesbezüglichen Antworten stellen sich im Überblick wie folgt dar:

berechtigt/hilfreich	30 Nennungen
teilweise berechtigt/teilweise hilfreich	7 Nennungen
nicht berechtigt/nicht hilfreich	5 Nennungen

Tabelle 15: Bewertung der von Mitschüler/innen erhaltenen Tipps (vereinzelt Mehrfachnennungen, da einige Kinder mehrere Tipps bekommen haben und diese unterschiedlich bewerten)

Aus den Antworten wird deutlich, dass die Kinder die Rückmeldungen ihrer Mitschüler/innen sehr ernst nehmen und die vorgebrachte Kritik gut annehmen können; die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen bewertet die erhaltenen Tipps als hilfreich für ihr weiteres Lernen:

„Ich find' sie (die Tipps, A.K.) gut, weil dann weiß ich das nächste Mal, auf was ich achten muss und dann geht's vielleicht besser, noch besser. Bisschen. Wie's jetzt ist.“ (Lavina, Klasse B, LVb 90)

Valerie: „Von einem anderen Kind hab' ich einen Tipp bekommen, ja. In Ruhe zu arbeiten, nicht zu hektisch, so schnell, schnell, schnell – wir hatten dafür drei Wochen Zeit, das ist auch genug, find' ich – und da wo dieses gewisse Kind, also die Lara, mir diesen Tipp gegeben hat, hat's mich auch ermutigt und ich hab' ruhiger gearbeitet und dann wurde ich eigentlich schneller fertig (nachdenklich).“

A.K.: „Also der hat dir richtig gut geholfen, der Tipp dann?“

Valerie: „Genau.“
(Valerie, Klasse C, VIc 55-57)

Einige Schüler/innen beurteilen die Tipps ihrer Mitschüler/innen sehr differenziert:

Lino hat von Milan den Tipp erhalten, ein kürzeres Spiel zu erstellen, und von Robert den Tipp, schöner zu schreiben. Auf meine Frage, wie er die Tipps findet, antwortet er:

„Gut, weil... also das vom Milan, das find' ich jetzt nicht so wichtig, man kann ja lange Spiele machen und das von Robert find' ich gut, weil ich muss auch schöner schreiben üben. Ich kann nicht so gut schreiben.“
(Lino, Klasse B, LNb 116)

Zwei Schüler/innen berichten, der Tipp eines Mitschülers/einer Mitschülerin habe ihnen geholfen, ihr Portfolio vor der Abgabe noch zu verbessern:

Nele: „Die Lilian hat mir einen Tipp gegeben: ‚Du solltest nicht zu sehr am Rand schreiben, sonst kann man es nicht lesen‘. Das hab' ich auch gesagt, dass das nicht so gut ist mit dem Inhaltsverzeichnis. Da musst' ich halt so viele Male ausprobieren, wie das dann eben passt.“

A.K.: „Also, wie findest du dann ihren Tipp?“

Nele: „Ihren Tipp finde ich sehr gut, weil das ist ihr ja sofort aufgefallen, mir erst nicht, und dann hab' ich, als ich's gelesen hab', hab' ich überall auf den Seiten nochmal rumgeblättert und hab' geschaut: okay. Und dann hab' ich, glaub' ich, mal überall verbessert, wo's dann so war.“
(Nele, Klasse B, NEb 73-75)

Emilia erhielt den Tipp, ihr Portfolio ordnen. Sie fand diesen Tipp „gut, weil das war ein ziemliches Durcheinander“ (Emilia, Klasse C, EMc 61).

Juliane bedauert hingegen, einen wertvollen Tipp erst nach Abschluss der Portfolioarbeit bekommen zu haben. Sie hätte sich gewünscht, den von ihr als äußerst hilfreich empfundenen Tipp bereits während der Arbeitsphase bekommen zu haben:

„Nach dem Portfolio hab' ich ja dann erst einen Trick von der Lilian bekommen und zwar: Man – darauf bin ich überhaupt nicht gekommen – man zeichnet erst die Form und so vor. Ja, das ist wirklich ein guter Tipp. Wenn sie's mir bei der Portfolioarbeit gesagt hätte.“ (Juliane, Klasse B, JOB 18)

Lilian beurteilt einen Tipp, den sie von Nele erhalten hat, als teilweise berechtigt, bleibt aber dennoch bei ihrer Meinung, was sie wie folgt begründet:

„Bei der Nele hab' ich ‚bei der Skizze die Körperteile dazu schreiben‘, das war... aber ich wollte das nicht, weil der Wolf irgendwie freier sein sollte.“ (Lilian, Klasse B, LAb 101)

An dieser Antwort wird deutlich, dass Kinder bisweilen eine eigene Sichtweise ihrer Lernergebnisse haben, die sich von der Erwachsenenperspektive unterscheidet.

Die Tipps, die von den Kindern als nicht berechtigt beurteilt wurden, waren unverständlich (Mlb 143), sehr allgemein gehalten (Mlb 139), offensichtlich nicht ernst gemeint (ARb 103) oder in der Begründung nicht nachvollziehbar (LNb 116).

Eine Ausnahme bilden drei Schüler/innen, die aus Sicht der Forscherin durchaus berechtigte Tipps ihrer Mitschüler/innen ablehnen:

So hat Maria nur einen vergleichsweise knappen Sachtext geschrieben, was von einer Mitschülerin kritisiert wurde:

- Maria: (liest vor) „Mein Tipp für dich: einen langen Sachtext zu schreiben.“
A.K.: „Einen längeren Sachtext zu schreiben. Okay. Wie findest du den Tipp?“
Maria: „Irgendwie doof. Weil ein langer Text schreiben: Hä, was jetzt? Und das find' ich nicht so toll, weil wenn jemand jetzt sein Portfolio anschaut und man so bewertet und dann schreibt der dahin: Mach' mal ,ne Geschichte da rein. Ich hab' jetzt keine geschafft, und? Ja.“
(Maria, Klasse B, MAb 119-121)

Eine andere Mitschülerin berichtet im Interview, Maria wollte von ihr keinen Feedback-Brief haben – ein Hinweis darauf, dass das Feedback dieser Schülerin unangenehm war:

- „Ja, ich hab' Marias angeschaut. Aber den Brief dann wieder rausgetan. Erst wollte sie ja einen Brief, danach eben nicht mehr.“ (Juliane, Klasse B, JOB 131)

Auch Konrad und Fabrizio lehnen eine aus Sicht der Forscherin berechtigte Kritik ab. Konrad wurde für seine schlecht leserliche Schrift kritisiert, weist die Kritik aber als nicht berechtigt zurück:

- „Eher nicht. Weil ich kann das alles lesen.“ (Konrad, Klasse A, KlA 125)

Fabrizio hat in seine Portfoliomappe fachfremde Blätter eingeklebt, was ein Mitschüler kritisiert hat. Er weist die Kritik als unberechtigt zurück und gibt die Verantwortung für diesen Fehler ab:

- „Ich hab' sie gar nicht mal da rein. Das ist komisch, wie die da rein sind.“
(Fabrizio, Klasse A, FAa 126)

Einige Schüler/innen nutzen den Feedbackbogen offensichtlich auch, um nicht ernst gemeinte Tipps zu geben (ARb 101-103; MRb 123-136; MRc 61-63; LAb 117) – diese „Tipps“ sind Beispiele für eine spezielle Art kindlichen Humors:

- A.K.: „Hast du denn da auch Tipps bekommen von jemandem?“
Arnold: „Ja. Von Milan hab' ich einen Tipp bekommen, der hat gesagt: mehr Seiten.“
A.K.: „Wie findest du den Tipp?“
Arnold: „Doof, weil ich hab' schon sehr viele Seiten, siebenunddreißig.“
(Arnold, Klasse B, ARb 101-103)

- „Und dann hab' ich einmal so einen Spaß gemacht bei der Nele... weil sie hatte eine Geschichte geschrieben, wo die Eichhörnchen einkaufen gehen. Dann hab' ich ihr hingeschrieben, ,dass Eichhörnchen einkaufen gehen können.““ (Lilian, Klasse B, LAb 117)

Ein Schüler berichtet im Interview, er habe aus Rücksicht auf die Gefühle seines Freundes ein etwas besseres Feedback gegeben als angebracht gewesen wäre:

- Michael: „Ja, dem Milan, dem hab' ich auch Tipps gegeben. Außerdem hab' ich... aus seinem Waldbuch hab' ich nichts gelernt, aber... ich wollt' nicht schreiben: ‚Ich hab' nichts gelernt.‘ Ich hab' einfach geschrieben, dass ich sein Gedankennetz total, also dass ich da gelernt hab'... was gelernt hab', aber ich weiß nicht mehr, was. Hab' ich geschrieben.“
- A.K.: „Wolltest du ihn nicht verletzen dann?“
- Michael: „Ne.“
- (Michael, Klasse B, MIb 149-151)

Das Vorgehen von Michael spricht für ein ausgeprägtes Einfühlungsvermögen sowie für das Bewusstsein, dass Kritik auch verletzend wirken kann.

Frage 9: Hast du anderen Kindern Tipps gegeben?

Durch diese Frage erhoffte ich mir ebenfalls Aufschluss darüber, welche Tipps von den Kindern gegeben wurden, wie der Feedback-Bogen von den Schüler/innen genutzt wurde und wie dieses Instrument von den Kindern wahrgenommen und bewertet wird. Sie wurde nur den Kindern der Klassen A und B gestellt. Die Kinder antworteten wie folgt:

ja, Tipps gegeben	32 Schüler/innen
nein, keine Tipps gegeben	7 Schüler/innen

Tabelle 16: Den Mitschüler/innen erteilte Tipps (n=39)

Einige Kinder nannten mehrere Tipps, die sie gegeben hatten. Auch hier rangierten gestalterisch-formale Tipps (72%) weit vor inhaltlichen (17%); 7 Kinder konnten sich nicht mehr erinnern, welche Tipps sie gegeben hatten. Die restlichen 11% bildeten Tipps zur Erhöhung des Portfolio-Umfangs. Auffällig ist außerdem, dass einige Schüler/innen „Lieblings-Tipps“ zu haben scheinen, die sie beinahe in jeden Feedback-Bogen eintragen: So gibt Maria mehreren Kindern den Tipp, sie sollen ihren Stift spitzen (LAb 101; ZOb 86; JOB 121).

Frage 10: Konntest du etwas lernen aus den Portfolios der anderen Kinder?

Die Frage zielt auf den subjektiven Lernzuwachs, den die Kinder durch das Betrachten der Portfolios ihrer Mitschüler/innen bzw. – in Klasse C – auch im Rahmen der Präsentationen¹³⁴, erfahren haben. Die Antworten verteilen sich wie folgt:

ja, etwas gelernt	39 Schüler/innen
nein, (fast) nichts gelernt	12 Schüler/innen

Tabelle 17: Subjektiver Lernzuwachs aus den Portfolios der Mitschüler/innen (n=51; vier Kindern, JAc, LEB, MAb und SEc, wurde die Frage nicht gestellt.)

¹³⁴ In den Klassen A und B hat zum Zeitpunkt der Interviews noch keine Abschlusspräsentation stattgefunden.

Von den Schüler/innen, die angaben, nichts aus den Portfolios der anderen Kinder gelernt zu haben, gaben einige zu, sie hätten die Portfolios nicht oder nicht gründlich genug angeschaut (LEc 77; MXc 66; NIc 73; TAb 94; VAa 101). Andere erklärten, fast nichts aus den Portfolios der anderen Kinder gelernt zu haben, da sie bereits über so viel Wissen zum Thema verfügten, dass sie in den Portfolios der anderen kaum neue Informationen fanden (VIb 89; ATa 125). Wieder andere hatten sich nur das Portfolio ihres Arbeitspartners angesehen, das sie aus der gemeinsamen Arbeit bereits sehr gut kannten (FAa 140; HAa 97; JOa 141; MNa 137).

Die meisten Kinder konnten nach eigenen Angaben jedoch etwas aus den Portfolios ihrer Mitschüler/innen lernen. Die Bereiche, in denen ein Lernzuwachs thematisiert wurde, verteilen sich dabei wie folgt:

Sachwissen	23 Nennungen
persönliche Arbeitsweise	8 Nennungen
Stärken anderer	4 Nennungen
Umsetzungsmöglichkeiten	3 Nennungen
Bedeutung der Natur	1 Nennung

Tabelle 18: Bereiche, in denen ein subjektiver Lernzuwachs aus den Portfolios der Mitschüler/innen thematisiert wurde (Mehrfachnennungen möglich)

Während die Kinder ihr Augenmerk sonst vorrangig auf gestalterische Gesichtspunkte richten, fällt auf, dass bei der Frage nach dem wahrgenommenen Lernzuwachs der *inhaltliche Lernzuwachs* deutlich dominiert:

Die Kinder haben sich insbesondere *Sachwissen* (Fakten und Zusammenhänge) angeeignet:

Valerie: „Ja, zum Beispiel beim Seestern hab' ich gelernt, dass der Seestern kein Gehirn hat und kein Blut, sondern nur reines Wasser.“

A.K.: „Ist ja witzig.“

Valerie: „Genau. Und seine Nerven sind halt in seinen Armen.“
(Valerie, Klasse C, VIc 61-63)

„Dass Wölfe... wenn sie jagen, also dann gehen sie ja manchmal durch den Schnee, dass sie die Pfoten in die Spuren vom Vordermann legen.“ (Lilian, Klasse B, LAb 147)

Sie haben aus der Betrachtung der Portfolios ihrer Mitschüler/innen Konsequenzen bezüglich ihrer *persönlichen Arbeitsweise* gezogen:

„Wenn man langsamer macht, dann ist es auch schöner und man kann sich ja Zeit lassen, weil wir haben ja drei Wochen Zeit und wir haben eh nur zwei genutzt und dann... ja, dass man nicht unbedingt so schnell machen muss.“ (Marietta, Klasse C, MRc 71)

„Ja, vielleicht sollte ich gleich ordentlich schreiben. Da muss ich's nicht zweimal schreiben.“
(Melanie, Klasse C, MAc 57)

Einige Schüler/innen formulieren Erkenntnisse, die sie über die *Stärken anderer Kinder* gewonnen haben und setzen diese zum Teil auch in Bezug zu ihren eigenen Fähigkeiten:

„Aus Leas konnte ich lernen, dass sie schön schreibt.“ (Zora, Klasse B, ZOb 96)

„Ich hab' gelernt, dass auch die anderen Kinder auch mehr wissen als ich, weil ich bin jetzt auch grad nicht so die Klügste.“ (Anais, Klasse C, ALc 59)

Einige Schüler/innen berichten auch von einem Lernzuwachs bezüglich der *Umsetzungsmöglichkeiten* des Themas. Durch die Betrachtung anderer Portfolios sehen die Schüler/innen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, eine Aufgabe (gut) zu bewältigen. Sie bekommen Ideen aufgezeigt, auf die sie selbst nicht gekommen wären, die sie aber für ihr nächstes Portfolio nutzen können:

„Ja, also dass halt auch, dass man zu jedem Text oder so auch was malen kann und dass man zu dem Thema ‚Wasser‘ nicht nur über Tiere, sondern auch über Pflanzen oder so machen kann.“
(Lotta, Klasse C, LlC 77)

„Bei der Nele, da hab' ich gelernt, dass... die hat halt den Sachtext ganz anders formuliert als ich, obwohl wir das gleiche Thema hatten. Dass man einen Sachtext halt anders machen kann und... viel... also ich hab's nicht so genau erklärt, aber sie hat's dann noch besser erklärt, finde ich.“
(Patricia, Klasse B, PAb 101)

„Ja. Beim Arnold, da konnte ich lernen, dass man sauviel schreiben kann.“ (Robert, Klasse B, ROb 121)

Fabrizio wurde sich bei der Betrachtung der Portfolios seiner Mitschüler/innen der *Bedeutung der Natur* bewusst:

„Dass Tiere wichtig sind.“ (FAa 137)

Zusammenfassung: Die Bedeutung kooperativen Lernens

Die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen (89%) bevorzugt *kooperative Sozialformen* wie Partner- und Gruppenarbeit gegenüber der Einzelarbeit. Es gibt aber auch Schüler/innen, die ganz bewusst die Einzelarbeit für sich wählen (11%). Während etwas mehr als die Hälfte der interviewten Schüler/innen (58%) über den gesamten Portfolioprozess überwiegend bei der von ihnen gewählten Sozialform blieb, wechselten die anderen Schüler/innen zwischen (meist zwei) verschiedenen Sozialformen ab (42%).

Die Kinder, die in Partner- oder Gruppenarbeit an ihrem Portfolio arbeiteten, wählten dabei *unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit*: Die *aufgabengleiche Zusammenarbeit* war mit 46% die beliebteste Form der Zusammenarbeit, gefolgt von der *aufgabenverschiedenen Zusammenarbeit* (25%).

Gegenseitige Unterstützung wird von 26 von 35 Schüler/innen (74%) thematisiert. Dabei dominieren der Austausch von Ideen und Informationen vor konkreten Hilfeleistungen wie dem Austausch von Arbeitsmaterialien bzw. der Hilfe bei der Recherche sowie der Hilfe beim Zeichnen oder Schreiben. Die Schüler/innen gaben sich gegenseitig Tipps und Feedback. Einige Schüler/innen praktizierten auch eine an den individuellen Stärken und Schwächen der Kinder orientierte Arbeitsteilung.

Mit der *Qualität der Zusammenarbeit* mit dem/der Partner/in bzw. in der Gruppe ist der Großteil der befragten Schüler/innen zufrieden. 81% äußern sich zufrieden bzw. sehr zufrieden über die Zusammenarbeit; 19% sind teilweise zufrieden oder nicht zufrieden.

73% der Schüler/innen geben an, im Rahmen des zum Ende der Portfolioarbeit durchgeführten *Partner-Feedbacks* Tipps zu ihrem Portfolio erhalten zu haben. Formale Tipps sowie Tipps zur Gestaltung des Portfolios überwiegen dabei deutlich vor inhaltlichen, auf konkrete Aufgaben bezogenen Tipps. An dieser Stelle werden Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Qualität des Partner-Feedbacks deutlich. Die überwiegende Mehrheit (88%) der befragten Schüler/innen beurteilt die erhaltenen Tipps als zumindest teilweise berechtigt und hilfreich für das weitere Lernen; einige wenige Kinder lehnen auch offensichtlich berechtigte Kritik ab.

Mehr als vier Fünftel der befragten Schüler/innen (82%) geben an, im Rahmen des Partner-Feedbacks Tipps an ihre Mitschüler/innen formuliert zu haben. Ebenso meint die überwiegende Mehrheit (76%) der Kinder, das Betrachten der Portfolios der anderen Kinder für ihren eigenen Lernfortschritt nutzen zu können. Im Vordergrund steht dabei, im Unterschied zu den bisher über das Partner-Feedback gewonnen Eindrücken, eindeutig der *inhaltliche Lernzuwachs*.

6.3.2.3 Selbsteinschätzung des Lernprozesses und der Lernergebnisse

Die Fragen dieses Themenbereichs beziehen sich auf die Wahrnehmung eigener Stärken und Schwächen, auf den empfundenen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben der Portfolioarbeit sowie auf Strategien zur Überwindung von während der Arbeit am Portfolio aufgetretenen Schwierigkeiten. Sie lauten im Einzelnen:

Frage 11: Was ist dir besonders leicht gefallen?

Frage 12: Hattest du irgendwo Schwierigkeiten?

Frage 13: Hast du auch mal Hilfe bei deinem Lehrer/deiner Lehrerin gesucht?

Frage 14: Was ist dir besonders gut gelungen?

Frage 15: Was ist dir nicht so gut gelungen?

Frage 16: Bist du eher Künstler/in oder Forscher/in?

Frage 17: Was sind deine Stärken?

Frage 18: Wie viele Muggelsteine würdest du deinem Portfolio geben?

Frage 19: Was glaubst du, wie viele Muggelsteine würde dein Lehrer/deine Lehrerin deinem Portfolio geben?

Frage 11: Was ist dir besonders leicht gefallen?

Diese Frage zielt auf den subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben des Portfolios. Nur ein Schüler (COa 63) gibt an, alle Aufgaben des Portfolios seien ihm gleichermaßen leicht gefallen. Die anderen Schüler/innen konnten zu dieser Frage differenzierte Angaben machen.

Die Antworten auf diese Frage verteilen sich wie folgt:

Schaubild/Skizze	17 Nennungen
Deckblatt	11 Nennungen
Sachtext	10 Nennungen
Steckbrief	10 Nennungen
Mindmap	5 Nennungen
Inhaltsverzeichnis	5 Nennungen
Sonstige ¹³⁵	2 Nennungen

Hinzu kommen bei den beiden dritten Klassen, den Klassen A und B:

Zusatzaufgabe	4 Nennungen
Brief	2 Nennungen

Und bei der vierten Klasse, der Klasse C:

Plakat	2 Nennungen
PowerPoint-Präsentation	1 Nennung

Tabelle 19: Aufgaben, die den Schüler/innen besonders leicht gefallen sind (Mehrfachnennungen möglich)

Gestalterische Aufgaben – Schaubild/Skizze und Deckblatt – scheinen tendenziell etwas leichter zu fallen als solche, die das Recherchieren und das Verfassen von Texten erfordern. Aufschlussreicher als die Verteilung der Antworten auf verschiedene Aufgaben erscheint zum einen die Tatsache, dass alle befragten Schüler/innen zu dieser Frage Angaben machen konnten. Dies zeigt, dass die Schüler/innen ihre Arbeit am Portfolio reflektieren.

Zum anderen interessieren die *Begründungen* dafür, warum den Kindern eine bestimmte Aufgabe leicht gefallen ist:

¹³⁵ Je eine Nennung entfielen auf die Vorlage „Das weiß ich schon, das will ich wissen“ (LLb 53) sowie auf die Lernpläne (JOB 37).

geringer Schwierigkeitsgrad der Aufgabe	13 Nennungen
Verfügbarkeit guter Informationen	12 Nennungen
umfangreiches Vorwissen/eigene Erfahrung	10 Nennungen
hohe Motivation	8 Nennungen
Aufgabe erfordert wenig Schreiarbeit	4 Nennungen
Kind hat gründlich recherchiert	3 Nennungen
Kind hatte viele/gute Ideen	3 Nennungen
Kind hat Hilfe bekommen	1 Nennung

Tabelle 20: Begründung dafür, dass eine bestimmte Aufgabe besonders leicht gefallen ist
(Mehrfachnennungen möglich)

Als häufigste Begründung wird ein *geringer Schwierigkeitsgrad* der Aufgabe angegeben. Dass der Schwierigkeitsgrad nicht aufgabeninhärent ist, sondern eine subjektive Wahrnehmung darstellt, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, wird von den Kindern, die *diese* Antwort gegeben haben, nicht reflektiert. Andere Schüler/innen benennen eben diese individuellen Faktoren als Begründung dafür, dass ihnen eine bestimmte Aufgabe besonders leicht gefallen ist: ein umfangreiches Vorwissen bzw. eigene Erfahrung, eine hohe Motivation, vielfältige Ideen, Anstrengung in Form einer gründlichen Recherche zum Thema sowie eine individuelle Abneigung gegen schriftliche Aufgaben. Daneben werden situationsabhängige Faktoren genannt wie die Verfügbarkeit guter Informationen sowie erhaltene Unterstützung.

Die Mehrzahl der Schüler/innen liefert aber eine spezifische Begründung für den als gering empfundenen Schwierigkeitsgrad der von ihnen genannten Aufgabe. So werden die *Verfügbarkeit guter Informationen* sowie das vorhandene *Vorwissen* bzw. die *Anknüpfung an die eigene Erfahrung* benannt:

„Weil ich so viele Informationen hatte und weil ich auch viel übers Eichhörnchen weiß.“
(Patricia, Klasse B, PAb 43)

Anina: „Die Buche auch. Weil das ist Mamas Lieblingsbaum.“

A.K.: „Echt?“

Anina: „Also einer von denen. Also die mag die gern, die sammeln wir dann immer in den Bergen. Die und dann...“

A.K.: „Bucheckern?“

Anina: „Ja, die.“

A.K.: „Ah.“

Anina: „Das mag die Mama gern.“
(Anina, Klasse B, ANb 36-42)

Victoria verknüpft in ihrer Antwort mehrere der genannten Aspekte:

„Weil ich ziemlich schnell Bücher gefunden hab' und dann ziemlich schnell wusste, was ich schreiben soll. Ich hab' nämlich nicht aus dem Buch direkt abgeschrieben, sondern hab' mir gedacht, das steht so im Buch, dann schreib' ich's so ähnlich hin.“ (Victoria, Klasse A, VAa 48)

Einige Kinder verknüpfen den als gering erlebten Schwierigkeitsgrad auch mit der von ihnen empfundenen *Motivation* bei der Bearbeitung:

„Keine Ahnung, Pilze im Vergleich, da... fand ich, hat auch am allermeisten Spaß gemacht. Deswegen fand ich's auch so leicht.“ (Michael, Klasse B, MIb 41)

Frage 12: Hattest du irgendwo Schwierigkeiten?

Diese Frage zielt auf den empfundenen Schwierigkeitsgrad der Portfolioarbeit insgesamt und dient gleichzeitig als Grundlage für die anschließende Frage nach der Art der Bewältigung der aufgetretenen Schwierigkeiten.

Auf die Frage gaben die Schüler/innen folgende Antworten:

ja, es gab Schwierigkeiten	45 Schüler/innen
nein, keine Schwierigkeiten	10 Schüler/innen

Tabelle 21: Schwierigkeiten im Verlauf der Portfolioarbeit (n=55)

Die Kinder berichten von folgenden Schwierigkeiten:

Recherchieren	19 Nennungen
Mangel an Ideen	10 Nennungen
Aufgabe unklar	7 Nennungen
formale Schwierigkeit	6 Nennungen
Zeichnen	5 Nennungen
Texte verfassen	4 Nennungen
Textverständnis	2 Nennungen
Unstimmigkeiten bei Zusammenarbeit	2 Nennungen
Abneigung gegen Aufgabe	2 Nennungen
Sonstige Schwierigkeit ¹³⁶	5 Nennungen

Tabelle 22: Arten von Schwierigkeiten im Verlauf der Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

¹³⁶ An sonstigen Schwierigkeiten wurden genannt: Das Verteilen der Rollen beim Vortrag der PowerPoint-Präsentation sowie Zeitnot (NIc 30), Gestaltung des Plakats (JAc 22), Arbeitsunruhe und Unstimmigkeiten (TA b 27), Sachtext und Deckblatt (LAb 47) sowie die Rechtschreibung beim Erstellen des Inhaltsverzeichnisses (LNb 62).

Beim *Recherchieren* traten unterschiedliche Arten von Schwierigkeiten auf: Die meisten Kinder berichteten von Schwierigkeiten, für ihr Thema relevante Informationen zu finden. Dies kann zum einen bedeuten, dass nicht genügend relevante Informationen zur Verfügung standen. Es kann aber auch bedeuten, dass die Kinder im *Recherchieren* noch nicht geübt genug waren, um souverän über die Informationsquellen zu verfügen und an ausreichend viele relevante Informationen zu gelangen.

Die Ausführungen von Fritz, der Schwierigkeiten beim Verfassen des Briefes zum Thema „Rettet den Wald“ hatte, macht deutlich, wie eingehend und ernsthaft sich die Kinder mit der Thematik auseinandersetzen. Sie zeigt zugleich, in welche emotionale Bedrängnis eine von der Lehrperson formulierte Aufgabenstellung Kinder bringen kann, und macht deutlich, wie wichtig die Partizipation der Schüler/innen bei der Festlegung der Aufgaben für das Portfolio sowie eine diesbezügliche Kommunikation zwischen Schüler/innen und Lehrperson ist:

- Fritz: „Und bei ‚Brief rettet den Wald‘, da war das aber schwierig, weil ich wusste erst nicht, was ich da hinschreiben sollte, weil... weil ich denke, dass, wenn die den dann wirklich kriegen, dann wird's mir irgendwie ein bisschen peinlich.“
- A.K.: „Ja? Warum wäre dir das peinlich?“
- Fritz: „Weil... also wenn da jetzt so Erwachsene wären und die machen da quasi ein Geschäft und wenn die auch dafür Geld kriegen, dann fänden die das ja nicht so toll, wenn dann sogar ganze Schulen gegen sie, also sie stoppen wollen und dann, was sie dann lauter Schülerbriefe so kriegen. Und deswegen, weil wenn die das einfach so abholzen, dann kann man ja nicht denken, dass die ganz normale Menschen und dass die auch so nett sind.“
- A.K.: „Verstehe.“
- Fritz: „Weil, die könnten ja auch mal dann irgendwie wütend auf die Schule werden.“
(Fritz, Klasse B, FRb 10-14)

Da Schwierigkeiten und ihre Bewältigung natürlicher Bestandteil von Lernprozessen sind, erscheint die Frage besonders interessant, wie auftretende Schwierigkeiten bewältigt wurden:

selbst bewältigt	21 Nennungen
Hilfe durch Mitschüler/in	14 Nennungen
Hilfe durch Lehrer/in	12 Nennungen
Hilfe durch Experten ¹³⁷ (Klasse A)	8 Nennungen
Hilfe durch Eltern/Bezugspersonen	6 Nennungen

Tabelle 23: Bewältigung von Schwierigkeiten im Portfolioprozess (Mehrfachnennungen möglich)

Die Mehrzahl der Schwierigkeiten (34%) wurde von den Schüler/innen ohne fremde Hilfe bewältigt; 57% ohne die Hilfe von Erwachsenen. Diese Zahlen sprechen für eine selbstständige Arbeitsweise der Schüler/innen, für ein Gelingen kooperativen Lernens sowie für Kompetenz im Umgang mit den Anforderungen der Portfolioarbeit.

¹³⁷ Gemeint ist der Schülervater, der von Beruf Tierarzt ist und den Schüler/innen der Klasse A im Rahmen der Portfolioarbeit als Experte zur Verfügung stand.

Der in der Klasse A anwesende Experte war als Ansprechpartner für Fragen besonders begehrt – von 20 Schüler/innen geben 8 an (40%), eine aufgetretene Schwierigkeit mit seiner Hilfe bewältigt zu haben. Auffällig erscheint der im Verhältnis zur Hilfe durch die Lehrperson (20%) relativ hohe Anteil von Hilfe durch Eltern oder andere erwachsene Bezugspersonen (10%).

So berichtet Leonie, die Schwierigkeiten hatte, eine Skizze vom Eichhörnchen zu erstellen, wie ihre Mutter sie bei der Bewältigung dieser Aufgabe unterstützte:

„Meine Mama und ich haben ein bisschen daheim, wenn wir mal Zeit hatten am Mittag, haben wir dann zusammen gezeichnet, Eichhörnchen, und dann hat sie gesagt und... ja, und dann konnt' ich's halt.“
(Leonie, Klasse B, LLb 57).

Auch andere Schüler/innen berichten von Unterstützung und Tipps durch ihre Eltern oder andere erwachsene Bezugspersonen (MRb 9; LAb 49; ARb 9; MEb 9). Wenn die Unterstützung allerdings so weit geht wie im Fall von Melissa, so ist sie sicher nicht mehr im Sinne des Portfoliogedankens, eigenständige Lernprozesse zu fördern:

„Und dann bin ich eigentlich nach Hause gegangen und da hat mir meine Mutter noch ein paar mehr Tipps gegeben und meiner Mutter war das Portfolio so wichtig, dass wir gleich einfach einen Sachtext vorgearbeitet haben. Den hab' ich dann mitgenommen und abgeschrieben.“
(Melissa, Klasse B, MEb 45)

Um die Rolle der Lehrperson als Unterstützerin im Portfolioprozess näher zu beleuchten, wurde nachträglich die Frage 13 in den Leitfaden eingefügt, die sich explizit auf die Unterstützung durch die Lehrperson bezieht.

Frage 13: Hast du auch mal Hilfe bei deiner Lehrerin gesucht?

Diese Frage wurde nur den beiden dritten Klassen gestellt. Es ergibt sich folgende Antwortverteilung:

keine Hilfe von Lehrerin benötigt	10 Schüler/innen
ein-/zweimal Hilfe von Lehrerin benötigt	17 Schüler/innen
öfter Hilfe von Lehrerin benötigt	10 Schüler/innen

Tabelle 24: Inanspruchnahme von Unterstützung durch die Lehrperson (n=37; zwei Schülern, FRa und MNa; wurde die Frage nicht gestellt)

27 von 37 Schüler/innen (73%) der dritten Klassen nahmen mindestens einmal während des Portfolioprozesses die Hilfe der Lehrperson in Anspruch; 10 Kinder (27%) benötigten keine Hilfe. Dass mehr als ein Viertel der Drittklässler/innen über einen so langen Zeitraum sowie in der Auseinandersetzung mit so komplexen Aufgaben gänzlich ohne Hilfe von Lehrerseite zurechtkamen, erscheint bemerkenswert.

Die Hilfe der Lehrperson wurde am häufigsten in Anspruch genommen in Form von Hilfe bei der Recherche (9 Nennungen), in Form von Bereitstellung zusätzlicher Informationen oder Arbeitsmaterialien (8 Nennungen) sowie in Form von Tipps bzw. Feedback (7 Nennungen). Das Problem,

relevante Informationen zum Thema zu beschaffen, war von den Schüler/innen in Frage 12 auch als häufigste Schwierigkeit während der Arbeit am Portfolio benannt worden. Die Kinder erklären:

„Ja, als ich nichts gefunden hab' über den Ahorn, dann hat sie mir auch geholfen und dann haben wir zusammen so in Büchern geschaut, dann haben wir doch eine Seite mit Ahorn gefunden. Dann hat sie mir auch diese Karte gegeben, wo nochmal was über den Ahorn stand.“
(Fritz, Klasse B, FRb 26)

Anina suchte Hilfe bei ihrer Lehrerin Frau B, da sie in den Sachbüchern keine Informationen über das Eichhörnchen fand:

„Weil dann hab' ich was, also dann hab' ich was gefunden, hat die mir so ein Blatt kopiert und dann hab' ich daraus wirklich ziemlich viel.“ (Anina, Klasse B, ANb 28)

Manchmal musste die Lehrperson auch eine Aufgabe nochmals erklären (4 Nennungen). In zwei Fällen berichteten die Schüler/innen, die Lehrperson habe ihnen auf Nachfrage die benötigte Information genannt, statt sie beim Recherchieren anzuleiten (ANa 51; MEb 43).

Die Hilfestellung durch die Lehrperson bewerteten 25 von 27 Befragten (93%) als *hilfreich*, zwei als *meist hilfreich* (n= 27, 39 abzüglich der 10 Schüler/innen, die gänzlich ohne Hilfe der Lehrperson auskamen, sowie den beiden Schülern, denen diese Frage nicht gestellt wurde).

Frage 14: Was ist dir besonders gut gelungen?

Diese Frage zielt auf die Selbsteinschätzung der in der Portfolioarbeit erzielten Ergebnisse und soll, indem sie auch die Begründungen der Kinder erhebt, zum Verständnis dessen beitragen, worauf die Schüler/innen ihre Selbsteinschätzung gründen. Auch zu dieser Frage konnten alle Kinder Angaben machen, was auf eine reflexive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit im Sinne einer Selbsteinschätzung schließen lässt. Die Antworten verteilen sich wie folgt:

Skizze/Schaubild	35 Nennungen
Sachtext	17 Nennungen
Steckbrief	8 Nennungen
Zusatzaufgabe (Klasse 3)	8 Nennungen
Inhaltsverzeichnis	7 Nennungen
Brief (Klasse 3)	5 Nennungen
Deckblatt	3 Nennungen
Mindmap	3 Nennungen
Arbeitsblatt Vorwissen	2 Nennungen

Tabelle 25: Als besonders gelungen beurteilte Portfolioeinlagen (Mehrfachnennungen möglich)

Die befragten Kinder stellen ihre als gut eingeschätzten Leistungen selbstbewusst dar:

„Also ich finde, das Deckblatt ist mir gut gelungen, das Inhaltsverzeichnis auch gut (blättert). Ah, das finde ich supergut, das innen drin. ‚Wolfwinter‘, also meine Geschichte, finde ich auch sehr gut. Der Steckbrief ‚Linde‘, Steckbrief ‚Tanne‘ (blättert). Jetzt hier vielleicht, an der linken Seite, die Fotos mag ich total gern. Ja. Und dann noch: ‚Tiere aus dem Wald‘. Finde ich gut. Meine Zeichnungen... Da: Zeichnung ‚Wolf‘ find' ich auch gut.“ (Juliane, Klasse B, JOB 68)

„Da muss ich jetzt nochmal rumblättern. Ich find' das Inhaltsverzeichnis ziemlich gut und hier mein Brief ‚Rettet den Wald‘. Hm, naja, ‚Fotos‘ ist mir ziemlich gut gelungen und meine Eichhörnchen-Skizze. Also besser als in der ersten und zweiten Klasse mit Skizzen von Haustieren und so, das ist mir noch nie so gut gefallen, ähm gelungen und so. Ja, das zwei sind eigentlich die Seiten, die mir ziemlich gut gelungen sind, aber ich... ‚Zwei Pilze im Vergleich‘ ist mir supergut gelungen, weil das hab' ich wie aus einem Buch gemalt hingekriegt irgendwie und... ja, und das ist, find' ich, die beste Seite in meinem ganzen Portfolio.“ (Nele, Klasse B, NEB 49)

Aufschlussreicher als die Verteilung der Nennungen auf die unterschiedlichen Aufgaben des Portfolios erscheint die Frage, auf welche Argumente die Schüler/innen ihre Selbsteinschätzung gründen. In Frage kommen *individuelle*, *soziale* und *sachliche Argumente*. Die vorgebrachten Begründungen lassen sich den drei Bereichen wie folgt zuordnen:

sachliche Begründung	37 Nennungen
individuelle Begründung	28 Nennungen
soziale Begründung	3 Nennungen

Tabelle 26: Begründung für die Beurteilung besonders gelungener Portfolioeinlagen (Mehrfachnennungen möglich)

Die Mehrzahl der Kinder orientiert sich in der Selbsteinschätzung der Portfolioeinlagen an *Kriterien*. Als solche wurden die *naturgetreue Zeichnung* genannt (15 Nennungen), die *Reichhaltigkeit an enthaltenen Informationen* (10 Nennungen), die *Verfügbarkeit guter Informationen* bzw. einer *guten Vorlage* (8 Nennungen) sowie eine *saubere Arbeitsweise* (4 Nennungen):

„Das Schaubild fand ich ganz leicht oder auch gut gelungen, weil da konnte man ganz gut sehen, wann es zu Hochwasser, also wann die Hochwassergefahr... einen betreffen kann und wann sie einen nicht betreffen kann und dort auch wie man's verhindert, also das Schaubild hat viel Spaß gemacht und war, glaub' ich, auch das einfachste von allen.“ (Jakob, Klasse C, JAc 23)

Auffallend viele Kinder orientieren sich an *individuellen Begründungen*. Dies ist besonders im Hinblick auf die Bedeutung des Portfolios als Instrument zur individuellen Lernförderung (vgl. Kapitel 1.3.3) bemerkenswert. An individuellen Begründungen wurden genannt der *eigene Lernfortschritt* (6 Nennungen), die *Bewältigung der Aufgabe trotz Schwierigkeiten* (5 Nennungen), die *Zufriedenheit*

mit der eigenen Leistung (4 Nennungen), Motivation (4 Nennungen), der als gering empfundene Schwierigkeitsgrad (4 Nennungen) sowie ästhetische Begründungen (3 Nennungen)¹³⁸.

Auffällig ist, dass soziale Argumente, die auf den Vergleich der Leistungen untereinander zielen, so gut wie gar nicht vorgebracht werden. Anina führt ein soziales Argument an – einige Kinder haben eine bessere Skizze erstellt – , bewertet das individuelle aber höher:

„Also manche haben auch eine besser Skizze, find' ich, aber ich hab' noch nie so ein Eichhörnchen gemalt, ich hab' immer so eine im Sitzen gemalt und nicht im Springen.“ (Anina, Klasse B, ANb 86)

Fritz verbindet in seiner Selbsteinschätzung sehr detailliert vorgebrachte sachliche Argumente mit einem sozialen: Nicht alle Kinder haben die Wurzeln der Bäume in ihrer Skizze berücksichtigt:

„Hm... (blättert) Also ich würde sagen, die Skizze ‚Lärche‘ ist mir besonders gut gelungen, weil da hab' ich auch besonders auf die Strukturen geachtet und die Blüte ist mir auch ganz gut gelungen. Und da hab' ich hier halt auch nochmal hier die Äste gezeichnet und die Zapfen und die Blüten und dann hab' ich auch noch Wurzeln gemalt, was manche auch nicht gemacht haben.“ (Fritz, Klasse B, FRb 39)

Nur zwei weitere Schüler/innen bringen Argumente vor, die als soziale Argumente gewertet werden können: Der im Vergleich zu den anderen Kindern der Klasse größere Umfang des Portfolios (ARb 65) sowie die bessere Zeichnung (HEa 69).

Frage 15: Was ist dir nicht so gut gelungen?

Auch diese Frage zielt, wie die vorhergehende, auf die Selbsteinschätzung der in der Portfolioarbeit erzielten Ergebnisse und soll die von den Schüler/innen vorgenommene Selbsteinschätzung um den Aspekt der weniger gelungenen Arbeiten ergänzen.

Auch auf diese Frage konnten alle befragten Schüler/innen eine Antwort geben. 9 Schüler/innen gaben an, ihnen seien alle Aufgaben gut gelungen, wobei eine betonte, zunächst vorhandene Mängel im Rahmen der Überarbeitung behoben zu haben (LVb 62). Den übrigen 54 Schüler/innen fiel es leicht, einzelne Aspekte zu benennen, die sie als weniger gelungen betrachten.

Folgende Aspekte wurden genannt:

wenig saubere Arbeitsweise	23 Nennungen
Aufgabe nicht gut umgesetzt	18 Nennungen
Unzufriedenheit mit eigener Leistung	8 Nennungen
Sonstige Begründung	5 Nennungen

Tabelle 27: Begründung für die Beurteilung weniger gelungener Portfolioeinlagen (Mehrfachnennungen möglich)

¹³⁸ Außerdem wurden von je einer Schüler/in das Vorhandensein von Vorwissen (ALc 33) sowie erhaltene Tipps (JOb 76) genannt.

Wieder zeigt sich eine starke Gewichtung formal-gestalterischer Aspekte. Eine *wenig saubere Arbeitsweise* beeinflusst die Beurteilung einer Aufgabe in der Wahrnehmung der Schüler/innen offenbar am meisten.

Äußerungen dieser Kategorie beziehen sich auf eine wenig ansprechende Schrift, weniger gut gelungene Zeichnungen, eine unübersichtliche Darstellung, rechtschriftliche Schwierigkeiten und ähnliche Mängel. In ihren Äußerungen zeigen sich die Kinder recht selbstkritisch:

„Weil meine Schrift... (blättert) Das hier finde ich so mittel... (blättert) Weil meine Schrift ist nicht so schön und malen kann ich auch nicht so gut und das ist halt so, weil wenn man killert, dann sieht das halt irgendwie nicht so gut aus.“ (Astrid, Klasse C, ANc 41)

„Mh... ich glaub' das da, das war die Forscherfrage. Da ist es, glaub' ich, nicht so ganz gut mit äh Rechtschreibung.“ (Attila, Klasse C, ATc 33)

Zora ist unzufrieden mit ihrem Inhaltsverzeichnis:

„Weil ich hab' da irgendwie nicht so schön geschrieben und eigentlich fände ich ich's schöner, wenn ich immer eine Zeile Abstände gelassen hätte. Ja.“ (Zora, Klasse B, ZOb 60)

In die Kategorie *„Aufgabe nicht gut umgesetzt“* fallen Äußerungen zur nicht aufgabengerechten oder zu wenig umfangreichen Umsetzung einer Aufgabe. Nele kritisiert bei ihrem Erzähltext sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte:

„Ja, würd' ich schon sagen, und zwar meine Geschichte, die hab' ich etwas ziemlich schief geschrieben und irgendwie unmöglich, dass da Sachen sind, die die Eichhörnchen gar nicht mitnehmen können und die können auch gar nicht einkaufen gehen und so. Das ist mir jetzt nicht so super gelungen. Und auch mein Sachtext zum Eichhörnchen ist mir auch nicht so supergut gelungen, weil da hab' ich ziemlich schief geschrieben und musste manche Sachen ziemlich oft auskillern und so, also das sind normal ganz viele Sachen, die mir nicht so super gelungen sind.“ (Nele, Klasse B, NEb 51)

„Ich find' das Gedankennetz ist nicht so supergut geworden, da hätte ich ein bisschen mehr hinschreiben können.“ (Victor, Klasse B, Vlb 53)

Eine nicht näher spezifizierte *Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung* wurde ebenfalls von einigen Schüler/innen genannt:

„Erstens weil die Äste, weil vorher ist es mir nicht so gut gelungen, und der Hase noch.“
(Alessandro, Klasse A, ANa 90)

An *sonstigen Begründungen* wurden der hohe Zeitaufwand bzw. eine Abneigung gegen das Schreiben genannt (LAa 89; MRc 39), eine wenig übersichtliche Darstellung (LUa 63) sowie, in einem Fall, negatives Feedback von Seiten der Mitschüler/innen:

A.K.: „Und das Deckblatt findest du auch nicht so gut, wenn du mir das gar nicht zeigen willst, oder?“

Milan: „Ich zeig's noch einmal. Hier.“

A.K.: „Okay, warum findest du das nicht so gut, Milan?“

Milan: „Weil... die anderen irgendwie darüber lachen, weil das sieht so für die ein bisschen... ach,

das sag' ich nicht... und das war's dann auch.“
(Milan, Klasse B, MIb 92-95)

Eine interessante *inhaltliche Begründung* liefert Michael: Er ist unzufrieden mit dem Brief zum Thema ‚Rettet den Wald‘, da diese Aufgabe nicht zu den restlichen in seinem Portfolio passe. Da es sich um eine Pflichtaufgabe handelte, war er aber gezwungen, diese aufzunehmen:

„Brief ‚Rettet den Wald‘. Das find' ich gerade nicht so gut gelungen. Ja, weil ich find' einfach, dass... das passt nicht so in mein Portfolio.“ (Michael, Klasse B, MIb 87)

Frage 16: Bist du eher Künstler/in oder eher Forscher/in?

Diese Frage wurde in den Interviewleitfaden eingefügt, da sich bereits in den vor Beginn der Studie durchgeführten Probeinterviews abgezeichnet hatte, dass ein Teil der Kinder gestalterische Aufgaben bevorzugt und ein anderer Teil die Recherche und das Verfassen sachlicher Texte. Die Kinder sollten sich einem der beiden Typen „Künstler/in“ oder „Forscher/in“ zuordnen. Um eine höhere Identifikation der Kinder mit der Frage zu erreichen, wurde darauf geachtet, im Interview mit Jungen von „Künstler“ und „Forscher“ zu sprechen, bei Mädchen hingegen von „Künstlerin“ und „Forscherin“. Auch diese Frage zielt auf die Selbsteinschätzung der Kinder und fragt nach eigenen Stärken bzw. Schwächen, allerdings aus einer übergeordneten Perspektive, Persönlichkeitsmerkmale des interviewten Kindes betreffend. Die befragten Schüler/innen antworten wie folgt:

eher Forscher/in	24 Schüler/innen
eher Künstler/in	21 Schüler/innen
beides, Forscher/in und Künstler/in	8 Schüler/innen
weder noch	2 Schüler/innen

Tabelle 28: Einschätzung bezüglich der beiden Typen „Künstler/in“ und „Forscher/in“ (n= 55)

Interessanter in Bezug auf die Fragestellung der Studie sind auch hier wieder die vorgebrachten Begründungen. Es lassen sich *positive* und *negative Begründungen* unterscheiden. In *positiven Begründungen* wird mit eigenen Stärken und/oder Vorlieben argumentiert.

Beispiele für positive Begründungen sind:

„Weil ich gut malen kann.“ (Salih, Klasse C, SHc 47)

„Ich mag auch viel lieber zeichnen.“ (Anina, Klasse B, ANb 66)

Arnold: „Hm, eher der Forscher.“

A.K.: „Warum?“

Arnold: „Weil ich hab' so viel hingeschrieben, sehr viel geschrieben und ich hab' halt alles hingeschrieben alleine. Und ich hab' auch geforscht im Lexikon. Da hab' ich dann nachgeguckt und etwas gesucht und hab's dann im Kopf dann hier reingeschrieben.“
(Arnold, Klasse B, ARb 77-81)

Negative Begründungen hingegen führen eigene Schwächen und/oder Abneigungen als Argumente an.

Beispiele für negative Begründungen sind:

- Tabea: „Mehr die Künstlerin.“
 A.K.: „Wieso glaubst du das?“
 Tabea: „Weil bei der Geschichte hab' ich auch immer eine Vier bekommen.“
 (Tabea, Klasse B, TAb 69-71)

„Also, ich bin wahrscheinlich eher die Forscherin, weil ich kann nicht so gut malen und so... Also ich finde, ich kann nicht gut malen und zeichnen und so. Macht mir auch eigentlich nicht sehr Spaß, aber für meine Schwester male ich halt öfter Bilder und so und die findet sie recht schön, aber ich nicht so.“
 (Larissa, Klasse C, LAc 43)

Hier setzt sich Larissa in ihrer Selbsteinschätzung von der Fremdeinschätzung durch ihre Schwester ab.

Die Übersicht zeigt, dass positive Begründungen (62%) gegenüber den negativen (38%) überwiegen:

positive Begründungen	44 Nennungen
negative Begründungen	27 Nennungen

Tabelle 29: Arten der Begründung für die Einschätzung als „Künstler/in“ bzw. „Forscher/in“ (Mehrfachnennungen möglich)

Viele Kinder kombinieren positive und negative Begründungen in ihrer Antwort:

„Ich weiß nicht, aber ich glaub', dass ich's bin, weil Bilder kann ich zwar nicht so gut malen, aber schon, aber das mit so Forscheraufgaben und so, das erledig' ich immer gut.“ (Severin, Klasse C, SEc 51)

Eine Schülerin gibt an, weder Forscherin noch Künstlerin zu sein, und begründet ihre Einschätzung mit mangelnden Fähigkeiten in beiden Bereichen:

- Linnea: „Hm... (überlegt) Das kann ich nicht so richtig sagen, weil... ich kann nicht so besonders gut malen, aber schreiben und forschen kann ich auch nicht so besonders gut. Malen kann ich eigentlich schon gut, aber die Libelle hab' ich jetzt alleine gemalt, aber... (blättert) den da hat mir der Herr C gemalt.“
 A.K.: „Oh, der kann aber auch gut malen, oder?“ (lacht)
 Linnea: „Mhm. Bei dem hatte ich Schwierigkeiten, den abzumalen. So... beim Künstler weiß ich's nicht und forschen, da kann ich halt im Internet forschen und... aber zu so einen Teich und so... aber so besonders gut kann ich das auch nicht, in Büchern nachschlagen vor allem nicht.“
 (Linnea, Klasse C, LEc 51-53)

Alle Schüler/innen, die Forscher/in *und* Künstlerin als ihre Stärken angaben, begründeten ihre Einschätzung. Drei Schüler begründeten ihre Einschätzung mit mittelstark ausgeprägten Fähigkeiten in beiden Bereichen (Mib 95; MRb 99-103; SEa 78); die übrigen Schüler/innen sehen sowohl das

Forschen und Verfassen von Sachtexten als auch das genaue Zeichnen und künstlerische Gestalten als ihre Stärken bzw. Vorlieben an (ALc 41; ATa 71; MAc 35; MEb 67; SAa 72):

„Beides, also ich mal' sehr gerne, aber ich tu' auch gerne so was nachgucken gerne im Internet und so... was das ist. Also eher beides.“ (Anais, Klasse C, ALc 41)

Alexander: „Beides.“ (lacht)

A.K.: „Ja? Wieso beides?“

Alexander: „Weil ich gut malen kann und auch gut Geschichten schreiben. Mein ganzer Schreibtisch, meine ganze Schreibtischschublade, die ist so groß und so dick, die ist voller Geschichten.“

A.K.: „Echt?“

Alexander: „Ja.“

A.K.: „Wahnsinn.“

Alexander: „Und die andere ist voller Bilder.“ (lacht)
(Alexander, Klasse A, ATa 71-77)

Zwei Schülerinnen argumentieren sehr differenziert und unterscheiden in ihrer Antwort Vorlieben von Stärken:

Lilian: „Mhm... also lieber male ich, aber ich glaub', Forscherin bin ich schon etwas besser.“

A.K.: „Warum denkst du das?“

Lilian: „Weil ich jetzt nicht so gut malen kann und mir macht's halt total Spaß und bei einem Bild, da hab' ich mich halt auch sehr angestrengt, das war das: der Wolf.“

(Lilian, Klasse B, LAb 65-67)

„Eher die Forscherin. Also ich mag schon malen, bloß manchmal mag ich's nicht, weil ich... also spezielle Sachen gelingen mir mal nicht so gut und deswegen wäre ich lieber im Forschen besser, als... glaub' ich, weiß ich auch. Wenn ich ein Buch schreiben würde, würde ich forschen.“ (Zora, Klasse B, ZOb 62)

Frage 17: Was sind deine Stärken?

Bei dieser Frage sollten die Kinder anhand von auf Karten abgebildeten und bezeichneten Tätigkeiten, die im Rahmen der Portfolioarbeit gefordert wurden, angeben, welche sie als ihre Stärken ansehen. Zwar können die Selbsteinschätzungen der Kinder in dieser Studie nicht zu Fremdeinschätzungen, etwa durch die Lehrperson, in Bezug gesetzt werden. Sie vermitteln aber insofern einen realistischen Eindruck, als nur eine Schülerin *alle* gezeigten Tätigkeiten als ihre Stärken angibt (ALc 36-38). Eine Schülerin gibt an, *keine* der gezeigten Tätigkeiten sei eine besondere Stärke von ihr:

Linnea: „PowerPoint nicht so besonders, Plakate... so wenn ich alleine bin, dann kann ich mich nicht so richtig einschätzen, aber gegenüber den anderen bin ich gleich gut, find' ich. Sachtexte schreiben... die Informationen, find' ich, sind schon gut, aber... da kann ich mich nicht so richtig einschätzen... Sich Fragen überlegen, da ist mir auch nichts eingefallen, deswegen hab' ich halt irgendeine Frage genommen und... ja... das ist dann einfach irgendeine Frage geworden, die eigentlich klar ist, aber ich wollt's mal genauer wissen. Informationen aus Büchern suchen ist nicht gerade meine Stärke und genau zeichnen... ich hab's noch nie versucht.“

A.K.: „Okay.“

Linnea: „Ich bin zu faul dafür.“
(Linnea, Klasse C, LEc 55-57)

Für eine realistische Selbsteinschätzung Linneas spricht, dass sie ihre Leistung in Bezug auf die einzelnen Tätigkeiten genau reflektiert und mangelnde Anstrengungsbereitschaft als Grund dafür angibt, warum sie keine ausgeprägten Stärken benennen kann.

Die Äußerungen der Kinder bezüglich ihrer Stärken verteilen sich wie folgt:

Informationen aus Büchern suchen	32 Nennungen
Sachtexte schreiben	29 Nennungen
genau zeichnen	29 Nennungen
sich Fragen überlegen	19 Nennungen
schön schreiben	19 Nennungen
Seiten übersichtlich einteilen	9 Nennungen

Hinzu kommen für die dritten Klassen, Klasse A und B:

Erzähltexte schreiben	10 Nennungen
Spiele und Rätsel ausdenken	8 Nennungen

sowie für die vierte Klasse, Klasse C:

PowerPoint-Präsentation erstellen	11 Nennungen
Plakat gestalten	9 Nennungen

Tabelle 30: Einschätzung der eigenen Stärken bezüglich portfoliorelevanter Arbeitsweisen (Mehrfachnennungen möglich)

Bei dieser Frage bestätigt sich das Bild der bisher dargestellten Fragen: Die Kinder haben eine differenzierte Meinung zu ihren Stärken und Schwächen, sie können diese Meinung äußern und zum Teil ziemlich differenziert begründen, wie das folgende Zitat zeigt:

„Genau zeichnen und schön schreiben. Fragen überlegen eher nicht und Informationen aus Büchern suchen auch eher nicht. Zu mir passt eher Sachtext schreiben, genau zeichnen und schön schreiben.“
(Victoria, Klasse A, VAa 74)

Da die meisten Kinder bei dieser Frage jedoch keine Begründung für ihre Einschätzung angeben und auch nicht explizit danach gefragt wurde, lässt sich anhand der Antworten neben einem ausgeprägten Bewusstsein für die eigenen Stärken lediglich feststellen, dass die Kinder in Bezug auf zahlreiche im Rahmen der Portfolioarbeit eingeübte Tätigkeiten – das Recherchieren, das genaue Zeichnen, das Verfassen von Sachtexten, das Finden eigener Fragestellungen sowie das Erstellen einer PowerPoint-Präsentation – bereits einen so hohen Grad an Fertigkeit besitzen, dass sie diese Tätigkeit als eigene Stärke bezeichnen. Die Einschätzung liefert damit einen Hinweis auf einen deutlichen methodischen Lernzuwachs durch die Arbeit nach dem Portfoliokonzept. Die bei vielen

anderen Fragen vorgefundene Bevorzugung gestalterischer Aufgaben spiegelt sich in den Antworten auf die Frage nach den eigenen Stärken nicht. Offenbar sind gestalterische Aufgaben bei vielen Kindern sehr beliebt; die Schüler/innen erleben sich im Hinblick auf die ‚forschenden‘ Aufgaben nichtsdestotrotz überwiegend als kompetent.

Frage 18: Wie viele Muggelsteine würdest du deinem Portfolio geben?

Diese Frage zielt auf die Gesamteinschätzung der im Portfolio erbrachten und dokumentierten Leistung. Kleine farbige Glasnuggets (Muggelsteine) dienen zur Veranschaulichung für die zu verwendende Punkteskala und fügten ein handelndes Moment in den Interviewverlauf ein.

Von höchstens 7 Muggelsteinen würden die Kinder ihr Portfolio mit der folgenden Anzahl an Muggelsteinen bewerten:

weniger als 5 Muggelsteine	6 Schüler/innen
5-6 Muggelsteine	43 Schüler/innen
7 Muggelsteine	6 Schüler/innen

Tabelle 31: Gesamtbewertung des eigenen Portfolios (n= 55)

Auch die Antworten auf diese Frage deuten auf eine weitgehend realistische Selbsteinschätzung bei den meisten Kindern hin. Lediglich einige wenige Kinder überschätzen ihre Leistung deutlich, wie etwa Tabea. Die Schülerin hat nicht alle Pflichtaufgaben bewältigt, übersieht diese Tatsache aber bei der Bewertung ihrer Gesamtleistung:

- A.K.: „Jetzt würd's mich interessieren, wie gut du dein Portfolio insgesamt findest. Ich hab' hier Muggelsteine, sind sieben Stück. Sieben Muggelsteine würde jetzt bedeuten: Ich finde alles an meinem Portfolio supertoll gelungen. Null Muggelsteine würde bedeuten: Ich finde gar nichts gut gelungen. Wie viele Muggelsteine würdest du denn deinem Portfolio geben?“
- Tabea: „Also meiner Ansicht nach oder von anderen?“
- A.K.: „Deiner Ansicht nach.“
- Tabea: „Sieben.“
- A.K.: „Warum sieben?“
- Tabea: „Weil, ich hab' mir ganz viel Mühe gegeben und... ich fand des halt auch toll, weil... ich hab' ganz viele tolle Sachen gemacht und... ja und ich find' das auch ganz schön.“
(Tabea, Klasse B, TAb 76-81)

Nachdem sie sich vergewissert hat, dass nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt wird, unabhängig von der Einschätzung anderer, entscheidet Tabea sich für die höchstmögliche Bewertung. Sie geht bei ihrer Bewertung also ausschließlich von der individuellen Bezugsnorm aus und vernachlässigt die sachliche.

Ähnlich verfahren Sandra und Lorena, denen ebenfalls Pflichtaufgaben fehlen. Sandra würde ihrem Portfolio sieben Muggelsteine geben und begründet dies mit der Tatsache, dass die Einschätzung der Lehrperson bei der Portfolioarbeit weniger relevant sei als ihre Selbsteinschätzung:

„Weil ich find's halt... es ist ja nicht so, dass jetzt die Lehrerin sagt, dass find' ich jetzt nicht so gut, das musst du verbessern, weil da könnte man jetzt Sachen machen, ähm... das, was man selber gut findet. Und ich find' halt mein Portfolio ganz toll.“ (Sandra, Klasse A, SAa 86)

Auch Lorena gibt ihrem Portfolio die höchste Bewertung und legt ihre persönliche Zufriedenheit als einzigen Maßstab an ihr Portfolio an:

„Weil mir alles gut gelungen ist und ich hab' gut gemalt und alles und gut geschrieben. Ja.“
(Lorena, Klasse A, LAa 111)

Die Einschätzungen dieser drei Schülerinnen machen deutlich, dass Selbsteinschätzungsfähigkeit, wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben, bei den Schüler/innen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern allmählich entwickelt werden muss. Zugleich wird deutlich, dass auch nach objektiven Maßstäben gemessen weniger erfolgreiche Schüler/innen durch die Portfolioarbeit subjektiven Erfolg erleben. Sie führen individuelle Kriterien wie die erbrachten Anstrengung und die persönliche Zufriedenheit mit dem Ergebnis, welchen im Rahmen der konventionellen Leistungsbewertungspraxis kaum Beachtung geschenkt wird, als Begründung für ihre Einschätzung an. Dieser Aspekt verdient insofern Beachtung, als durch das Portfolio als Lehr-Lern-Instrument *alle* Schüler/innen Lernerfolg und Lernzuwachs erfahren sollen (vgl. Kapitel 1.3.3).

Auch bei dieser Frage lassen sich *positive* und *negative Begründungen* unterscheiden. Positive Begründungen argumentieren mit gelungenen Arbeiten, gelungenen Aspekten oder einer positiven Gesamteinschätzung, negative mit weniger gelungenen Arbeiten oder Aspekten.

Die Begründung von Michael vereint positive und negative Argumente. Sie ist typisch für die Kinder, die ihr Portfolio mit 5-6 Muggelsteinen bewerten würden:

„Weil ich find' ein paar Seiten nicht so gut gelungen, aber auch total viele sehr gut gelungen. Deswegen geb' ich mir sechs.“ (Michael, Klasse B, Mlb 121)

Ebenso wie bei Frage 14, in der nach besonders gelungenen Arbeiten im Portfolio gefragt wurde, lassen sich auch bei der Frage nach der Gesamteinschätzung sachliche, individuelle und soziale Begründungen in den Einschätzungen der Schüler/innen unterscheiden. Es ergibt sich folgendes Antwortbild:

sachliche Begründung	28 Nennungen
individuelle Begründung	60 Nennungen
soziale Begründungen	4 Nennungen

Tabelle 32: Begründungen für die Gesamtbewertung des eigenen Portfolios (Mehrfachnennungen möglich)

Individuelle Begründungen überwiegen bei dieser Frage, im Unterschied zu Frage 14, deutlich vor sachlichen. Soziale Begründungen spielen auch in Bezug auf die Einschätzung der im Portfolio erbrachten Gesamtleistung kaum eine Rolle.

Folgende *sachliche Begründungen* werden von den Schüler/innen angeführt:

Arbeitsweise	13 Nennungen
Umsetzung der Aufgaben	6 Nennungen
Umfang des Portfolios	5 Nennungen
(Rechtschreib-) Fehler	4 Nennungen

Tabelle 33: Sachliche Begründungen für die Gesamtbewertung des eigenen Portfolios (Mehrfachnennungen möglich)

Andere Begründungen referieren auf die *individuelle Bezugsnorm*:

eigene Zufriedenheit	51 Nennungen
Motivation	7 Nennungen
individuelle Schwierigkeiten	2 Nennungen

Tabelle 34: Individuelle Begründungen für die Gesamtbewertung des eigenen Portfolios (Mehrfachnennungen möglich)

So begründet Marietta ihre Bewertung (sechseinhalb Muggelsteine) damit, dass sie mit ihrer eigenen Leistung nicht ganz zufrieden war:

„Weil ich bei den Texten manchmal nicht so ordentlich geschrieben habe und ich dann nicht wusste, wo ich's nochmal hatte und es dann nochmal geschrieben hab'. Weil ich mit mir selbst nicht so richtig zufrieden war.“ (Marietta, Klasse C, MAc 47)

Lucia würde ihrem Portfolio fünfeinhalb Muggelsteine geben. Sie begründet dies wie folgt:

„Weil manche Sachen da die find' ich jetzt nicht so gut gelungen und da hätte ich mir auch mehr Mühe geben können und manche Sachen find' ich halt auch ganz toll, die ich gemacht hab'. Und ich find' mehr Sachen toll als dass ich's doof finde. Deshalb hab' ich's so gemacht.“ (Lucia, Klasse A, LUa 87)

Zu den *motivationalen Faktoren* zählen Spaß und Anstrengung bei der Portfolioarbeit; an *individuellen Schwierigkeiten* wurden Anfangsschwierigkeiten genannt (Vlc 49) sowie die Tatsache, dass einige Aufgaben wiederholt werden mussten (MAc 47).

Begründungen, die ihren Ursprung im *sozialen Vergleich* bzw. in erhaltenem *Feedback* haben, wurden nur von vier Schüler/innen genannt (ATc 55; HAa 63; JAc 40; LAb 89). Die soziale Bezugsnorm scheint in der Portfolioarbeit insgesamt eine vergleichsweise geringe Bedeutung für die Kinder zu besitzen, was für eine Umsetzung im Sinne des Portfoliopedagogs spricht (vgl. Kapitel 1.3). Diese Feststellung trifft jedoch nicht auf alle Kinder gleichermaßen zu. Michaels Nachfrage macht deutlich, dass die soziale Bezugsnorm für ihn einen wichtigen Anhaltspunkt darstellt. Auf meine Frage, wie er sein Portfolio bewerten würde, antwortet er:

Michael: „Weiß ich noch nicht. Ich würde erstmal fragen: Wie haben sich die anderen bewertet?“
 A.K.: (lacht) „Wieso möchtest du das wissen?“
 Michael: „Dann fällt's mir irgendwie leichter.“
 (Michael, Klasse B, MIb 115-117)

Frage 19: Wie viele Muggelsteine, glaubst du, würde dein Lehrer/deine Lehrerin deinem Portfolio geben?

Diese Frage zielt auf die Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Die Frage war ursprünglich in der Annahme konzipiert worden, die Schüler/innen verfügten zum Zeitpunkt des Interviews bereits über ein Feedback der Lehrperson. Dies war jedoch nur in Klasse C der Fall. Die Schüler/innen in Klasse A und B konnten bei der Beantwortung dieser Frage auf keinerlei schriftliches Feedback ihrer Lehrerin zurückgreifen. So konnten sie lediglich, möglicherweise unter Rückgriff auf während des Portfolioprozesses erhaltene mündliche Rückmeldungen der Lehrerin, Vermutungen anstellen, was die Bewertung des Portfolios durch ihre Lehrerin betrifft. Die Antworten verteilen sich auf folgende Kategorien:

mehr Muggelsteine	6 Schüler/innen
etwa gleich viele Muggelsteine	31 Schüler/innen
weniger Muggelsteine	18 Schüler/innen

Tabelle 35: Einschätzung der Gesamtbewertung des eigenen Portfolios durch die Lehrperson (n= 55)

Die überwiegende Mehrheit der Kinder (65%) ist der Meinung, die Lehrperson würde das Portfolio ähnlich bewerten wie sie selbst. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Kinder noch nicht zwischen Selbst- und Fremdbewertung differenzieren können. Andererseits kann es auch bedeuten, dass die Schüler/innen großes Zutrauen in ihre Selbsteinschätzungsfähigkeit besitzen und ihre Einschätzung daher für sehr valide halten. Nur 11% trauen der Lehrperson zu, ihr Portfolio besser zu bewerten als sie selbst. Dahingegen rechnet immerhin ein Drittel der Befragten (33%) damit, von der Lehrperson eine schlechtere Bewertung zu erhalten.

Auf die Frage nach der Begründung ihrer Einschätzung argumentieren die meisten Kinder mit *Stärken oder Schwächen ihres Portfolios* (17 Nennungen):

„Ja, weil... manche Seiten sind mir schöner gelungen als manche anderen. Genau. Deswegen. Also zum Beispiel... die Skizze zum Wald... die ist ja nicht so wahnsinnig toll, aber egal... auch die da ist nicht so toll.“
 (Xander, Klasse A, XAa 83)

Aber auch das *Feedback der Lehrperson* spielt in Bezug auf die Einschätzung der Schüler/innen eine große Rolle: 16 Begründungen fußen auf Lehrerkommentaren, die das Kind während der Arbeit am Portfolio oder auf dem Bewertungsbogen erhalten hatte. Dies zeigt, wie viel Wert Schüler/innen dem Feedback der Lehrperson beimessen und mahnt zu einem sorgsamem Umgang mit beiläufig gegebenen Kommentaren.

Auch einige implizite *Annahmen über die Bewertungspraxis* der Lehrperson wurden in den Antworten auf diese Frage expliziert. So vermutet Nele, ihre Lehrerin würde ihr Portfolio etwas schlechter bewerten als sie selbst, und erklärt:

„Lehrer sind meistens ein bisschen streng.“ (Nele, Klasse B, NEb 65)

Victor teilt Neles Einschätzung und sagt über seine Lehrerin, Frau B:

„Naja, die ist halt ein bisschen genauer und so und deswegen würd' ich sagen, dass es so vier oder fünf sind.“ (Victor, Klasse B, Vlb 73)

Milan meint zu wissen, welche Aufgabe den größten Einfluss auf die Bewertung hat:

„Weil für Frau B ist ja der Sachtext am wichtigsten und dann gibt sie mir halt weniger Punkte.“ (Milan, Klasse B, MRb 117)

Allerdings scheint es für viele Kinder weitgehend unklar zu sein, nach welchen Kriterien sich die Lehrperson bei der Bewertung des Portfolios richtet – von einer Transparenz der Leistungsbewertung (vgl. Kapitel 1.3.3) kann daher nicht gesprochen werden. So kann auch Alexander nur feststellen:

„Weil sie (die Lehrerin, A.K.) tut's auch irgendwie anders bewerten.“ (Alexander, Klasse A, ATa 95)

Maria glaubt gar, eine schöne Schrift und das Einhalten der Arbeitsruhe würden ausreichen, um die höchste Bewertung für das Portfolio zu erhalten:

„Ich glaube, alle, also sieben, weil, weil ich war auch sehr leise bei der Portfolioarbeit und ich hab' mich auch leise gemeldet und ich war, eigentlich öfters leise und darum gibt sie mir, glaub' ich, sieben, weil ich hab' auch sehr schön geschrieben.“ (Maria, Klasse B, MAb 107)

Andere Kinder vermuten Fehler in ihrem Portfolio, die sie selbst nicht entdeckt haben (4 Nennungen), argumentieren mit der eigenen Motivation (3 Nennungen) bzw. Zufriedenheit (1 Nennung) oder mit dem *sozialen Vergleich* (2 Nennungen) – wobei letzteres Argument aus dem schulischen Erfahrungshorizont der Kinder heraus berechtigt erscheint:

„Weil andere Portfolio vielleicht noch besser wie meins sind.“ (Luisa, Klasse A, LEa 79)

Zusammenfassung: Selbsteinschätzung des Lernprozesses und der Lernergebnisse

Die befragten Schüler/innen sind in der Lage, detaillierte Angaben zum *empfundene Schwierigkeitsgrad* einzelner Aufgaben der Portfolioarbeit zu machen. Die Verfügbarkeit guter Informationen, Vorwissen sowie die Möglichkeit der Anknüpfung an eigene Erfahrungen tragen ebenso wie eine hohe Motivation dazu bei, den empfundenen Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zu senken.

82% der Schüler/innen geben an, im Verlauf des Portfolioprozesses auf *Schwierigkeiten* gestoßen zu sein, was nicht überrascht, da Schwierigkeiten und ihre Überwindung ein wesentliches Element von Lernprozessen sind. Am häufigsten werden Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Suche nach Informationen benannt. 10% der befragten Schüler/innen besprechen auftretende Schwierigkeiten mit ihren Eltern oder anderen erwachsenen Bezugspersonen. Ein hoher Anteil an Schwierigkeiten (34%) wurde von den Schüler/innen jedoch ohne fremde Hilfe bewältigt; 57% ohne die Hilfe von

Erwachsenen. Dies stellt im Hinblick auf die Förderung selbsttätigen, selbstbestimmten Lernens ein erfreuliches Ergebnis dar.

Von den Viertklässlern berichten nur zwei Schüler/innen, die *Hilfe der Lehrperson* in Anspruch genommen zu haben (ERc 26; ALc 18). Bei den Drittklässlern sind es in den Klassen A und B jeweils 6 Schüler/innen. Fragt man genauer nach, so erinnern sich 73% der Drittklässler/innen, irgendwann im Verlauf des Portfolioprozesses Unterstützung von Seiten der Lehrperson erhalten zu haben. Die Hilfe der Lehrperson bestand in der Mehrzahl der Fälle in Unterstützung bei der Recherche, im Bereitstellen zusätzlicher Informationen oder im Geben von Tipps und Feedback.

Auch ihre *Selbsteinschätzung bezüglich gelungener und weniger gelungener Arbeiten* im Portfolio können alle befragten Schüler/innen formulieren. Eine reflexive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit – zum Beispiel beim Ausfüllen des Selbsteinschätzungsbogens – hat also stattgefunden und ist von Schüler/innen dieser Altersstufe leistbar. Für die Beurteilung des Portfolios durch die Schüler/innen selbst spielen darstellerische Gesichtspunkte eine herausragende Rolle. Eine schlecht leserliche Schrift, unübersichtlich eingeteilte Seiten, zerknickte Blätter und Seiten mit vielen Verbesserungen wirken sich negativ auf ihre Einschätzung aus.

Unterscheidet man die Aussagen zur Selbsteinschätzung nach sachlichen, individuellen und sozialen Begründungen, so stellt man fest, dass sich die Mehrzahl der Kinder bei ihrer Selbsteinschätzung der Portfolioeinlagen an *individuellen Begründungen* – etwa am eigenen Lernfortschritt, der persönlichen Zufriedenheit oder motivationalen Aspekten – orientiert. Daneben spielen *sachliche Begründungen* – wie die naturgetreue Darstellung und der Gehalt an Informationen – eine große Rolle, was im Hinblick auf die Bedeutung des Portfolios als Instrument zur individuellen Lernförderung bemerkenswert erscheint. Der soziale Vergleich scheint im Hinblick auf die Selbsteinschätzung kaum von Bedeutung zu sein. Dahingegen hat ein – selbst beiläufig vorgebrachtes – Feedback von Seiten der Lehrperson großen Einfluss auf die Selbsteinschätzung des Kindes.

Die befragten Kinder sind sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst und können ihre Einschätzung in den meisten Fällen plausibel begründen. Zahlreiche im Rahmen der Portfolioarbeit eingeübte Tätigkeiten – das Recherchieren, das genaue Zeichnen, das Verfassen von Sachtexten, das Finden eigener Fragestellungen sowie das Erstellen einer PowerPoint-Präsentation – zählen die Schüler/innen zu ihren Stärken. Dies spricht für einen methodischen Lernzuwachs im Rahmen der Portfolioarbeit.

Bei den Fragen zur Selbsteinschätzung – sei es, einzelne Aufgaben oder die im Portfolio dokumentierte Gesamtleistung betreffend – präsentieren sich die befragten Schüler/innen sowohl selbstbewusst als auch selbstkritisch. Sie formulieren positive wie negative Begründungen, wobei positive Argumente häufiger vorgebracht werden. Insgesamt vermitteln die Selbsteinschätzungen der Kinder in dieser Studie einen realistischen, validen Eindruck. Die Kinder argumentieren sehr differenziert; eine offensichtliche Selbstüberschätzung liegt nur bei wenigen Kindern vor (vgl. auch Kapitel 6.4.2 sowie 6.4.3).

In Verbindung mit den Antworten des ersten Themenbereichs, die gezeigt haben, dass den Schüler/innen Vorlieben in Bezug auf bestimmte Aufgaben bewusst sind und dass sie zwischen der Freude an der jeweiligen Aufgabe und dem erlebten Schwierigkeitsgrad in den meisten Fällen differenzieren können, lassen die Schülerantworten des zweiten Themenbereichs den Schluss zu, dass die befragten Schüler/innen den Entstehungsprozess sowie die Ergebnisse ihres Portfolios reflektieren, ihre

Leistung zu aufgabenspezifischen Kriterien und ihrer eigenen Lernentwicklung in Bezug setzen und überwiegend zu einer realistischen, validen Selbsteinschätzung in der Lage sind.

6.3.2.4 Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs

Da das Portfolio als Lehr-Lerninstrument den Lernprozess unterstützen und ins Bewusstsein der Schüler/innen rücken soll, muss Portfolioarbeit den Schüler/innen auch Informationen über ihren Lernzuwachs in unterschiedlichen Bereichen liefern. Fragen dieses Themenbereichs zielen auf den von den Schüler/innen wahrgenommenen Lernzuwachs im Rahmen der Portfolioarbeit. Ob und in welchen Bereichen tatsächlich ein Lernzuwachs stattgefunden hat, lässt sich im Rahmen der vorliegenden Studie nicht feststellen; dafür wären andere Methoden nötig. Dennoch muss auch den Aussagen der Kinder zur Selbsteinschätzung im Hinblick auf den Lernzuwachs grundsätzlich mit Ernsthaftigkeit begegnet werden. Rihm weist darauf hin, dass Lernhandlungen von den Lernenden als *sinnvoll* für ihr eigenes Leben erfahren werden müssen, um ihre Begründung zu erlangen (vgl. Rihm 2006, S. 55 sowie Kapitel 1.3.4). Auch Volkwein fordert, Lernen müsse *persönlich bedeutsam* sein (vgl. Volkwein 2010, S. 49 sowie Kapitel 1.3.4). Die Sinnhaftigkeit und persönliche Bedeutsamkeit von Lernen wird immer ein höchst subjektiver Eindruck sein. Unter diesem Gesichtspunkt erhält die subjektive Einschätzung des Lernzuwachses durch die Schüler/innen eine eigene, herausragende Bedeutung.

Zu diesem Themenbereich gehören die folgenden Fragen:

Frage 20: Konntest du etwas aus deinen „alten“ Portfolios lernen?

Frage 21: Was glaubst du, wo hättest du mehr gelernt: In der Portfolioarbeit oder im gewohnten Sachunterricht?

Frage 22: Was hast du bei dieser Portfolioarbeit gelernt?

Frage 23: Was würdest du beim nächsten Portfolio anders machen?

Frage 20: Konntest du etwas aus deinen „alten“ Portfolios lernen?

Diese Frage wurde nur den Klassen A und B gestellt, da sie erst nachträglich in den Interviewleitfaden aufgenommen wurde. Die Schüler/innen antworteten wie folgt:

ja, angeschaut	23 Nennungen
nein, aber danach	3 Nennungen
nein, nicht angeschaut	12 Nennungen

Tabelle 36: Betrachtung der eigenen Portfolios aus der 1./2. Jahrgangsstufe vor Beginn der Portfolioarbeit (n= 38, da es für eine Schülerin¹³⁹, LEB, das erste Portfolio war)

¹³⁹ Lena wechselte zu Beginn der dritten Jahrgangsstufe in die Klasse B. An der Schule, an der sie vorher war, wurde nicht mit Portfolios im Unterricht gearbeitet.

Da Portfolioarbeit, als Lehr-Lerninstrument verstanden, das Lernen der Kinder sichtbar machen und Perspektiven für das weitere Lernen aufzeigen möchte, wäre es wünschenswert, dass die Schüler/innen sich vor Beginn einer Portfolioarbeit noch einmal mit ihren bisherigen Portfolios auseinandersetzen. Gleichwohl thematisieren fast alle befragten Schüler/innen¹⁴⁰ (89%) Lernfortschritte gegenüber ihren Portfolios aus der ersten und zweiten Jahrgangsstufe; 11% erkannten keine Fortschritte. Gleichzeitig drücken zahlreiche Schüler/innen ihre Wertschätzung gegenüber ihren bisherigen Portfolios aus:

„Ne, aber ich hab' gestern... ne, das war irgendwie vor ein paar Tagen, ein Mittwoch glaub' ich, hab' ich die Kiste ausgewühlt, wo die ganzen alten Sachen sind von meiner Schwester und mir, da hab' ich die halt gefunden und da hab' ich nochmal reingeschaut, was ich da alles so gemacht hab', da hab' ich ganz viel Gutes gefunden. Das war aber nicht an dem Tag, da wo wir noch das Portfolio gemacht haben, aber das war schon danach.“ (Lino, Klasse B, LNb 172)

Zora vergleicht ihr aktuelles Portfolio mit dem zum Thema „Igel“ aus der zweiten Klasse und stellt fest, dass sie mittlerweile den Wert einer sorgfältigen Recherche erkannt hat:

„Ich nimm' mir jetzt mal das Igelportfolio. Ähm, da konnt' ich zum Beispiel noch nicht so richtig... also mein Sachtext, da hab' ich mir viel mehr Ideen ausgedacht, weil ich dachte, ich kann das schon alles gut. Und jetzt hab' ich gelernt, dass man das nicht einfach so machen kann wie man will, sondern auch ein paar Informationen und so holen kann, und nicht einfach so loslegen, weil ich denke, ich kann's schon. Ja.“ (Zora, Klasse B, ZOb 120)

Leonie stellt fest, dass sie Fortschritte beim Zeichnen gemacht hat:

„Ja, die Skizze, weil früher habe ich das immer so lustig gemalt und jetzt kann ich das schon irgendwie besser.“ (Leonie, Klasse B, LLb 149)

Fritz bedauert, seine „alten“ Portfolios erst nach Ende der aktuellen Portfolioarbeit betrachtet zu haben, da er in diesen Aufgabenformen fand, die er gerne in sein Wald-Portfolio übernommen hätte:

„Ähm, nein, hab' ich nicht, aber danach hab' ich sie nochmal angeschaut und dann waren da aber doch so Sachen, die ich auch besonders schön fand und die hab' und die hatte ich dann nicht in dem Waldportfolio drin, das fand ich eher ein bisschen schade, aber ... aber ... das macht auch nichts.“ (Fritz, Klasse B, FRb 107)

Robert hat seine drei bisherigen Portfolios – „Wiese“ (1. Klasse), „Igel“ (Beginn 2. Klasse), „Haustiere“ (Ende 2. Klasse) – miteinander verglichen und konnte einen kontinuierlichen Fortschritt erkennen:

„Ja, ‚Haustier‘. Hab' ich mal das ‚Wiesen‘- mit ‚Haustier‘- verglichen. Dann hab' ich gesehen: Wow, das ist ja ganz anders. Und ‚Wiese‘ mit ‚Igel‘, hab' ich verglichen und dann hab' ich gemeint: Schon ein bisschen gleich. Und dann hab' ich ‚Igel‘ mit ‚Haustier‘ verglichen, da hab' ich auch gedacht: Ein bisschen gleich. ‚Igel‘ sozusagen so der Zwischengang.“ (Robert, Klasse B, ROb 173)

¹⁴⁰ Einer Schülerin, LUa, wurde die Frage nicht gestellt.

Frage 21: Was glaubst du, in welchem Unterricht hättest du mehr gelernt: In der Portfolioarbeit oder im gewohnten Sachunterricht?

Diese Frage zielt auf die subjektive Einschätzung des Lernzuwachses in der Portfolioarbeit im Vergleich zum gewohnten Sachunterricht. Da der Lernzuwachs ein von den Lehrer/innen als kritisch benannter Punkt beim Portfoliokonzept ist (vgl. Kapitel 6.3), sind die Antworten der Schüler/innen auf diese Frage besonders im Hinblick auf einen Vergleich zur Einschätzung durch die Lehrer/innen interessant.

Die befragten Schüler/innen antworten wie folgt:

höherer Lernzuwachs in der Portfolioarbeit	51 Schüler/innen
höherer Lernzuwachs im Sachunterricht	3 Schüler/innen
Lernzuwachs gleich hoch	1 Schüler/innen
weiß nicht	0 Schüler/innen

Tabelle 37: Vermuteter höherer Lernzuwachs (n= 55)

Bei dieser Frage fällt die Priorisierung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen besonders eindrücklich aus. Ob der Lernzuwachs im Rahmen der Portfolioarbeit tatsächlich größer ist, als wenn das Unterrichtsthema in Form eines Unterrichts behandelt worden wäre, wie er unter 6.3.2.1 als „gewohnter Sachunterricht“ beschrieben wird, vermag die vorliegende Arbeit nicht zu klären. Von Interesse sind jedoch die Begründungen, mit welchen die Schüler/innen ihre Einschätzung untermauern.

Zunächst zu den drei Schüler/innen, die einen *höheren Lernzuwachs im Rahmen des gewohnten Sachunterrichts* vermuten:

Leonie antwortet auf die Frage zuerst „in einem Portfolio“, korrigiert ihre Einschätzung aber dann mit Blick auf die im gewohnten Sachunterricht im Vergleich zur Portfolioarbeit größere Anzahl an behandelten Themen:

„In einem Portfolio, weil da lernt man auch... ne, eher im Unterricht, weil da sind auch verschiedene Themen und nicht nur ein Thema wie beim Portfolio.“ (Leonie, Klasse B, LLb 143)

Victor glaubt, im Sachunterricht „ein bisschen mehr“ (Vlb 113) zu lernen als in der Portfolioarbeit. Er vertraut dem Wissensvorsprung sowie der Kompetenz von Lehrpersonen allgemein, welche ihr Wissen im gewohnten Sachunterricht in Form von Lehrererzählungen präsentieren, mehr als seinen eigenen Fähigkeiten, die relevanten Informationen aus seiner Recherche in Büchern zu gewinnen:

„Weil im Unterricht erzählen die halt auch ein bisschen mehr und beim Portfoliobuch, hier, da guckt man halt in Büchern Sachen nach und da steht halt dann meistens auch nicht alles drin, aber die Lehrer wissen das meiste eigentlich und deswegen glaub' ich, würd' man beim Unterricht mehr lernen.“
(Victor, Klasse B, Vlb 115)

Lucia argumentiert ähnlich und betont zugleich ihre höhere Wertschätzung der Portfolioarbeit:

„Weil ich beim Waldportfolio, also wenn man ein Portfolio macht, dann bespricht man das nicht so viel, wie jetzt, wenn man's im Unterricht macht, und dann macht man halt auch viel selbst und fragt nicht so oft die Lehrerin, wenn man das alles selber machen will. Zumindest ist es bei mir so. Und dann macht man das halt einfach und die Lehrerin, wenn man's aber im Unterricht macht, dann bespricht die Lehrerin auch viel mehr und stellt Fragen und dann muss man die Antworten wissen und diese Fragen, die sind dann, da lernt man dann halt einfach mehr. Aber Spaß macht mir das Portfolio lieber, mehr.“
(Lucia, Klasse A, LUa 139-141)

Die Schüler/innen, die einen *höheren Lernzuwachs* durch die Auseinandersetzung mit einem Thema *im Rahmen der Portfolioarbeit* vermuten, führen unterschiedliche Begründungen für ihre Einschätzung an:

mehr Selbsttätigkeit	26 Nennungen
Verfügbarkeit besserer Informationen	17 Nennungen
höhere Motivation	8 Nennungen
nachhaltiges Lernen	6 Nennungen
Individualisierung/Differenzierung	5 Nennungen
größere thematische Vielfalt	5 Nennungen
kooperatives Lernen	3 Nennungen
Erwerb von Arbeitstechniken	2 Nennungen
vertiefte Auseinandersetzung	2 Nennungen
mehr Arbeitsruhe	1 Nennung

Tabelle 38: Begründung für den vermuteten höheren Lernzuwachs (Mehrfachnennungen möglich)

Ein *höheres Maß an Selbsttätigkeit* ist damit die am häufigsten vorgebrachte Begründung. Diese Argumentationen zielen darauf, dass die Schüler/innen durch selbsttätige, eigenaktive Auseinandersetzung mehr lernen. Selbst schreiben, selbst denken, selbst forschen und selbst tun sehen diese Schüler/innen als förderlich für das eigene Lernen an:

„Ich find' in dem Portfolio, weil da kann man auch selber nachschauen und dann, wenn man's selber macht, dann merk's ich mir ein bisschen besser.“ (Lotta, Klasse C, LIc 89)

Erkan vergleicht mit dem gewohnten Sachunterricht und vermutet:

„Da haben wir ähm... zum Beispiel, da schreibst du nur von der Tafel ab, wenn du selber schreibst, bleibt das mehr im Kopf, finde ich.“ (Erkan, Klasse C, ERc 105)

Linnea ist sich dessen bewusst, dass die Aufbereitung und Präsentation des Wissens durch die Lehrperson im gewohnten Sachunterricht ein besonderer „Service“ ist, der nicht ein Leben lang verfügbar bleibt:

„Ich glaub' in der Portfolioarbeit, wie... weil wenn wir mit dem Herrn C das machen, dann sagt der Herr C uns ja die ganzen Sachen und dann kann man sich's nicht so gut einprägen wie wenn man das Ganze selber machen muss, den ganzen Stoff aussuchen. Das macht er ja jetzt noch für uns.“
(Linnea, Klasse C, LEc 85)

Zora erläutert, dass ihr Erklärungen oft nicht weiterhelfen:

„Dass ich dann halt auch viel mehr lernen kann, weil ich's nicht... weil manchmal erklärt mir das jemand, aber ich kapiert's immer noch nicht. Und wenn ich's dann alleine mache, dann kapiert's ich's irgendwie ein bisschen mehr.“ (Zora, Klasse B, ZOb 114)

Die Antwort von Niklas lässt darauf schließen, dass zwischen dem Lehrer, Herrn C, und der Klasse C intensive Dialoge über das Lernen und die Vorzüge unterschiedlicher Lehr-/Lernmethoden stattgefunden haben:

„Weil, also der Herr C sagt ja auch immer, man soll freier arbeiten, da lernt man mehr. Also deswegen macht er ja eigentlich dieses Portfolio, damit wir freier arbeiten können. Und der hat uns dann auch mal einen Film gezeigt dafür... das ist so ein Wissenschaftler, der erklärt, wie das alles geht und so was und deswegen glaub' ich auch, das Portfolio besser ist, weil der hat erklärt, man sollte freier arbeiten und so was und nicht dauernd zur Tafel gucken und alles. Also deswegen...“ (Niklas, Klasse C, NIc 91)

Ob dieser Erkenntnis stellt sich natürlich die Frage, inwieweit die Äußerungen der Kinder, vor allem diejenigen der Schüler/innen der Klasse C, in den Antworten tatsächlich ihre eigene Meinung wiedergeben oder nicht vielmehr die ihres Lehrers, Herrn C. Andererseits klingen die oben zitierten Ausführungen von Lotta, Erkan und Linnea so, als würden sie auf eigener Erfahrung beruhen. Ebenso stützt die Tatsache, dass auch Schüler/innen der Klassen A und B ähnliche Erfahrungen und Ansichten thematisieren, die Annahme, dass Schüler/innen der untersuchten Altersstufe bereits über vielfältige Erfahrungen mit dem Lernen verfügen und daraus eigene Überzeugungen ableiten können. Eigene Überzeugungen entstehen immer aus der Kombination von eigenen Erfahrungen und (implizit oder explizit) vermittelten Überzeugungen nahestehender Bezugspersonen, zu denen die Eltern und Lehrer/innen der Kinder gehören. Ein intensiver Dialog über das Lernen zwischen Lehrperson und Schüler/innen im Sinne gemeinsamer Reflexionen ist, wie in Kapitel 2.2.5 beschrieben, mit Blick auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Kinder wünschenswert. Ich denke daher, dass die Möglichkeit der Beeinflussung der Schülermeinungen durch die Lehrmeinung mit zu bedenken ist, die Aussagen der einzelnen Kinder jedoch dennoch als valide im Sinne eines tatsächlichen Ausdrucks ihrer Überzeugung betrachtet werden können.

Höherer Lernzuwachs durch Verfügbarkeit besserer Informationen:

Viele Schüler/innen vertreten die Auffassung, Portfolioarbeit gestatte es ihnen, an qualitativ höherwertige und vielfältigere Informationen zu gelangen als dies im gewohnten Sachunterricht der Fall ist. Das Recherchieren in Sachbüchern wird in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt:

„Ich glaube, beim Portfolio. Da hab' ich nämlich mehr Informationen gefunden als die ich gebraucht hätte.“ (Marietta, Klasse C, MAc 69)

„Weil die Portfolios, da kann man sich sehr gute Informationen suchen.“ (Severin, Klasse C, SEc 101)

Lino betont, er würde auch im gewohnten Sachunterricht viel lernen, vermutet aber dennoch einen höheren Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit:

„Weil man schaut ja im normalen HSU-Unterricht... also gewöhnlich schaut man ja nicht in Büchern nach während der HSU-Stunde und bei Portfolio schon, weil man daraus was lernen soll. Und ins Portfolio schreiben wir und deswegen glaub' ich, dass ich beim Portfolio mehr lerne... weil man kann auch gegenseitig Briefe schicken, dann geben die denen auch Tipps. Und ich denke, ich lerne mehr über Portfolio. Aber in der HSU-Stunde auch viel.“ (Lino, Klasse B, LNb 168-170)

Diese Aussagen deuten darauf hin, dass Kinder-Sachbücher im von den interviewten Schüler/innen gewohnten Sachunterricht kaum oder gar nicht eingesetzt werden. Das Schulbuch sowie die im Sachunterricht eingesetzten Arbeitsblätter werden dahingehend kritisiert, dass sie nur begrenzte Informationsmöglichkeiten und einen geringen Handlungsspielraum bieten:

„Ich glaub', beim Portfolio, weil man da viel selber erfindet quasi. Nein, sucht. Und wenn man das im Unterricht lernt, dann lernt man, dann hat man nichts, hat man meistens nur das HSU-Buch oder irgendwelche Arbeitsblätter, wo was draufsteht und wenn man ein Portfolio macht, dann hat man auch noch Bücher aus der Bücherei und so.“ (Lavina, Klasse B, LVb 118)

„Weil da bringen ja andere Bücher mit und wir kriegen Bücher aus der Bücherei ausgeliehen und da hat man halt immer nur dieses ‚Erlebniswelt 3'¹⁴¹ oder halt auch bei ‚1' und bei ‚2', wenn man das noch irgendwo hat, und dann hat man nur diese drei Bücher, wo vielleicht auch was anderes steht, aber dann eben nicht das, was in anderen Büchern steht, was das Wichtigste eigentlich an dieser Pflanze oder an dem Tier oder so ist oder was Besonderes.“ (Fritz, Klasse B, FRb 105)

Auch Konrad vertraut Sachbüchern als Informationsquelle:

„Weil da können wir selber arbeiten und in Büchern nachgucken und vielleicht steht da mehr drin als das die Frau A weiß.“ (Konrad, Klasse A, Kla 171)

Höherer Lernzuwachs durch höhere Motivation:

Die Argumentationen dieser Kategorie zielen darauf, dass motiviertes Lernen erfolgreicher Lernen ist. Wie in Kapitel 2.1.2 erwähnt, konnte diese Annahme von der Motivationsforschung bestätigt werden. Da den Kinder diese wissenschaftlichen Erkenntnisse kaum bekannt sein dürften, ist davon auszugehen, dass die befragten Kinder auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können, in denen sie erlebt haben, dass lustvolles Lernen, ein Lernen mit „Spaß“, ihnen leicht fällt und ihnen einen Wissenszuwachs beschert. Die Annahme könnte sich ebenso aus der umgekehrten Erfahrung speisen: Dem Erleben von Situationen, in denen das Lernen von Unlustgefühlen begleitet war und schwer gefallen ist.

„Also meine Meinung wär' dazu, dass ich mit Portfolio besser lernen kann, weil man da auch sehr viel mit Freunden macht und man hat Spaß im Unterricht und wenn man Spaß also dran hat, dann versteht das man auch besser und so. Und wenn man jetzt nicht so viel Spaß hat, dann... oder es nicht so gut ist, dann ist es langweilig und du willst es nicht machen. Aber wenn du Spaß hast, dann willst du's immer wieder machen und dann geht's einfach drin in den Kopf wie automatisch.“ (Attila, Klasse C, ATc 65)

¹⁴¹ Dies ist der Titel des im Unterricht der Klassen A und B verwendeten Schulbuchs für den Sachunterricht.

Während die Mehrzahl der Schüler/innen ganz allgemein „Spaß“ als dem Lernzuwachs förderlichen Faktor anführt (7 Nennungen), leiten einige Schüler/innen die höhere Motivation während der Portfolioarbeit aus der *interessengeleiteten Themenwahl* ab (3 Nennungen):

„Beim Portfolio, weil da sucht man sich ein Thema raus, was einen interessiert und dann will man halt viel darüber rausfinden und wenn man zum Beispiel ein Thema bekommt, was einen überhaupt nicht interessiert, dann lernt man das halt, aber dann macht es halt nicht so viel Spaß.“
(Astrid, Klasse C, ANc 99)

Höherer Lernzuwachs durch nachhaltiges Lernen:

Mehrere Schüler/innen thematisieren die höhere Nachhaltigkeit beim Lernen mit Portfolios im Vergleich zu gewohnten Unterrichtsformen. Die zeichnet sich einerseits durch die Herstellung eines bleibenden Produkts aus, welches die Kinder mit nach Hause nehmen und später zum Nachschlagen nutzen können (MRb 193; TAb 123; ROb 51), andererseits durch die tiefergehende Beschäftigung mit einer Thematik (LVb 141-145; ALc 81):

„Ich hätte beim Portfolio mehr gelernt, weil man da die Sachen reinschreibt und dann mit nach Hause nimmt und beim HSU sagt man die Sachen nur so vor und dann vergisst man die irgendwann mal wieder bei so normalem HSU.“ (Milan, Klasse B, MRb 193)

In Anais' Antwort werden ihre anfänglichen Vorbehalte gegenüber der neuen Art zu Lernen und Unterricht zu gestalten deutlich:

„Ich hätte im Portfolio mehr gelernt statt dort. Weil da kann man ja auch selbst Unterricht machen und das macht halt auch mehr Spaß, weil wenn du in einer Art... so im Gefängnis sitzt und dann musst du alles machen, was der Lehrer dir befiehlt und das ist dann auch ein bisschen komisch, also das war... Ich hab' auch erstmal gedacht: ‚Hm, was ist ein Portfolio?‘ Und dann hat's mir der Herr C erklärt und da bin ich eigentlich recht gut zurechtgekommen.“ (Anais, Klasse C, ALc 81)

Serena drückt den Unterschied zwischen dem Erstellen eines Portfolios und dem Ausfüllen von Arbeitsblättern besonders pointiert aus:

„Dann hat man selber so ein richtiges Wissensbuch und nicht nur so... wo man einträgt zum Beispiel: Ein Fuchs hat einen Schwanz.“ (Serena, Klasse A, SEa 142)

Auch die *Individualisierung und Differenzierung* in der Portfolioarbeit wird als Begründung für den als höher angenommenen Lernzuwachs angeführt. So beschreibt Victoria die Erfahrung, als schnell arbeitende Schülerin durch die Arbeit im Klassenverband gebremst zu werden:

„Weil wenn manche schneller arbeiten, dann müssen die so lange warten, dürfen nicht vorarbeiten oder so was, weil wenn wir vorarbeiten, müssen wir dann ganz, ganz lang warten bis alle auch das Vorgearbeitete gemacht haben.“ (Victoria, Klasse A, VAa 137)

Von einigen Schüler/innen werden außerdem die *größere thematische Vielfalt, kooperatives Lernen, der Erwerb von Arbeitstechniken* und die *vertiefte Auseinandersetzung* mit dem Lerngegenstand als Begründung für einen höheren Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit angeführt.

Viele dieser Aspekte fasst die Antwort von Nele zusammen:

„Ja, bei der Portfolioarbeit, weil dann gibt's mehr Möglichkeiten was mehr zu lernen halt über die Tiere und Pilze und verschiedene Dinge im Wald. Und wenn dann nur alles, wenn man aufgeklärt wird im HSU-Unterricht über den Wald und so, dann lernt man nicht so viel, weil manche Kinder da einfach... Es ist halt langweilig, normal immer nur rumzusitzen und irgendwas aufzuschreiben über den Wald, sondern ich würd' da schon mehr beim Portfolio lernen, weil da erfährt man mehr und man kann mehr Sachen machen, man kann sich austoben, man kann tolle Sachen da in dem Portfolio machen, man kann seiner Fantasie laufen lassen. Also mir macht das mehr Spaß, ein Portfolio zu machen, und da lern' ich mehr als im normalen HSU-Unterricht.“ (Nele, Klasse B, NEb 99)

Frage 22: Was hast du bei dieser Portfolioarbeit gelernt?

Die Frage zielt auf den subjektiv empfundenen Lernzuwachs und möchte eruieren, in welchen Bereichen Lernerfahrungen von den Kindern thematisiert werden. Da das Portfolio als Lehr-Lerninstrument auch dazu dienen soll, den eigenen Lernprozess, eigene Lernvorlieben, Stärken usw. bewusst zu machen (vgl. Kapitel 1.3.3), erscheint die Frage interessant, ob die Kinder auch etwas über ihr eigenes „Ich als Lerner(in)“ (Kolb 2007, S. 48) gelernt haben.

Die Antworten auf diese Frage verteilen sich wie folgt:

über sich selbst	62 Nennungen
inhaltlich	49 Nennungen
methodisch	6 Nennungen
man braucht keinen Lehrer um zu lernen	6 Nennungen
Sonstiges	2 Nennungen

Tabelle 39: Bereiche subjektiven Lernzuwachses durch die aktuelle Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

Da der Lernzuwachs und seine Reflexion im Rahmen der Betrachtung von Portfolio als Lehr-Lerninstrument ein zentrales Thema darstellt, möchte ich die Schüler/innen in diesem Kapitel besonders ausführlich zu Wort kommen lassen. Mehr noch als Antwortverteilungen verdeutlichen die Zitate die reflexiven Fähigkeiten der Kinder, ebenso wie das Potential, welches die Portfolioarbeit in diesem Bereich zu entfalten vermag.

Insgesamt geben 21 von 55 Schüler/innen an, bei der Portfolioarbeit etwas *über sich selbst* gelernt zu haben. Dies betrifft die *eigenen Arbeitsweise* (27 Nennungen), das *Bewusstsein eigener Stärken und Schwächen* (17 Nennungen), das *Bewusstmachen eigener Vorlieben und eigener Lernpräferenzen* (10 Nennungen) sowie individuell bedeutsame *soziale Erfahrungen beim kooperativen Lernen* (8 Nennungen).

Eigene Arbeitsweise:

„Gelernt bei dieser Portfolioarbeit habe ich etwas konzentriert und langsamer zu arbeiten. Dadurch kann man natürlich auch auswirken, dass man etwas gezielter, also dass man ein Ziel vor Augen hat, wenn man etwas, wenn man *denkt*, dass man etwas richtig macht, und wenn man etwas richtig macht oder es zumindest denkt, dass es dann wirklich so ist.“ (Valerie, Klasse C, VIc 79)

Hannah hat gelernt, ihrem eigenen Gefühl beim Zeichnen zu vertrauen:

„Nach seinem Gefühl zu malen.“ (Hannah, Klasse A, HEa 156)

Lena, die zu Beginn des dritten Schuljahres neu in die Klasse kam und als einzige der interviewten Schüler/innen vorher keine Erfahrung mit Portfolioarbeit hatte sammeln können, beschreibt die Auswirkungen der Portfolioarbeit auf ihr Bild von sich selbst:

„Also ich weiß ja eigentlich, wie ich arbeite, aber da hab' ich mich halt eben... das hat man halt neu gesehen, und zwar weil ich hab' nämlich – jetzt das erste Mal ja – so eine Portfolioarbeit gemacht und... hab' ich mich jetzt neu kennen gelernt, weil ich jetzt auch den Wald liebe.“
(Lena, Klasse B, LEb 129)

Ähnlich drückt es Melissa aus, die ihren Lernprozess selbstkritisch reflektiert:

„Ja, ich... also ich habe ein bisschen Quatsch gemacht und ich hab' selbst was gefunden. Ich hab' auch rausgefunden, dass ich sehr schön malen kann. Bei der Skizze. Eichhörnchen. Ich hab' auch gelernt, wie man Eichhörnchen malt und... ich hab' auch rausgefunden über mich... dass ich... also sehr viel über den Wald auf einmal weiß, weil ich so viel gelernt hab' und dann hab' ich einfach nur... das neue Ich mich entdeckt.“ (Melissa, Klasse B, MEb 117)

Bewusstsein eigener Stärken und Schwächen:

„Ja, also ich hab' eigentlich noch nie gewusst, dass ich so schnell arbeiten kann. Und... ja, mit der Larissa komm' ich halt besser voran, weil sie mir hilft.“ (Anais, Klasse C, ALc 71)

„Ja, dass ich langsamer bin, aber schon gut vorankomm' dann irgendwie. Also ich bin voll langsam, aber schaff' auch nicht so viel, aber dafür werden meine Sachen auch länger. Zum Beispiel mein Sachtext, und meine Geschichte war auch länger. Also ich hatte eine Doppelseite. Ja, und manchmal hab' ich mich auch ein bisschen geärgert, weil ich nicht so schnell war.“ (Lilian, Klasse B, LAb 149)

Bewusstmachen eigener Vorlieben und Lernpräferenzen:

„Ja, schon, dass ich mehr was ich fühle gemacht hab', also letztes Mal hab' ich ja alles gemacht, was die Lavina gemacht und die hat halt alles gemacht, was ich und dann hatten wir so ziemlich fast alles gleich und das fand ich jetzt nicht so gut, das hab' ich gemerkt, und dann .. ja. Deswegen fand ich irgendwie dieses Portfolio besser.“ (Anina, Klasse B, ANb 137)

Einige Schüler/innen berichteten auch individuell bedeutsamen sozialen Erfahrungen, die auf einen *Lernzuwachs im Bereich des kooperativen Lernens* schließen lassen:

„Also ich hab' über mich gelernt, dass ich... also, ich hab' in der zweiten Klasse sehr an der Leslie gehangen, weil wir kennen uns ja schon seit dem Kindergarten. Und da hab' ich gelernt, dass man auch wenn man kein... Wie heißt das? Kein Freund hat oder so was, oder seine Freunde mit jemand anders schon arbeitet, nicht einfach traurig sein muss und ihr dann – immer an ihr vorbeigehen und schauen, was sie macht, sondern einfach alleine was machen. Weil alleine ist es auch viel schöner zu machen. Ja. Also es ist ja nicht schöner alleine zu machen, sondern dass man nicht anderen abschreibt, das ist dann viel schöner, wenn's von *dir* kommt und nicht von jemand anders, nur weil sie's so gemacht hat.“ (Zora, Klasse B, ZOb 110)

„Ich arbeite gerne in Gruppen, weil die mir irgendwie Tipps geben können. Und ich hab' über mich selbst gelernt, dass ich's dumm find', wenn jemand geht aus der Gruppe.“ (Juliane, Klasse B, JOB 169)

An *inhaltlichem Lernzuwachs* nennen die Schüler/innen Fakten und Zusammenhänge (30 Nennungen), Fachbegriffe und Artnamen (7 Nennungen) sowie einen inhaltlich-emotionalen Lernzuwachs hinsichtlich der Bedeutung der Natur für den Menschen (12 Nennungen):

„Dass Waller mit den oberen Barteln die Umgebung abtasten und mit den unteren den Boden nach Futter.“ (Severin, Klasse C, SEc 88)

„Und (blättert) da hab' ich auch gelernt, dass das Obere beim Baum, also die Blätter, wenn die alle zusammen sind, dass das auch ‚Krone‘ heißt, das wusste ich vorher auch noch nicht.“
(Fritz, Klasse B, FRb 4)

„Also ich habe gelernt, dass Wasser lebenswichtig ist und dass die größte Aufgabe des Menschen ist, dass es immer genügend Trinkwasser gibt, weil es sind auf der Welt nur zwei Prozent Süßwasser.“
(Astrid, Klasse C, ANc 102)

Fritz bezieht diese Einsicht sowohl auf seine in den Klassen 1 und 2 erstellten Portfolios als auch auf sein aktuelles Portfolio:

Fritz: „Da hat man auch selber wieder was von sich selber quasi gelernt.“

A.K.: „Echt, was hast du denn über dich selber gelernt?“

Fritz: „Also, in der ersten Klasse, da hab' ich auch hingeschrieben, was ich gelernt habe, dass ich Steckbriefe schreiben kann. Weil vorher hatte ich irgendwie gar keine Ahnung, wie man das dann anfängt mit den Steckbriefen und hier hab' ich zum Beispiel auch gelernt, dass man auch ein Spiel mal schaffen kann, also ich hab' jetzt dieses Spiel gemacht und vorher wusste ich ja auch gar nicht, dass ich ein Spiel machen könnte oder halt, ich hab' immer gedacht: Wozu denn? Aber ein Spiel, das kann ich ja sowieso nicht und konnte ich's erst nicht machen und dann hab' ich doch alles dann gemacht, weil ich dann auch gesehen hab, dass viele das gemacht haben und dass es dann gar nicht so schwer war und dann hab' ich's auch gemacht. Ich hab's dann auch geschafft.“
(Fritz, Klasse B, FRb 33)

Der eigene Lernzuwachs bezieht sich aus Sicht dieses Schülers also nicht nur auf den Erwerb neuer Fähigkeiten, sondern vor allem auf die Erfahrung, neue Herausforderungen bewältigen zu können. Diese Erfahrung scheint Einfluss auf sein Selbstkonzept zu haben.

Außerdem berichten die Schüler/innen von einem *methodischen Lernzuwachs* in Bezug auf die während der Portfolioarbeit geforderten Arbeitsformen wie Recherchieren, Skizzieren und Sachtexte verfassen sowie einem Lernzuwachs in Bezug auf spezifische Elemente des Portfolioprozesses. Jakob bezieht diese Frage auf die gesamte Klasse C und berichtet sowohl von einem methodischen Lernzuwachs aller Schüler/innen als auch von einer Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler/innen durch die Portfolioarbeit:

„Der Herr C hat uns ja in der dritten Klassen so übernommen, dann hat jeder mal so versucht ein Referat, eine PowerPoint zu gestalten, zu machen, und dass es da einfach eigentlich gar nicht hingehauen ist, dass viele da so nicht wussten, was sie machen mussten, halt noch kein Selbstvertrauen vor der Klasse zu reden und so und jetzt, am Ende der vierten Klasse, und ich glaube, jeder von uns kann jetzt vor mehr als zwanzig

Leuten ein Referat über eine Qualle halten oder so. Das find' ich ganz toll, dass das so zustande gekommen ist.“ (Jakob, Klasse C, JAc 68)

Interessant im Hinblick auf die veränderten Rollen von Schüler/innen und Lehrperson erscheinen Äußerungen, die darauf zielen, *man brauche nicht notwendigerweise einen Lehrer um zu lernen*. Die Erkenntnis, *„auch selbst Unterricht machen“* zu können, also Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, ohne auf die Vermittlung durch eine Lehrperson angewiesen zu sein, formulieren mehrere Schüler/innen:

„Dass man auch anders Unterricht machen kann.“ (Lotta, Klasse C, LIc 87)

„Weil da kann man ja auch selbst Unterricht machen.“ (Anais, Klasse C, ALc 81)

Linnea: „Dass man eigentlich keinen Lehrer braucht um zu lernen.“

A.K.: (lacht) „Okay.“

Linnea: „Man kann das auch einfach so machen, indem man forscht über die Sachen, die einen interessieren. Und so kann man auch lernen. Ja.“
(Linnea, Klasse C, LEc 89-91)

Marietta: „Ich hab' gelernt, mir selbst was beizubringen.“

A.K.: „Kannst du das ein bisschen erklären?“

Marietta: „Ja, also, wir durften ja alleine das machen, ohne den Herrn C, und da hab' ich mir selbst beigebracht, dass ich selbst etwas lerne, dass ich mir selbst etwas beibringe, weil wenn man jetzt die ganze Zeit am Lehrer hängt und nichts kapiert, dann sollte man sich, sollte man da üben, weil im Gymnasium wird's dann nicht mehr so, dass der Lehrer die ganze Zeit hinter dir her läuft und fragt, ob du das schon hast. Oder weißt, wie das geht.“
(Marietta, Klasse C, MAc 65-67)

Frage 23: Was würdest du beim nächsten Portfolio anders machen?

Auch diese Frage bezieht sich auf die Fähigkeit der Kinder zur Selbstreflexion. Sie untersucht, ob und, wenn ja, welche Konsequenzen die Kinder aus den im Rahmen dieser Portfolioarbeit gemachten Lernerfahrungen für ihr weiteres Lernen ziehen.

eigene Arbeitsweise verbessern	11 Nennungen
formale Gestaltung verbessern	11 Nennungen
einzelne Aufgaben verbessern	9 Nennungen
andere Aufgabe/Thema wählen	8 Nennungen
künstlerische Gestaltung verbessern	7 Nennungen
umfangreicheres Portfolio anfertigen	6 Nennungen
andere Sozialform/Partner wählen	3 Nennungen

Tabelle 40: Vorsätze für die nächste Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

Insgesamt geben 12 Schüler/innen (23%) an, sie würden beim nächsten Portfolio alles wieder genauso machen wie bei diesem. Ein Schüler (ATa) ist noch unentschlossen; zwei Schüler/innen (ALc; ERc) wurde die Frage nicht gestellt. Dagegen geben 40 Schüler/innen (75%) an, sie würden eine oder mehrere Dinge anders machen. Die Nennungen verteilen sich dabei, wie aus Tabelle 40 ersichtlich, auf verschiedene Bereiche.

Einige Schülerzitate sollen das Kapitel abrunden. Sie zeigen den ernsthaften Charakter der von den Schüler/innen in Bezug auf ihr weiteres Lernen gezogenen Konsequenzen:

„Also, ich glaub', ich gewöhn' mir an, schöner zu schreiben, wenn ich's schaff', und... mehr Sachen zu machen. Ich hab' nur 15 Sachen gemacht, glaub' ich, und der Arnold irgendwas von 32.“
(Lino, Klasse B, LNb 178)

„Beim anderen Portfolio würd' ich vielleicht noch einen zweiten oder dritten Sachtext schreiben. Ja.“
(Valerie, Klasse C, Vlb 125)

„Ja, also ich würde nächstes Mal ein bisschen, also ein bisschen schneller arbeiten, aber mir trotzdem Zeit lassen und einen besseren Partner aussuchen.“ (Matthias, Klasse C, MXc 86)

„Ja, nicht so schnell arbeiten, sondern so wie ich beim Quiz hier hinten gemacht hab'. Wo ist das? (blättert) Hier beim Quiz, da hab' ich so genau geschrieben und deswegen ist das auch so toll geworden.“
(Robert, Klasse B, ROb 184)

„Bei meinem nächsten Portfolio würde ich mir genau überlegen, was ich machen will. Nicht nur bei den anderen, sondern auch eigene Ideen haben.“ (Xander, Klasse A, XAa 135)

Anina: „Dass ich zuerst die Pflichtaufgaben mache, weil... dass man erst das hinter sich hat und dann kann man noch schauen, wie viel Zeit man hat, und dann kann man zum Beispiel... und ich glaub', ich mach' das nächste Mal keine Geschichte mehr. Weil... ich weiß nicht, ich bin da nicht, ich kann nicht so gut Geschichten. Also... ich hab' dafür nicht so ein Talent.“

A.K.: „Dir das auszudenken?“

Anina: „Ja. Also ich mach' jetzt mehr irgendwie so... Da lese ich schon lieber in Büchern nach wie irgendwie Geschichten schreiben. Manche machen das total gerne, aber ich halt nicht so. Ich find's nicht so gut. Ich weiß auch nicht, warum, aber... also ich kann das schon, aber ich mag's halt auch nicht so gerne. Ich weiß nicht, schon ganz gut, aber... auch wieder nicht so. Andere können's halt wieder besser und mir macht's halt auch nicht so Spaß wie jetzt Zeichnen oder das Deckblatt. Das Deckblatt macht mir immer am meisten Spaß, das merke ich. Genau.“
(Anina, Klasse B, ANb 149-151)

Zusammenfassung: Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs

Knapp zwei Drittel der befragten Schüler/innen gaben an, ihre bisher erstellten Portfolios vor Beginn der aktuellen Portfolioarbeit betrachtet zu haben. Gleichwohl konnten nahezu alle Schüler/innen *Lernfortschritte* gegenüber ihren Portfolios aus der ersten und zweiten Jahrgangsstufe formulieren. Von ihren bisherigen Portfolios berichteten sie mit Wertschätzung.

Was den Lernzuwachs in der aktuellen Portfolioarbeit im Vergleich zu einer Bearbeitung des gleichen Themas im Rahmen des von ihnen gewohnten Sachunterrichts betrifft, so sind 93% der Schüler/innen der Meinung, sie hätten *in der Portfolioarbeit einen höheren Lernzuwachs* erfahren. Die Kinder

begründen ihre Einschätzung insbesondere mit dem höheren Maß an Selbsttätigkeit sowie der Verfügbarkeit höherwertiger Informationen in der Portfolioarbeit.

Bei der Frage, in welchen Bereichen sie einen Lernzuwachs durch die aktuelle Portfolioarbeit erfahren haben, rangiert der *Lernzuwachs bezüglich der eigenen Person* an erster Stelle. Die Schüler/innen geben an, im Verlauf der Portfolioarbeit Erkenntnisse über die eigene Arbeitsweise sowie eigene Stärken, Schwächen und Vorlieben gewonnen zu haben. Einige Kinder thematisieren für sie bedeutsame soziale Erfahrungen, die sie im Rahmen der Portfolioarbeit machen konnten. Auch ein inhaltlicher sowie ein methodischer Lernzuwachs werden von den interviewten Schüler/innen thematisiert, wobei der inhaltliche Lernzuwachs in der Wahrnehmung der Schüler/innen deutlich vor dem methodischen rangiert.

Auf die Frage nach Konsequenzen und Vorsätzen im Hinblick auf ihren weiteren Lernprozess und die nächste Portfolioarbeit geben 23% der Schüler/innen an, sie würden alles genauso machen wie bei ihrem aktuellen Portfolio. 75% der Kinder benennen dagegen Konsequenzen, vorrangig bezüglich der eigenen Arbeitsweise, der Gestaltung des Portfolios sowie bezüglich der Verbesserung einzelner Aufgaben.

6.3.2.5 Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit

In diesem Abschnitt der Arbeit geht es um die Explizitmachung des impliziten Wissens der Schüler/innen über die Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit. Die in der Literatur zum Portfolio beschriebenen Gelingensbedingungen wurden in Kapitel 1.3.4 vorgestellt. Ein anschließender Vergleich der dort formulierten Bedingungen mit dem von Schülerseite vorgebrachten Wissen sowie mit den diesbezüglichen Antworten der befragten Lehrpersonen (vgl. Kapitel 6.4) erfolgt in Kapitel 7.

Es geht um folgende Fragen:

Frage 24: Kannst du einem Lehrer/einer Lehrerin Tipps geben für die erste Portfolioarbeit?

Frage 25: Kannst du einem Freund/einer Freundin Tipps geben für die erste Portfolioarbeit?

Frage 24: Kannst du einem Lehrer/einer Lehrerin Tipps geben für die erste Portfolioarbeit?

Diese Frage zielt auf das implizite Wissen der Schüler/innen über die Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit und erlaubt es ihnen zugleich, die von ihnen erlebte Umsetzung zu kritisieren, ohne in Loyalitätskonflikte zu ihrem Lehrer/ihrer Lehrerin zu geraten. Natürlich reflektieren die Kinder bei dieser Frage den von ihnen erlebten Unterricht, was gewünscht ist. Es wird bei dieser Frage also auch sichtbar, wie die jeweiligen Lehrpersonen die Portfolioarbeit in ihren Klassen gestaltet haben.

An den Antworten wird auch deutlich, dass die Fragestellung eine hohe Herausforderung¹⁴² für die Schüler/innen darstellt. So formulieren einige Kinder Tipps, die sich eher an die *Schüler/innen* der fiktiven Klasse richten. Da diese im Rahmen einer eigenen Interviewfrage, der Frage 25, erfragt

¹⁴² Fünf Schüler/innen, alle aus der Klasse A, waren mit dieser Frage überfordert und konnten keine Antwort geben (ANa; FAa; JOa; KRa; LAa).

werden, wurden die diesbezüglichen Antworten, die auf die Frage 24 gegeben wurden, nicht eigens erfasst.

Bei drei Kindern (ANa 136; ATc 67; LEc 79) werden Vorbehalte bzw. Hemmungen deutlich, einer Lehrperson Ratschläge zu erteilen:

„Hm, vielleicht, da muss ich mal überlegen. Er sollte vielleicht seine Kinder auch unten im Computerraum arbeiten lassen und oben und auch Ausflüge machen, dass sie alle das selbst mal überlegen können... Sonst fällt mir da eigentlich nichts ein, weil ich kein Lehrer bin.“ (Linnea, Klasse C, LEc 79)

Attila: „Mhm, ich weiß es nicht, ich könnte vielleicht keinen Tipp geben, weil es ja der Lehrer ist, der kann's vielleicht besser?“

A.K.: „Aber du hast ja jetzt schon mit Portfolios gearbeitet und er hat das noch nie gemacht mit seiner Klasse.“

Attila: „Ich hätte ihm den Tipp gegeben, dass man zu jeder Sachtext oder zu jeder Sachen ein bisschen was dazu malt, weil sieht auch besser aus und so. Das ist halt besser, wenn man halt dazu was Gemaltes kriegt.“

(Attila, Klasse C, ATc 67-69)

Der Tipp, den Attila schließlich gibt, steht beispielhaft für solche, die sich eher an die Schüler/innen als an die Lehrperson der fiktiven Klasse richten.

Einige Kinder, denen es offenbar schwer fiel, Tipps zu formulieren, machten stattdessen Hilfsangebote: Sie boten an, der Lehrperson ihr eigenes Portfolio als Beispiel zu zeigen (MAb 129; Mlb 157), regten an, die Lehrperson solle den eigenen Lehrer um Rat fragen (Nic 75) oder begannen, den Aufbau des Portfolios zur erläutern (Nic 77). Die Erfahrungen aus den Fortbildungen (vgl. Kapitel 4.4) sowie die Ergebnisse der Lehrerinterviews (vgl. Kapitel 6.3) zeigen, dass dies durchaus hilfreiche Maßnahmen sind. Dennoch werden im Folgenden nur die Tipps im engeren Sinne betrachtet.

Auf Nachfrage waren die meisten der befragten Schüler/innen in der Lage, direkt an die Lehrperson gerichtete Tipps zu formulieren. Insgesamt wurden 24 *organisatorische Tipps* formuliert:

freie Raumnutzung ermöglichen	8 Nennungen
Übersichtsplan aufhängen	5 Nennungen
Musik	5 Nennungen
genügend Zeit geben	4 Nennungen
Sonstige organisatorische Tipps ¹⁴³	2 Nennungen

Tabelle 41: Organisatorische Tipps zur Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

Die *Ermöglichung freier Raumnutzung* ist damit aus Schülersicht für die Organisation gelingender Portfolioarbeit zentral. Der im Klassenzimmer ausgehängte *Übersichtsplan*, auf dem die Kinder erledigte Aufgaben markieren können, wird als hilfreich empfunden, ebenso wie das Spielen einer

¹⁴³ Diese beziehen sich auf die Bereitstellung von speziellem für das Portfolio benötigtem Material (FRa 113; FRb 85).

leisen Musik während der Portfolioarbeit, was, nach Ansicht der Schüler/innen, konzentrationsfördernd wirkt.

Die Äußerungen der Kinder zur Gewährleistung von ausreichend Zeit für die Portfolioarbeit gestatten Einblicke in die von den Schüler/innen erlebte Portfoliopraaxis:

So wünscht sich Anina mehrere Portfoliostunden am Stück. Dass ihre Lehrerin Frau B als Fachlehrerin eng an den Stundenplan gebunden war, empfand sie als hinderlich für ihre Arbeit am Portfolio:

„Und dass man halt, dass man nicht eine Stunde irgendwie Portfolio hat und dann gleich wieder was anderes, wieder eine Stunde zum Beispiel, weil das ist dann ein bisschen... Ich hab' gemerkt, dass bei der Frau B hatten wir immer Portfolio und dann irgendwas anderes und dann wieder Portfolio und dann hab' ich gemerkt, das finde ich nicht so gut, weil da muss man abrechnen und dann kann man erst nachher wieder weitermachen, so irgendwie.“ (Anina, Klasse B, ANb 112)

Auch Lilian findet es wichtig, dass *alle* Kinder der Klasse genügend Zeit haben, ihr Portfolio fertig zu stellen. Sie äußert Kritik an dem von ihr erlebten Unterricht:

„Also erstens viel Zeit. Und dann noch... also nicht so ganz schwere Sachen nehmen. Ja, und dass sie halt sich die Portfolios noch anschauen sollte danach, wenn sie fertig sind. Und auch wenn zum Beispiel die Hälfte der Klasse fertig ist, noch ein bisschen Zeit geben für die anderen. Weil die Frau B hat das so gemacht, dass wir... wenn die Hälfte oder so ein bisschen mehr schon fertig hatte, dann durften wir nicht mehr weiter machen und das fand ich dann nicht so toll. Aber ich hab's noch geschafft. Ja.“
(Lilian, Klasse B, LAb 119)

Was die für die Portfolioarbeit von Seiten der Lehrperson anberaumte Lernzeit betrifft, so fällt auf, dass keineswegs nur diejenigen Schüler/innen, die gegen Ende der Portfolioarbeit in Zeitnot geraten sind, diesen Aspekt kritisieren. Vielmehr scheint es auch leistungsstärkeren Kindern ein wichtiges Anliegen zu sein, dass der Pflichtteil so bemessen ist, dass *alle* Kinder die Aufgaben bewältigen können. Sie sehen das Lernen im Rahmen der Portfolioarbeit offenbar nicht unter dem Aspekt der Konkurrenz¹⁴⁴, sondern als gemeinschaftlich zu bewältigende Aufgabe. Die interviewten Kinder beweisen in diesem Punkt einen ausgeprägten Sinn für soziale Gerechtigkeit.

Neben diesen die Organisation von Portfolioarbeit betreffenden Tipps gaben die Kinder den Lehrer/innen auch didaktische Tipps, welche direkt die Unterrichtsgestaltung während der Portfolioarbeit betreffen.

Anhand der formulierten Tipps wird deutlich, dass das selbstbestimmte Arbeiten nach Wahrnehmung der Schüler/innen der wichtigste Aspekt ist in Bezug auf ein Gelingen von Portfolioarbeit. Selbstbestimmung zu ermöglichen beinhaltet, den Schüler/innen Wahlmöglichkeiten zuzugestehen, etwa in Bezug auf Raumnutzung, Methode und Thema, sowie ihnen die Möglichkeit zu geben, selbstständig zu denken und ihre eigenen Fehler zu verbessern.

¹⁴⁴ Vgl. hierzu auch das Interview mit Herrn C (Kapitel 6.4.4).

Folgende *didaktische Tipps* wurden von den Kindern formuliert:

Kinder selbstbestimmt arbeiten lassen	10 Nennungen
Kinder zusammen arbeiten lassen	7 Nennungen
vielfältige Arbeitsformen anbieten	6 Nennungen
Selbsttätigkeit	4 Nennungen
Bücher mitbringen lassen	4 Nennungen
Kinder sollen Spaß haben	3 Nennungen
Ausflüge machen	3 Nennungen
Möglichkeit zur Überarbeitung geben	2 Nennungen
Sonstige didaktische Tipps ¹⁴⁵	3 Nennungen

Tabelle 42: Didaktische Tipps zur Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

Viele Kinder bringen das, was sie an der von ihnen erlebten Portfolioarbeit als besonders positiv empfunden haben, in Form von Tipps an den/die fiktive Lehrperson ein:

„Also ein Tipp wäre zum Beispiel, dass man die Kinder auch etwas machen lässt, wo sie sich das aussuchen können, das fand ich auch sehr schön.“ (Fritz, Klasse B, FRb 85)

Diesen Aspekt betont auch Erkan und berichtet von einer Lehrerin, die den Kindern gar keine Freiräume ließ:

„Zum Beispiel, da war mal so eine Lehrerin dabei, die kommt so jeden Dienstag. Ja, und die hat die ganze Zeit geschaut. Also die.. wir durften nicht ein Wort schreiben, bevor's die gesagt hat. Also, wenn es ein anderer Lehrer macht, sollte er Freiarbeit lassen. Wenn sie es jetzt total schlecht, können sie es ja noch einmal machen. Das ist mir auch passiert. Und beim Freund drei Mal, weil er hatte zehn Rechtschreibfehler. Normal hat er gar keine. Und das ist dann so gut, wenn die Freiarbeit, das war immer... also deswegen: Du darfst keinen Punkt so bei der Lehrerin schreiben, bevor sie's dir gesagt hat. Aber beim Herrn C darfst du's schon, aber nachher sagt er dir deine Fehler.“
(Erkan, Klasse C, ERc 93)

Außerdem gaben die Kinder auch *Tipps bezüglich der Aufgaben bzw. der Rolle der Lehrperson* während der Portfolioarbeit. Als vorrangige Aufgaben der Lehrperson während der Portfolioarbeit sehen die Kinder die *Bereitstellung von Informations- und Arbeitsmaterialien*, das *genaue Erklären* sowie die *Unterstützung der Schüler/innen* an. Daneben erwähnen einige Schüler/innen auch Aufgaben, die eher der traditionellen Lehrerrolle zuzurechnen sind, so das *Vermitteln von Informationen* und das *Achten auf eine ordentliche Gestaltung* des Portfolios durch die Schüler/innen.

¹⁴⁵ Mit je einer Nennung wurden genannt: *Selbsteinschätzung vornehmen lassen* (GUa 97), *nicht zu schwere Aufgaben vorgeben* (LAb 119) und *Experten einladen* (FRa 123).

Tipps bezüglich der Aufgaben bzw. der Rolle der Lehrperson während der Portfolioarbeit:

Materialien bereitstellen	17 Nennungen
genau erklären/Beispiele geben	11 Nennungen
individuelle Unterstützung leisten	10 Nennungen
Informationen geben	8 Nennungen
für Arbeitsruhe sorgen	5 Nennungen
Tipps/Feedback geben	4 Nennungen
auf ordentliche Gestaltung achten	2 Nennungen

Tabelle 43: Tipps zu den Aufgaben bzw. zur Rolle der Lehrperson in der Portfolioarbeit
(Mehrfachnennungen möglich)

Da die Gelingensbedingungen einen wichtigen Aspekt der Portfolioarbeit im Hinblick auf die Evaluation des von mir vorgestellten Konzepts darstellen und die Kinder hier sehr differenziert argumentiert haben, sollen die einzelnen Aufgaben, welche die Schüler/innen der Lehrperson zuschreiben, noch eingehender beleuchtet werden:

Materialien bereitstellen:

Insbesondere das Bereitstellen *zahlreicher, vielfältiger Sachbücher* zum Thema betrachten die Schüler/innen als wesentliche Bedingung für das Gelingen von Portfolioarbeit (17 Nennungen). Salih versetzt sich als einziger so weit in die Lage der Lehrperson hinein, dass er erkennt, dass vor Beginn der eigentlichen Portfolioarbeit die Entwicklung eines Konzepts zur Umsetzung im Unterricht steht:

„Der muss sich das Ganze erst einmal ausdenken das mit dem Portfolio und dieses mit den Forscherfragen hier, wie die's fanden und so.“ (Salih, Klasse C, SHc 79)

Auch Larissa betont die Bedeutung einer vorausschauenden Unterrichtsplanung:

„Oh, ja. Also ich könnte ihm den Tipp geben, dass er halt viele Sachen schon vorbereiten muss, alle Blätter da liegen haben sollte schon an seinem Pult, nicht erst nachkopieren und so, weil wenn jemand schnell ist, dann braucht er die Blätter ja gleich... Und dann muss man nicht extra zum Kopieren laufen, weil es ist ja auch viel Zeit, die man dann braucht, um zu arbeiten.“ (Larissa, Klasse C, LAc 67)

Genau erklären/Beispiele geben:

Die Kinder erwarten von der Lehrperson, dass sie den Kindern vor der ersten Portfolioarbeit zunächst genau erklärt, was ein Portfolio ist, wie es aufgebaut ist und zu welchem Zweck es dient. Sie schlagen vor, die Lehrperson solle den Kindern ein Beispielportfolio zeigen, damit diese eine Vorstellung von dem Vorhaben entwickeln können – dieser Vorschlag könnte aus der Erfahrung erwachsen sein, selbst ein Schüler-Portfolio gezeigt bekommen zu haben und dies als hilfreich erlebt zu haben. Einige

Kinder wünschen sich auch die Vermittlung von Informationen zum Thema durch die Lehrperson (3 Nennungen).

„Ja, ich würde ihm den Tipp geben, dass er den Kindern erstmal erklärt, wie das geht, weil wenn die das zum ersten Mal machen, dann wissen die ja nicht, wie das geht.“ (Anais, Klasse C, ALc 61)

Außerdem schlagen einige Kinder vor, die Lehrperson solle den Kindern *Beispiele geben* für bestimmte Aufgaben und Themen:

„Dass er ihnen auch Beispiele gibt, über welche Themen sie was machen könnten.“
(Emilia, Klasse C, EMc 67)

Individuelle Unterstützung leisten:

Die interviewten Schüler/innen äußern sehr genaue Vorstellungen darüber, welche Art der Unterstützung die Lehrperson während der Portfolioarbeit leisten soll und welche nicht. Neben der Ansprechbarkeit bei Fragen (2 Nennungen) sind dies das Geben von Tipps (3 Nennungen), das Mitarbeiten mit den Kindern (2 Nennungen), die Ermutigung (1 Nennung) sowie insbesondere die individuelle Unterstützung bei Bedarf (7 Nennungen).

„Mein Tipp wär' für sie, dass sie den Kindern sagen soll, wenn sie sagen: ‚Ach, das schaff' ich nicht.‘ Und: ‚Das ist mir zu schwer.‘ Dann soll sie denen einfach Mut machen und sagen: ‚Komm, das schaffst du, da musst du dich nur voranackern und das immer wieder mal probieren‘, und dass das schön aussieht, weil das wär' halt einer meiner Tipps, die ich für sie dann habe.“ (Nele, Klasse B, NEb 81)

Es ist gut möglich, dass Nele, die die Aufgaben der Portfolioarbeit insgesamt als vergleichsweise schwierig empfunden hat (NEb 9), im Verlauf der Portfolioarbeit von ihrer Lehrerin diese Ermutigung erfahren und als hilfreich erlebt hat und bei der Beantwortung dieser Frage ihre eigene Erfahrung reflektiert.

Bezüglich der individuellen Unterstützung einzelner Kinder haben die befragten Schüler/innen sehr genaue Vorstellungen:

Nele betont, es sei nicht die Aufgabe der Lehrperson, im Portfolio, welches sie als Eigentum des jeweiligen Kindes ansieht, Verbesserungen vorzunehmen. Eindrücklich schildert sie, wie Korrekturen die Gefühle des betroffenen Kindes verletzen können:

„Und dass einfach, wenn die Kinder, also wenn sie einfach sagen: Ich komm' hier nicht weiter und das ist mir zu schwer, ich brauch' dafür Hilfe, dann ist es ja klar, dass die Lehrerin ihnen dann helfen sollte, aber ich würde nicht sagen, dass sie den Kindern dann irgendwie was verbessern sollte, hier im Portfolio drin, weil das soll sie ja nicht machen, die Lehrerin oder ein Lehrer, weil das ist ja das Portfolio der Kinder und nicht von den Lehrern und da sollen die Kinder zeigen, was sie können und nicht, was die Lehrer können. Weil das, was die Lehrer können, können die Kinder nämlich auch: ganz schön schreiben und das weiß ich. Und da sollten die Lehrer lieber nichts verbessern und nicht sagen, nicht irgendwie sagen: Das sollst du jetzt so und so kannst du das besser machen, weil dann sind die Kinder natürlich traurig und denken sich: Ach so, der Lehrer meint, das Portfolio ist es jetzt nicht so schön, denken die manchmal. Das denk' ich auch manchmal von meinen Eltern und deshalb würde ich sagen, dass sie dann nichts verbessern sollten, weil eben das macht die Kinder traurig, wenn sie dann sehen: Ach so, die will was verbessern, dann ist das bestimmt nicht so schön und so aus.“ (Nele, Klasse B, NEb 81)

Stattdessen wünschen sich die Kinder, die Lehrperson solle als Ansprechpartnerin bei auftretenden Schwierigkeiten zur Verfügung stehen und diese gegebenenfalls mit dem betroffenen Kind gemeinsam verbessern bzw. ihm die Möglichkeit geben, die Schwächen zu beheben (JOb 135).

Im Umgang zwischen Schüler/innen und Lehrer/in, wie Nele und Juliane ihn beschreiben, wird eine Veränderung der Rollen von Schüler/innen und Lehrperson deutlich: Nicht mehr die Lehrperson hat das Recht, über die Arbeiten der Kinder zu verfügen, sondern die Kinder haben das Recht auf angemessene Unterstützung in ihrem Lernprozess von Seiten der Lehrperson.

Dies drückt sich auch in den Tipps zweier Schüler/innen aus, die fordern, die Lehrperson solle in der Portfolioarbeit mit den Kindern mitarbeiten:

„Dass sie alles erklären soll und dass sie auch... also dass sie halt auch sozusagen mit den Kindern mitarbeitet, also dass sie ihnen halt was an der Tafel zeigt zum Beispiel. Wie die Kinder das und das machen halt.“ (Lena, Klasse B, LEb 99)

Während der Ausdruck „ihnen was an der Tafel zeigt“ nach der traditionellen Lehrerrolle klingt, zeigt die Formulierung „dass sie sozusagen mit den Kindern mitarbeitet“, dass es hier um mehr geht als um ein bloßes Vor- und Nachmachen. Lena bezieht ihre Äußerung unter anderem auf die Erstellung der Mindmap zu Beginn der Portfolioarbeit, die gemeinsam begonnen, dann aber von jedem Kind individuell fortgesetzt wurde, während ihre Lehrerin die Mindmap an der Tafel ergänzte.

„Ich würde ihr einen Tipp geben: Halt einfach nur zusammen zu arbeiten und auch öfters in Büchern nachzuschlagen und halt ihnen auch manches... ein bisschen helfen.“ (Melissa, Klasse C, MEb)

Auch in der Aussage Melissas wird deutlich, dass sich die Rollen von Schüler/innen und Lehrperson annähern: Lehrperson und Schüler/innen arbeiten gemeinsam an einem Thema, sie suchen, forschen und entdecken.

Auf meine Frage hin, ob sie einer Lehrerin, die zum ersten Mal mit ihrer Klasse eine Portfolioarbeit macht, Tipps geben könne, antwortet Juliane, die Lehrerin solle alles genau erklären. Sie erzählt von einer Vertretungslehrerin, die sie in der ersten oder zweiten Klasse gehabt habe, und die nicht gut erklären konnte:

„Eines Tages hab' ich dann die Hausaufgaben gemacht, und ich hab' nicht verstanden, wie die gingen. Weil sie's nicht genau erklärt hat. Sie ist jetzt eher nicht so eine gute Lehrerin. Die muss deutlich erklären, nicht so hastig. Und es muss einfach eine gute Lehrerin sein und sie muss das gut erklären, genau erklären und auch mal fragen, ob die Fragen haben. Und immer bereit zur Hilfe stehen. ... Und Tipps geben. .. Und wenn einer Schwierigkeiten hat, das mit denen zu verbessern und denen eine Chance zu geben, denen eine lange Zeit zu geben, in die sie halt ganz viel machen können, also superlange Zeit.“
(Juliane, Klasse B, JOb 135)

Auf meine Nachfrage, was eine „guten Lehrerin“ ausmache, entwirft Juliane das Bild einer Lehrperson, die Kinder mag, ernst nimmt und unterstützt:

„Wenn sie nicht gleich wütend wird. Nicht so viel hastig ist. Immer hilfsbereit ist und sich gut um die Klasse kümmert. Gut erklärt. Auch die Schüler beachten, wenn sie mal Hilfe brauchen. Nicht immer anschreien. Nicht immer beim Kleinsten schimpfen wie's manchmal Mamas tun, also manchmal ist das

eben total blöd, und dass man ihr auch viele Geheimnisse anvertrauen kann, wenn man Schwierigkeiten hat und nicht will, dass es die ganze Klasse erfährt.“ (Juliane, Klasse B, JOB 139)

Außerdem erwartet Juliane von einer guten Lehrerin, dass sie auch bei sozialen Problemen Hilfestellungen geben kann. Sie erzählt ein Beispiel von sich, als sie Schwierigkeiten hatte in der Pause, weil niemand mit ihr spielen wollte. Sie betont aber, dass die Unterstützung der Lehrperson nicht nur einem Kind gelten darf, sondern dass die Lehrperson stets die ganze Klasse im Blick haben sollte:

„Und nicht immer nur einem zur Seite steht und die anderen nicht so beachtet und immer so tut als mag sie eins am liebsten und wenn sie ein Lieblingskind hat und dem immer nur hilft, wenn das alles macht, das ist nicht gut für eine gute Lehrerin. Eine Lehrerin, die die ganze Klasse mag und nicht den anderen das Gefühl gibt, dass sie zum Beispiel andere nicht mag.“ (Juliane, Klasse B, JOB 141)

Erst zum Schluss ihrer Ausführung erwähnt sie unterrichtsdidaktische Gesichtspunkte:

„Und die auch schöne Sachen macht und nicht immer nur Mathe und Deutsch. Und die halt auch manchmal ihre Kinder auch ein bisschen entscheiden lässt.“ (Juliane, Klasse B, JOB 145)

Auch Niklas äußert sich zum Thema Lehrerpersönlichkeit:

„Also unsere Nachbarklasse, die macht ja immer nur mit Plakat und (unverständlich). Also, das ist eigentlich auch ganz gut, aber wir haben das halt ein bisschen sehr anders, dank Herrn C. Also der ist schon ein guter... netter und guter Lehrer. Die machen nämlich kein Portfolio.“
(Niklas, Klasse C, N1c 77)

Niklas verknüpft das Portfolio mit seinen im Vergleich zum gewohnten Unterricht vielfältigen Arbeitsformen mit der positiven Beurteilung seines Klassenlehrers Herrn C.

Interessant ist Lilians Aussage über die Bedeutung des Lehrer-Feedbacks für den Lernprozess der Schüler/innen:

A.K.: „Warum findest du das wichtig, dass die Lehrerin sich die Portfolios am Ende nochmal anschaut?“

Lilian: „Damit die Kinder auch wissen, was die Lehrerin davon meint oder was sie halt nicht so toll findet, was wir besser machen könnten. Ja.“
(Lilian, Klasse B, LAb 120-121)

Die einzelnen Kinder sprachen im Interview jeweils nur einen oder wenige der aufgeführten Aspekte an. Zusammengenommen lässt sich aus diesen Tipps jedoch ein relativ umfassendes Bild der von den Schüler/innen für eine erfolgreiche Portfolioarbeit empfohlene Unterrichtsgestaltung zeichnen:

Vor Beginn der Portfolioarbeit erwarten die Schüler/innen, dass die Lehrperson sich Gedanken über die unterrichtliche Umsetzung der Portfolioarbeit macht, Arbeitsmaterialien erstellt und im Klassenzimmer bereithält sowie sich um die Beschaffung von vielfältigen, interessanten Sachbüchern zum Thema in ausreichender Anzahl kümmert. Außerdem möchten sie über Ziel, Aufgaben und Inhalt der Portfolioarbeit informiert werden sowie sich einen Eindruck davon verschaffen, was ein Portfolio ist. Dazu wünschen sie sich, vor der ersten Portfolioarbeit ein von der Lehrperson mitgebrachten Schülerportfolio betrachten zu können.

Die Schüler/innen begrüßen die Praxis, von zu Hause Bücher und andere Materialien mitbringen zu dürfen. Für die Arbeit am Portfolio wünschen sich die Schüler/innen vielfältige Pflicht- und Zusatzaufgaben sowie vor allem ausreichend Zeit, um sich eingehend mit den Themen auseinandersetzen zu können. Selbstbestimmtes, selbsttätiges Arbeiten ist den Kindern dabei besonders wichtig: Sie möchten selbständig in Büchern und evtl. auch im Internet recherchieren und eigene thematische Schwerpunkte setzen. Die selbstbestimmte Wahl des Arbeitsplatzes sowie die Möglichkeit, sich selbstständig zwischen verschiedenen Räumen des Schulgebäudes bewegen zu dürfen, werden von den Kindern in besonderem Maße geschätzt und als ein Gefühl großer Freiheit erlebt.

Statt sofort auf Fehler hingewiesen zu werden, bevorzugen es die befragten Schüler/innen, sich auftretenden Schwierigkeiten zu stellen und diese möglichst selbstständig zu überwinden. Gerne greifen sie dabei auf die Unterstützung und auf das Feedback ihrer Mitschüler/innen zurück, das sie als wertvoll für ihren Lernprozess erachten. Die Mehrzahl der Kinder wünscht sich eine Zusammenarbeit mit einem oder zwei selbst gewählten Partnern.

Die Lehrperson soll als Ansprechpartnerin für Fragen der Kinder zur Verfügung stehen und einzelne Kinder bei Bedarf unterstützen. Hier stehen die Hilfe bei der Recherche sowie die Bereitstellung zusätzlicher Informationen zum Thema im Vordergrund.

Gegen Ende der Portfolioarbeit möchten die Kinder die Möglichkeit haben, ihr Portfolio zu überarbeiten und dabei auf Tipps von Mitschüler/innen sowie, bei Bedarf, auf die Unterstützung durch die Lehrperson zurückgreifen. Von der Lehrperson wünschen sich die Kinder ein Feedback zu ihrem fertigen Portfolio, um ihre eigene Einschätzung mit derjenigen der Lehrperson abzugleichen sowie Ansatzpunkte für ihren weiteren Lernprozess und die nächste Portfolioarbeit zu erhalten.

Frage 25: Kannst du einem Freund/einer Freundin Tipps geben für sein/ihr erstes Portfolio?

Einem fiktiven Freund/einer fiktiven Freundin, der/die eine andere Schule besucht und dort das erste Portfolio erstellt, Tipps zu geben, fiel den Kindern erwartungsgemäß leichter als Tipps an Lehrer/innen zur Gestaltung der Portfolioarbeit zu formulieren¹⁴⁶.

Einige Schüler/innen (LAb 127; MAb 133; Vlb 101) formulieren zunächst Hilfsangebote, die keine Tipps im engeren Sinne darstellen. Sie bieten an, dem Freund/der Freundin das eigene Portfolio zu zeigen, den Aufbau und die Aufgaben des Portfolios zu erklären oder beginnen gleich mit der Erklärung:

„Wenn sie noch nicht wüsste, was es wäre, würde ich ihr sagen: Also, du musst zum Beispiel einen Sachtext schreiben. Das ist, wo man sich informieren kann. Und dann vielleicht ein paar Steckbriefe. Eine Zeichnung davon, ein Inhaltsverzeichnis auf jeden Fall, Seitenzahlen und auch zum Beispiel... und wenn sie noch nicht wüsste, was ein Portfolio ist, würde ich ihr sagen, dass es so eine Art Buch ist.“
(Lilian, Klasse B, LAb 127)

Die übrigen Schüler/innen formulieren sehr zahlreiche, für die Portfolioarbeit relevante Tipps im engeren Sinne. Diese lassen sich unterscheiden in *allgemeine Tipps zum Portfolio*, *allgemeine Tipps zur Arbeitsweise* und *Tipps zu portfoliospezifischen Arbeitsweisen*:

¹⁴⁶ Zwei Schülerinnen, JOa und LAa, waren jedoch auch mit dieser Frage überfordert.

allgemeine Tipps zur Arbeitsweise	65 Nennungen
Tipps zu portfoliospezifischen Arbeitsweisen	42 Nennungen
allgemeine Tipps zum Portfolio	6 Nennungen

Tabelle 44: Arten der einem fiktiven Freund/einer fiktiven Freundin erteilten Tipps (Mehrfachnennungen möglich)

Die *allgemeinen Tipps zur Arbeitsweise* lassen sich weiter unterteilen in *Tipps zu Konzentration/Motivation/Arbeitstempo*, *Tipps zum strukturierten Vorgehen*, *Tipps zur sauberen Arbeitsweise* sowie den Tipp, *mit Partnern zu arbeiten*:

Tipps zu Konzentration/Motivation/Arbeitstempo	23 Nennungen
Tipps zum strukturierten Vorgehen	18 Nennungen
Tipps zur sauberen Arbeitsweise	18 Nennungen
mit Partnern arbeiten	6 Nennungen

Tabelle 45: Allgemeine Tipps zur Arbeitsweise während der Portfolioarbeit (Mehrfachnennungen möglich)

Tipps zu Konzentration/Motivation/Arbeitstempo:

Der/die Schüler/in solle einen *ruhigen Arbeitsplatz* wählen (NEb 85). Er/sie solle *leise und konzentriert arbeiten* (ARb 119; FAa 152; KRa 136; MAb 131; SHc 83; TAB 105; VIc 71) und sich *nicht* von anderen Kindern *ablenken lassen* (ARb 119; KlA 145; JOB 149;). Wichtig sei auch, *sich auf eine Sache zu konzentrieren*, statt mehrere Aufgaben parallel zu bearbeiten:

„Dass er halt sich an einer Sache mehr konzentriert und nicht so viel gleichzeitig macht. Das war mein Fehler.“ (Michael, Klasse B, MIb 163)

Mehrere Kinder empfehlen zudem, *nicht zu schnell zu arbeiten*, sondern sich genügend Zeit zu nehmen (ALc 63; JAc 52; LEa 117; LVb 104; MAb 131; MXc 78; VAa 121; VIc 71):

„Ein gutes Portfolio – den ersten Tipp ist natürlich die Konzentration und: ruhig bleiben. Die Entspannung ist dabei sehr wichtig, weil wenn man zu hektisch ist, schreibt man auch schneller und schreibt nicht so schön und es kommt ja auch drauf an, dass man's lesen kann und dass die Gestaltung wirklich sehr schön des Portfolios ist, dass man seine Arbeit gut macht. Genau.“ (Valerie, Klasse C, VIc 71)

„Dass sie versucht, nicht alles so flotti-flotti hintereinander zu machen, sondern dass man auch Zeit braucht für so was, damit es schön wird.“ (Lavina, Klasse B, LVb 104)

Außerdem müsse man sich *Mühe geben* (GUa 101; LUa 115; SAa 118) bei der Erstellung der Portfolioeinlagen:

„Naja, halt sich bei jeder Seite Mühe geben und nicht nur bei denen, die ihm Spaß... zum Beispiel ihm macht Schreiben sehr viel Spaß und dann beim Deckblatt einen kurzen Baum hinmalen, einen kleinen Hasen, der gerade ins Loch springt und dann fertig.“ (Gabriel, Klasse A, GUa 101)

Tipps zum strukturierten Vorgehen:

Hier kann man unterscheiden nach *allgemeinen Tipps zum strukturierten Vorgehen* (6 Nennungen) und *Tipps zur Reihenfolge der Bearbeitung* (12 Nennungen).

In den *allgemeinen Tipps zum strukturierten Vorgehen* raten die Schüler/innen dazu, sich Ziele zu setzen (ANc 89), seine Vorgehensweise zu planen (Vlc 71; ALc 63), eine sinnvolle Reihenfolge für die Bearbeitung der Aufgaben sowie für das Inhaltsverzeichnis (SEa 112) zu wählen und diese der Reihe nach zu bearbeiten (LAc 69; MAc 63; ANc 89; Llc 79). Wichtig sei auch, angefangene Arbeiten zu Ende zu bringen (JOb 149).

Die Bedeutung eines strukturierten Vorgehens bei der Arbeit am Portfolio erläutert Anais folgendermaßen:

„Dass sie halt auch erstmal überlegen soll, über was sie schreibt und so, weil... mir ist gerade am Anfang nichts durch den Kopf gekommen und dann ist mir auf einmal alles in den Kopf gekommen.“
(Anais, Klasse C, ALc 63)

Was die *Reihenfolge der Bearbeitung* betrifft, unterscheiden sich die Empfehlungen der befragten Schüler/innen:

Während die meisten dazu raten, mit den Pflichtaufgaben zu beginnen (5 Nennungen, ANb 108¹⁴⁷; ARb 121; LNb 132; PAb 113; LLb 123), empfiehlt eine Schülerin außerdem, mit den schwierigen Aufgaben zu beginnen, da dies die Zeiteinteilung erleichtere:

„Dass sie als erstes die Pflichtaufgaben macht und dann noch die Zusatzaufgaben und, wenn... als erstes die schwierigeren Sachen macht, damit... also das hab' ich so gemacht, weil ich dann die hinter mir hatte und dann wusste, jetzt hab' ich noch so viel Zeit, weil bei den schwierigen Sachen, da hat's natürlich ein bisschen mehr Zeit gekostet.“ (Patricia, Klasse B, PAb 113)

Aber auch der gegenteilige Ratschlag findet sich (HAa 101).

Ein Schüler empfiehlt, mit dem Sachtext zu beginnen und zwischen schwierigeren und leichteren Aufgaben abzuwechseln (MRb 165); andere raten, mit den Aufgaben zu beginnen, die viel Schreibarbeit erfordern (ANa 152).

Anina empfiehlt hingegen, mit der Gestaltung des Deckblatts zu beginnen. Für diesen Vorschlag liefert sie eine sehr interessante Begründung, die auf eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess schließen lässt:

„Dass sie zuerst das Deckblatt macht, weil da kann man sich halt schon ein paar so Bücher raussuchen, wo man dann schon so ein bisschen weiß: Okay, das ist ganz gut, weil das haben wir so gemacht und bei manchen haben wir gemerkt, irgendwie: daraus lernt man nichts. Wir können daraus nichts lernen. Deswegen haben wir das nur zum Abzeichnen genommen und dann haben wir's wieder weggetan.“
(Anina, Klasse B, ANb 119)

¹⁴⁷ Ebenso in ANb 119.

Eine Schülerin warnt davor, sich zu viel vorzunehmen, und beschreibt die negativen Auswirkungen, die dies auf die eigene Motivation haben kann:

„Vielleicht auch: nicht so viel vornehmen. Weil dann ist man irgendwie ein bisschen traurig oder so, dass man das nicht geschafft hat. Weil, wenn man sich nicht so viel vornimmt, dann hat man vielleicht das geschafft, was man sich vorgenommen hat, und dann ist man ja auch fröhlicher.“
(Lilian, Klasse B, LAb 129)

Tipps zur sauberen Arbeitsweise:

Die Tipps beziehen sich auf den sorgsamen Umgang mit den Blättern für das Portfolio, der sauberen Ausführung von Schreib-, Zeichen- und Klebearbeiten, einer übersichtlichen Seiteneinteilung sowie die (rechtschriftliche) Überarbeitung am Ende des Portfolioprozesses. Als Beispiel sei die Antwort von Nele genannt:

„Und dass sie halt aufpasst, dass nicht wie bei mir immer wieder die Zahlen immer so stehen oder irgendwas geschrieben wird am Rand und dass sie nochmal, nachdem sie mit ihrem schönen Portfolio dann fertig ist, dass sie dann nochmal alles schaut: Hat mein Portfolio Eselsohren oder klebt das nicht so richtig und ist das jetzt nicht so schön ausgemalt und kann ich an dem Portfolio noch was verbessern? Also man müsste – würde ich ihnen sagen – dass sie auf ihre Portfolio Acht geben sollen.“ (Nele, Klasse B, NEb 85)

Die *Tipps zu portfoliospezifischen Arbeitsweisen* verteilen sich auf unterschiedliche Bereiche:

Tipps zur Recherche	17 Nennungen
Tipps zur Gestaltung	14 Nennungen
Tipps zum Verfassen von Sachtexten	8 Nennungen
Tipps zur Wahl des Themas	3 Nennungen

Tabelle 46: Tipps zu portfoliospezifischen Arbeitsweisen (Mehrfachnennungen möglich)

Tipps zur Gestaltung:

Die meisten Tipps zur Gestaltung beziehen sich auf illustrierende Zeichnungen zu den Texten:

„Dass sie auch hinzeichnen soll zum Beispiel wie die aussieht. Weil man kann sich das eigentlich nicht nur mit einem Sachtext vorstellen, man braucht vielleicht noch eine kleine Skizze.“
(Melissa, Klasse B, MEb 103)

Außerdem werden Tipps zur Gestaltung des Deckblatts gegeben (ZOb 102; LNb 140; VIb 97) und es wird zur Orientierung an eigenen Vorstellungen bei der Gestaltung des Portfolios geraten:

„Man muss es halt machen, wie man will, nicht einfach nur, weil jemand anders seine besten Freunde, so ein Deckblatt machen, macht... so zum Beispiel mit einer riesigen Sonne oder so einer kleinen Sonne, muss die das ja nicht genau so machen nur weil sie ihre beste Freundin ist. Sondern halt viel Spaß daran hat und nicht alles nachmacht und sich halt Sachen macht, wo man halt einfach alleine ist, also jetzt zum Beispiel, wenn man ein Deckblatt macht oder so was.“ (Zora, Klasse B, ZOb 102)

Tipps zur Recherche:

Die meisten Schüler/innen empfehlen, in Büchern oder auch im Internet zu recherchieren mit dem Ziel, vielfältige Informationen zusammenzutragen:

„Also den ersten Tipp, den ich ihr geben würde, wäre, dass sie sich erstmal ein Tier genau aussucht und dann auch ein paar Bücher über das Tier wälzt.“ (Tabea, Klasse B, TAb 103)

Die Informationen aus Sachbüchern werden von den Kindern als verlässlich bewertet:

„Und dass sie viel in Büchern nachlesen soll und nicht immer nur andere Kinder fragen sollte, was das denn jetzt ist oder so. Weil dann stimmt's vielleicht nicht immer, was die sagen, weil manchmal denkt man ja nur was und weiß es aber gar nicht richtig. Dann stimmt das nicht, was sie aufschreibt.“
(Lavina, Klasse B, LVb 104)

Tipps zum Verfassen von Sachtexten:

Sachtexte sollen ausführlich sein (ERc 97) und vielfältige, interessante, nicht-triviale Informationen enthalten (JOb 149; EMc 69). Die Texte sollen in eigenen Worten verfasst (FRb 88) und abwechslungsreich formuliert sein (JOb 149) sowie die Sachverhalte gut verständlich erklären (Llc 81; MIb 163).

Tipps zur Wahl des Themas:

Das Thema soll wohl überlegt gewählt werden (TAb 103) und vielfältige Themenbereiche enthalten (JAc 52). Außerdem sollte es den eigenen Interessen entsprechen:

„Wenn sie auch eine Präsentation machen, dann sollte sie sich ein Thema raussuchen, was für sie auch sehr interessant ist, weil wenn sie jetzt ein Thema hat, das sie gar nicht interessiert, dann steht die da vorne, wenn sie's vorträgt, einfach nur so rum ohne Begeisterung vor dem Thema.“
(Emilia, Klasse C, EMc 69)

Allgemeine Tipps zum Portfolio:

Als *allgemeine Tipps zum Portfolio* wurden solche Tipps kategorisiert, die sich weder auf allgemeine noch auf portfoliospezifische Arbeitsweisen beziehen.

Milan betont, ebenso wie Fabrizio (FAa 152), es sei wichtig, ein *eigenes* Portfolio zu erstellen und nicht von anderen Kindern abzuschreiben:

„Dass er halt ein Portfolio macht. Nicht abschreiben. Halt... ein Portfolio, was er allein gemacht hat.“
(Milan, Klasse B, MRb 163)

Arnold empfiehlt, die Kinder sollen sich fertige Schüler-Portfolios ansehen, um eine Vorstellung davon zu entwickeln, was ein Portfolio ist (ARb 117). Robert rät dazu, ein möglichst umfangreiches Portfolio zu erstellen und viele verschiedene Aufgaben zu bearbeiten (ROb 135). Auch Arnold und Patricia raten zu Zusatzaufgaben (ARb 117; PAb 113).

Matthias rät dem fiktiven Freund, „dass er frei arbeitet und Spaß daran hat“ (Matthias, Klasse C, MXc 78).

Die Zusammenarbeit mit Freunden empfehlen drei Kinder (LEc 81; ATc 71; LAb 129). Sie begründen ihre Empfehlung mit den Vorteilen der Arbeitsteilung und gegenseitigen Unterstützung:

„Sie könnte das mit ihren Freundinnen auch machen, damit sie... dann weiß nämlich jede Freundin eine Information, jede kann ein Buch holen und wenn man welche dabei hat, dann ist es auch einfacher und man ist schneller fertig.“ (Linnea, Klasse C, LEc 81)

„Also vielleicht in der Gruppe arbeiten, weil da helfen manche ihr schon, glaub' ich. Weil bei Juliane, da hatte ich ein paar Fragen, und die hat mir schon geholfen.“ (Lilian, Klasse B, LAb 129)

Zusammenfassung: Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit

Die befragten Schüler/innen verfügen über reichlich implizites Wissen bezüglich der Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit, sowohl was die Unterrichtsgestaltung und die Art der Unterstützung von Seiten der Lehrperson anbelangt als auch bezüglich einer der Erstellung eines gelungenen Portfolios förderlichen Arbeitsweise von Seiten der Schüler/innen.

Die Explikation von Gelingensbedingungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung fiel den Schüler/innen vergleichsweise schwer, was sich auch in der im Vergleich zu vielen anderen Fragen geringeren Anzahl der Nennungen manifestiert. Dennoch ergeben die Äußerungen der Kinder in ihrer Gesamtheit¹⁴⁸ das *Bild einer idealen Portfolioarbeit* nach der Vorstellung der befragten Schüler/innen:

Vor Beginn einer Portfolioarbeit soll sich die Lehrperson zunächst *Gedanken* zu Thema und Konzeption der Portfolioarbeit machen. Sie soll *Sachbücher* zum Thema bereitstellen, Lernpläne und andere *Vorlagen vorbereiten* und diese in ausreichender Zahl im Klassenzimmer bereithalten. Außerdem soll sie einen *Übersichtsplan*, an dem die Kinder bereits erledigte Pflichtaufgaben markieren können, im Klassenzimmer aufhängen.

Über das Thema für die Portfolioarbeit soll sie zum Einstieg mit den Schüler/innen sprechen. Sie soll Pflicht- und Zusatzaufgaben nennen. Dabei ist eine große Zahl an möglichen Aufgaben wünschenswert, da die Vielfalt an Aufgaben zu umfangreicheren, interessanteren Portfolios führt. Während der Arbeit am Portfolio sollte leise Musik laufen, damit sich die Kinder besser konzentrieren können. Auf jeden Fall muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, so dass alle Schüler/innen ihr Portfolio fertig stellen und zahlreiche Zusatzaufgaben anfertigen können.

Den Schüler/innen soll die Lehrperson ermöglichen, selbstbestimmt und selbsttätig zu arbeiten. Für die Portfolioarbeit sollen idealerweise mehrere Räume zur Verfügung stehen, zwischen welchen die Kinder sich frei bewegen dürfen. Das trägt auch zu einer größeren Arbeitsruhe bei. Die Schüler/innen sollen mit selbst gewählten Partner/innen zusammen arbeiten dürfen. Die Kinder sollen Bücher und andere Materialien von zu Hause mitbringen. Wichtig ist, dass alle Kinder Spaß bei der Arbeit am Portfolio haben. Passend zum Thema soll die Lehrperson einen Ausflug für die Klasse organisieren, um den Kindern die originale Begegnung mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen. Gegen Ende des Portfolioprozesses brauchen alle Schüler/innen ausreichend Zeit zur Überarbeitung ihres Portfolios.

¹⁴⁸ Für diese Darstellung wurden die von den Kindern gegebenen organisatorischen und didaktischen Tipps nach dem chronologischen Ablauf der Portfolioarbeit geordnet.

Von der Lehrperson erwarten die Schüler/innen, dass sie für Arbeitsruhe sorgt, im Bedarfsfall individuelle, nicht-bevormundende Unterstützung leistet sowie Tipps und Feedback gibt. Wichtig ist außerdem, dass die Lehrperson die Kinder vor Beginn zu Beginn der Portfolioarbeit genau über Ziele, Aufgaben und Kriterien der Portfolioarbeit informiert. Auch soll sie den Schüler/innen Beispiele für Themen und Arbeitsformen geben. Einige Kinder wünschen sich darüber hinaus auch die Vermittlung spannender Informationen zum Thema durch die Lehrperson.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Planung eines großzügigen zeitlichen Rahmens – neben der Bereitstellung der Arbeitsmaterialien – mit die wichtigste Bedingung dafür zu sein scheint, dass Portfolioarbeit im Unterricht für *alle* Kinder der Klasse gelingt. Entscheidend in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung scheint insbesondere zu sein, die Schüler/innen selbstbestimmt arbeiten zu lassen. Die Aufgaben der Portfolioarbeit sollen abwechslungsreich sein und eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Die Schüler/innen sollen eine aktive Rolle einnehmen und weitgehend eigenständig Material beschaffen, recherchieren und ihr Portfolio überarbeiten. Sie sollen Freude an der Arbeit erleben und mit selbst gewählten Partner/innen zusammenarbeiten dürfen.

Die Schüler/innen entwerfen in ihren Antworten außerdem das Profil einer Lehrerpersönlichkeit, die aus ihrer Sicht eine Gelingensbedingung für Portfolioarbeit darstellt. Diese zeichnet sich aus durch eine sensible Aufmerksamkeit sowie eine nicht bevormundende Unterstützung und Zuwendung bei Bedarf, verhält sich allen Kindern gegenüber gleichermaßen gerecht, ist kompetent und vertrauens-erweckend, ermutigend und hilfsbereit.

Die Hauptverantwortung für das Gelingen der Portfolioarbeit scheinen die Schüler/innen aber sich selbst zuzuschreiben. Sie verfügen über ein ausgeprägtes Wissen zu allgemeinen und portfolio-spezifischen Arbeitsweisen, die für das Erstellen eines gelungenen Portfolios förderlich sind. Dass besonders viele Tipps zur Gestaltung und zu einer sauberen Arbeitsweise gegeben werden, passt zu der hohen Bedeutung, die die Kinder diesen Aspekten bei der Bewertung des Portfolios beimessen (vgl. Kapitel 6.2.3.3). Auch einer gründlichen Recherche schreiben die Schüler/innen eine hohe Bedeutung zu. Sie machen sich Gedanken über ein strukturiertes Vorgehen und empfehlen mehrheitlich, mit der Bearbeitung der Pflichtaufgaben zu beginnen, um nicht unter Zeitdruck zu geraten. Auch die Bedeutung konzentrierten Arbeitens wird von zahlreichen Schüler/innen thematisiert.

6.3.3 Vergleich der Ergebnisse aus den drei Klassen

In diesem Kapitel werden signifikante Unterschiede sowie wesentliche Übereinstimmungen zwischen den drei Klassen benannt und mögliche Ursachen für diese Unterschiede diskutiert.

1. Themenbereich: Wahrnehmung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen

In Bezug auf die *Wertschätzung bestimmter Aspekte und Aufgaben der Portfolioarbeit (Frage 1)* fällt auf, dass die Schüler/innen der Klasse A hauptsächlich verschiedene *Aufgabentypen* nennen (69% der Nennungen); die spezifische *Lernsituation* (13%) sowie die *Arbeitsweisen* der Portfolioarbeit (18%) werden weitaus seltener genannt. Ganz anders in Klasse C: Hier beziehen sich 50% der Nennungen auf die *Lernsituation* und nur 33% auf die *Aufgabentypen*. Auf die *Arbeitsweisen* referieren 17% der Nennungen. Die Klasse B ist, was diesen Punkt betrifft, zwischen den beiden anderen Klassen

anzusiedeln: Die Aufgabentypen liegen mit 45% leicht vor der Lernsituation (37%); auf die spezifischen Arbeitsweisen der Portfolioarbeit entfallen 18%.

Die Grafik veranschaulicht die Unterschiede zwischen den drei Klassen:

Frage 1: Was hat am meisten Spaß gemacht?

Prozentuale Verteilung pro Klasse, insgesamt 172 Nennungen

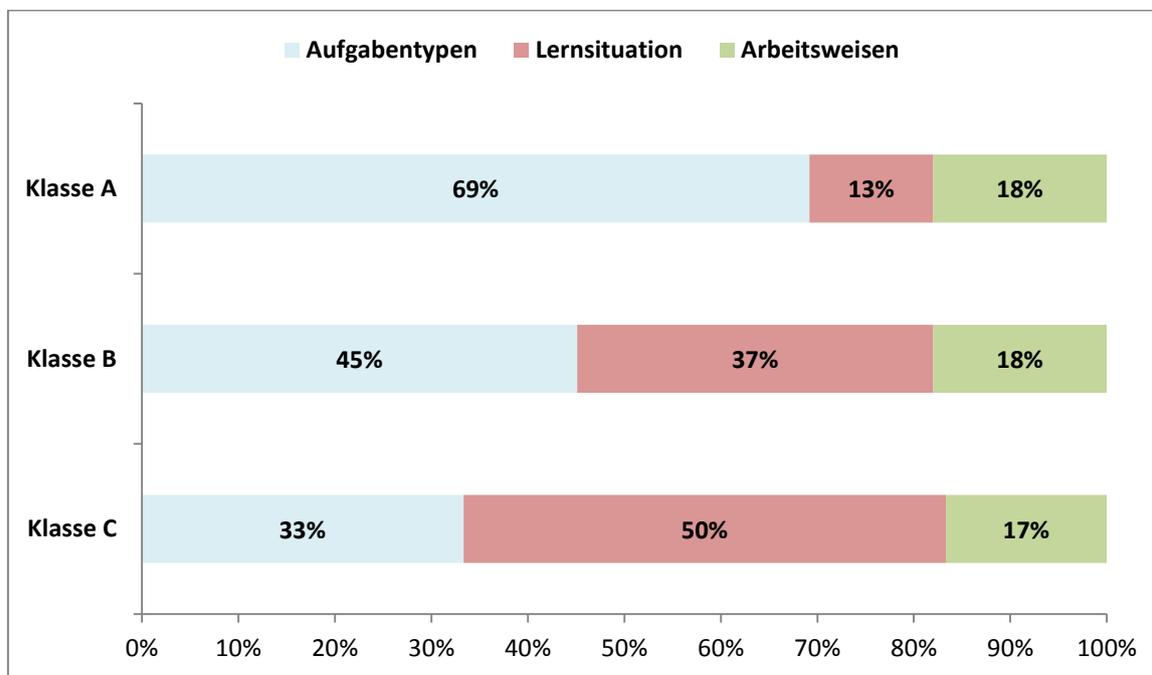


Abbildung 8: Wertschätzung bestimmter Aspekte und Aufgaben der Portfolioarbeit

Während die Klasse A, die über die wenigste Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügt, vor allem die portfoliospezifischen Aufgabentypen im Blick hat, wird von den portfolioerfahrenen Klassen die charakteristische Lernsituation bei der Arbeit am Portfolio stärker thematisiert. Eine größere Vertrautheit mit dem Portfoliokonzept führt also möglicherweise dazu, dieses als Ganzes zu reflektieren und lenkt den Blick weg von den einzelnen Aufgaben hin zur Lernsituation.

Die Schüler/innen der Klasse C schätzen an der Lernsituation insbesondere die *Selbstbestimmtheit* und das *kooperative Lernen*, dicht gefolgt von der *Selbsttätigkeit*. Auch in der Klasse B steht die Selbstbestimmtheit an erster Stelle, an zweiter Stelle folgen *Kompetenzerleben* und *Lernzuwachs*. In der Klasse A entfallen insgesamt nur 5 Nennungen auf die Lernsituation (3 zum Lernzuwachs und 2 zur Selbstbestimmtheit).

Die *beliebteste Aufgabe* in der Klasse C ist das Erstellen der PowerPoint-Präsentation. Sie wird von 50% der Befragten genannt. In der Klasse A steht hingegen die Gestaltung des Deckblatts an erster Stelle (45% der Befragten); in der Klasse B erfreuen sich die Gestaltung des Deckblatts sowie das Erstellen von Skizzen der größten Beliebtheit (jeweils 42%), dicht gefolgt von den Zusatzaufgaben (37%). Die Klasse B hat, auch nach Einschätzung ihrer Lehrerin (vgl. Kapitel 6.4.3), in Bezug auf die Arbeitsform „Skizzieren“ bereits ein sehr hohes Niveau erreicht. Bei der Erstellung von Zusatzaufgaben sind die Kinder der Klasse B besonders kreativ. Herr C (vgl. Kapitel 6.4.4) und einige seiner

Schüler/innen¹⁴⁹ berichten dagegen von einem sehr hohen Niveau, was die im Rahmen der Portfolioarbeit von der Klasse C erstellten PowerPoint-Präsentationen anbelangt. Dass sich die im Vergleich zu den Arbeitsformen „Skizzieren“ und „Erstellen einer PowerPoint-Präsentation“ weniger anspruchsvolle Aufgabe der Gestaltung des Deckblatts bei den Schüler/innen der Klasse A so großer Beliebtheit erfreut, hängt vermutlich auch mit ihrer geringeren Portfolioerfahrung zusammen.

In Bezug auf die *Kritik an einzelnen Aufgaben oder Aspekten der Portfolioarbeit (Frage 2)* fällt auf, dass die Schüler/innen der Klasse B am meisten Kritik äußern: Während in den Klassen A und C 9 bzw. 8 Schüler/innen eine umfassende Zufriedenheit mit der aktuellen Portfolioarbeit ausdrücken, tut dies in der Klasse B nur ein Kind. Umgekehrt werden in der Klasse B 6 Kritikpunkte an der Lernsituation geäußert, in den Klassen A und C hingegen nur jeweils einer.

Die von den Schüler/innen der Klasse B vorgebrachten Kritikpunkte betreffen den *Zeitdruck* (3 Nennungen), die *mangelnde Arbeitsruhe* (2 Nennungen) sowie die *Heftung des Portfolios* (eine Nennung). Aus den Nennungen wird deutlich, dass die Lernsituation während der Portfolioarbeit nicht für alle Schüler/innen der Klasse B optimal war.

Die Kritik, es habe angesichts des recht umfangreichen Pflichtteils *zu wenig Zeit* für die Portfolioarbeit zur Verfügung gestanden, so dass nicht alle Kinder fertig wurden und nur wenig Zeit für Zusatzaufgaben zur Verfügung stand, wird ausschließlich von Schüler/innen der Klasse B geäußert (MAb 11; JOB 157; ZOb 14). Da ihre Lehrerin Frau B als Fachlehrerin an bestimmte Stunden in der Woche gebunden war und im Interview selbst bemerkt, der Pflichtteil sei zu umfangreich gewesen (vgl. Kapitel 6.4.3), erscheint diese Kritik nachvollziehbar.

Weiter fällt auf, dass die Schüler/innen der Klassen A und B insgesamt *mehr Arbeitsformen ablehnen* als die Schüler/innen der Klasse C: So beziehen sich insgesamt 26 Nennungen (Klasse A: 11 Nennungen, Klasse B: 15 Nennungen) auf die Ablehnung bestimmter Aufgabentypen, in der Klasse C hingegen nur 4. Lernpläne, Zwischenreflexionen sowie die Vorlage zur Artikulation des Vorwissens werden in der Klasse A mit 3 Nennungen und in der Klasse B mit 6 Nennungen abgelehnt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass in diesen Klassen zu wenig Kommunikation über den Stellenwert der Reflexion des eigenen Lernens und der Ziele dieser Vorlagen stattgefunden hat, so dass sich ihr Sinn nicht allen Lernenden erschließt.

Bei der Frage nach *charakteristischen Unterschieden der Portfolioarbeit* zu gewohnten Unterrichtsformen (**Frage 3**) benennen die Schüler/innen der Klassen B (127 Nennungen) und C (122 Nennungen) signifikant mehr Unterschiede als diejenigen der Klasse A (92 Nennungen). Vermutlich geht eine größere Erfahrung mit Portfolioarbeit also auch mit einer differenzierteren Wahrnehmung der Charakteristika der Portfolioarbeit gegenüber anderen Unterrichtsformen einher. Möglicherweise ist die höhere Zahl der Nennungen in den Klassen B und C aber auch Ausdruck einer höher ausgeprägten Reflexionsfähigkeit. Um hierzu Aussagen machen zu können, müssen jedoch die Ergebnisse aus der Auswertung der übrigen Fragen mit einbezogen werden.

¹⁴⁹ „Ich finde, [...] dass unsere PowerPoint-Präsentationen viel besser waren als bei der allerersten, dass eigentlich jeder super gestaltet hat und auch Effekte eingeführt hat, so dass die Schrift einfliegt oder so. Und, ja, das ist eigentlich... also ich glaub', wir haben alle sehr viele Fortschritte gemacht bei dieser Portfolioarbeit.“ (Jakob, Klasse C, JAc 51)

Was die für die Portfolioarbeit charakteristischen *Aktivitäten* anbelangt, steht für die Klasse C die Arbeit am Computer sowie das Recherchieren und Forschen im Vordergrund, für die Klasse A hingegen das Zeichnen bzw. Skizzieren sowie die Tatsache, ein eigenes Buch zu gestalten. Die Nennungen der Klasse B verteilen sich recht gleichmäßig auf verschiedene Aktivitäten.

Die Schüler/innen der Klasse C (21 Nennungen) heben den Aspekt der *Selbstbestimmtheit* des Lernens in der Portfolioarbeit stärker hervor als diejenigen der Klassen A (11 Nennungen) und B (8 Nennungen). Insbesondere die *Selbstbestimmtheit in Bezug auf die freie Raumnutzung* wird von den Kindern der Klasse C weit stärker betont. Dies mag zum Teil an Unterschieden in der Art der Umsetzung der Portfolioarbeit liegen: Während den Schüler/innen der Klassen A und B für die Arbeit an ihrem Portfolio das Klassenzimmer sowie der mit Gruppentischen und Stühlen ausgestattete Gang vor den Klassenzimmern zur Verfügung stand, durften sich die Schüler/innen der Klasse C zwischen dem im zweiten Stock gelegenen Klassenzimmer, einem angrenzenden Gruppenraum sowie dem Computerraum im Kellergeschoß selbstständig bewegen. Ihr größeres Freiheitsgefühl entspricht somit einem tatsächlich vorhandenen größeren Freiraum.

Möglicherweise hat Herr C seinen Schüler/innen aber auch bezüglich anderer Aspekte der Portfolioarbeit mehr Freiraum zugestanden und weniger Kontrolle ausgeübt – eine Annahme, die nur durch die Betrachtung weiterer Unterschiede zwischen den Klassen bestätigt oder widerlegt werden kann:

So wird auch die *Selbstbestimmtheit in Bezug auf die Reihenfolge der Bearbeitung* insbesondere von Schüler/innen der Klasse C thematisiert. Diese Beobachtung lässt sich nicht mit Unterschieden in der Umsetzung der Portfolioarbeit begründen: Allen drei Klassen war die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben freigestellt. Das Erleben von Selbstbestimmtheit ist dennoch in der Klasse C deutlich ausgeprägter.

Dies könnte in Zusammenhang mit dem *Lehrerverhalten* stehen. So stellt Hartinger (2005) in seiner Studie fest, dass ein *autonomiebetonter Führungsstil* zu einem höheren Erleben von Selbstbestimmtheit bei den Schüler/innen führt: „Die Autonomieorientierung der Lehrperson scheint einer dieser Einflussfaktoren auf das Selbstbestimmungsempfinden der Schüler/innen zu sein [...] Der Unterricht von autonomieorientierten Lehrer/innen ist zwar auch durch mehr Freiräume für die Kinder geprägt – unabhängig davon empfinden sich Kinder als selbstbestimmter, wenn der/die Lehrer/in autonomieorientierte Problemlösungsstrategien im Unterschied im Vergleich¹⁵⁰ zu kontrollorientierten bevorzugt.“ (Hartinger 2005, S. 409)

Tatsächlich erleben einige Schüler/innen Frau B als kontrollierend¹⁵¹, wie die folgende Ausführung eines Schülers beweist, der davon berichtet, wie er versuchte, der Fremdbestimmtheit in Bezug auf die Reihenfolge der Bearbeitung zu entgehen. Frau B hatte die Kinder angewiesen, zunächst die

¹⁵⁰ Doppelung „im Unterschied im Vergleich“ im Originalzitat.

¹⁵¹ Im Interview berichtet Frau B, sie sei während der Arbeitsphasen durch die Klasse gegangen und habe die Schüler/innen auf Mängel hingewiesen: „Und ich bin auch immer rumgegangen und hab' geguckt, vielleicht bei einen oder anderen Sachen immer nochmal gesagt: Willst du da nicht nochmal drübergucken?“ (B 14) sowie „da bin ich dann immer .. also während der Phase, Arbeitsphasen einfach zu den Kindern hingegangen und hab' so gesagt: Guck mal, das musst du doch noch machen und was hast du denn schon?“ (B 48). Dass ein solches Lehrerverhalten zumindest von einigen Schüler/innen als kontrollierend empfunden wird, beweist die bereits zitierte Äußerung von Victoria: „Und nicht überall rumgehen, die Lehrerin sollte nicht überall rumgehen und sagen: ‚Ähm, willst du das wirklich so machen?‘ Oder: ‚Ich würd' das nicht so machen.‘ Halt nicht die Kinder stören, weil die sonst nicht... also nicht die ganze Zeit stören, weil die sonst nicht fertig werden.“ (VAa 110; vgl. auch Kapitel 6.3.2.1).

Vorlage zur Artikulation des Vorwissens auszufüllen, bevor sie sich den anderen Aufgaben der Portfolioarbeit widmen:

„Ich hatte auch irgendwie keine Ideen. Dann hab' ich einfach drauf los gemalt und geschrieben. Dann musste ich als allererstes hier dieses ‚Das weiß ich schon, das will ich wissen‘ machen. Das hab' ich dann probiert, irgendwie zu verstecken, dass ich so getan hab', dass ich das schon gemacht hab'. Und dann hab' ich halt... mein allererstes Blatt war ja, wie gesagt, das mit dem Fuchs, und das hat mir auch viel Spaß gemacht, weil ich einfach gemalt hab' und nicht davor was schreiben musste.“

(Michael, Klasse B, MIb 197)

In die gleiche Richtung weist die Tatsache, dass zwei Schülerinnen der Klasse B eine Kontrolle der Lehrperson in Form eines Durch-die Klasse-Gehens und Tipp-Gebens während der Portfolioarbeit befürworten, eine Vorstellung, die eher der traditionellen Lehrerrolle verpflichtet ist. Sie geben der fiktiven Lehrerin folgende Tipps für ihre erste Portfolioarbeit:

Lavina: „Und ich würde ihr sagen, dass sie auch mal rumgeht und guckt, was die machen, damit die verständlich sind quasi.“

A.K.: „Die Texte von den Kindern?“

Lavina: „Ja, genau. Damit man sie lesen kann. Weil wenn sie ganz krickelig und durcheinander geschrieben sind, dann merkt, dann versteht man gar nichts.“

(Lavina, Klasse B, LVb 96-98)

„Dass sie auch halt eben versuchen soll immer bei den Kindern zu sein und halt eben auch immer guckt, halt eben rumguckt, was jetzt gerade ist oder ob was Gutes jetzt dabei rausgekommen ist, wenn zum Beispiel jetzt eine Portfolioarbeit fertig ist.“ (Lena, Klasse B, LEb 107)

Da die Kinder in allen Antworten eigene Erfahrungen reflektieren, ist anzunehmen, dass sie diese Art von Kontrolle bei der Portfolioarbeit erlebt haben.

Allerdings thematisieren auch zwei Schüler/innen der Klasse B – neben drei Schüler/innen der Klasse C – ein mit dem Lernen im Rahmen der Portfolioarbeit assoziiertes *Gefühl der Freiheit*.

In Bezug auf den Aspekt der *Individualisierung* und das *kooperative Lernen* fällt auf, dass der Ausdruck „freie Arbeit“ von sechs Schüler/innen der Klasse C im Zusammenhang mit der Beschreibung von Portfolioarbeit gebraucht wird. Außerdem führt ein Schüler (NIc 91) die „freie Arbeit“ als Begründung für seine Einschätzung an, in der Portfolioarbeit mehr zu lernen als im gewohnten Sachunterricht (vgl. Frage 21). Diese Befunde lassen darauf schließen, dass zwischen Herrn C und seinen Schüler/innen ein intensiver Dialog über das Lernen sowie über die Vor- und Nachteile bestimmter Unterrichtsformen geführt wurde. Mit anderen Worten: Herr C hat seinen Unterricht gemeinsam mit den Schüler/innen weiterentwickelt und diese Entwicklung im gemeinsamen Gespräch reflektiert.

Auch drei Schüler/innen der Klasse A gebrauchen den Ausdruck „freie Arbeit“ bzw. „frei arbeiten“. Von den Schüler/innen der Klasse B wird der Ausdruck nicht verwendet. Sie sprechen stattdessen davon, dass bei der Portfolioarbeit, statt im Klassenverband, in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gearbeitet wird.

Die im Vergleich zum gewohnten Sachunterricht *höhere Motivation* heben insbesondere Kinder der Klassen B (13 Nennungen) und C (10 Nennungen) hervor. Dem stehen nur 5 Nennungen in Klasse A entgegen.

Dass die Portfolioarbeit *mehr Anstrengung* von Seiten der Schüler/innen erfordert, betonen vor allem Kinder aus der Klasse B (4 Nennungen gegenüber je einer in den Klassen A und C).

An den *Themen der Portfolioarbeit* schätzen die Drittklässler/innen eher die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema über einen längeren Zeitraum (8 Nennungen), die Viertklässler/innen hingegen eher die thematische Vielfalt (3 Nennungen).

Was die *Charakterisierung des gewohnten Sachunterrichts* anbelangt, so leisten die Schüler/innen der Klassen B (44 Nennungen) und C (29 Nennungen) deutlich mehr als diejenigen der Klasse A (16 Nennungen). Bei dieser Frage zeigen sich außerdem – wenn auch gering ausgeprägte – geschlechtsspezifische Unterschiede; die befragten Mädchen konnten zur Charakterisierung des gewohnten Sachunterrichts im Durchschnitt mehr Aussagen machen als die Jungen (Mädchen: \bar{x} 1,8 Nennungen; Jungen: \bar{x} 1,4 Nennungen). Dies erscheint insofern bemerkenswert, als sich dieser Unterschied bezüglich der Charakterisierung von *Portfolioarbeit* so nicht zeigt: Hier liegen die Jungen mit durchschnittlich 3,7 Nennungen leicht vor den Mädchen (\bar{x} 3,5 Nennungen pro Kind).

Den Aspekt der *Fremdbestimmtheit* betonen jedoch die Schüler/innen aller drei Klassen gleichermaßen. Die Kinder der Klasse B heben das *Fehlen von Individualisierung und Kooperation* im gewohnten Sachunterricht hervor – zwei Aspekte, die sie dort besonders vermissen.

Die Schüler/innen der Klasse B kritisieren am gewohnten Sachunterricht eher die wenig ansprechenden Themen, diejenigen der Klasse C vor allem das Stillsitzen und Zuhören müssen. Das Anfertigen von Hefteinträgen und Ausfüllen von Arbeitsblättern erleben die Schüler/innen aller drei befragten Klassen als wenig motivierend.

In Bezug auf die *Wertschätzung der Portfolioarbeit* bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen – sie ist in drei allen Klassen gleichermaßen hoch und spiegelt sich auch im *Wunsch nach einer weiteren Portfolioarbeit (Frage 4)*, der von den Schüler/innen fast ausnahmslos bejaht wird.

2. Themenbereich: Die Bedeutung kooperativen Lernens

In Bezug auf die *Bevorzugung bestimmter Sozialformen (Frage 5)* erweisen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen. In jeder der drei Klassen arbeiten jeweils nur zwei Schüler/innen vorzugsweise alleine an ihrem Portfolio; die übrigen Schüler/innen bevorzugen die Partner- und/oder Gruppenarbeit. Tendenziell wählen Mädchen eher die Arbeitsform Partnerarbeit (14 Mädchen gegenüber 5 Jungen), wohingegen Jungen die Arbeit in der Gruppe etwas stärker favorisieren (5 Jungen gegenüber 2 Mädchen)¹⁵².

¹⁵² Hier wurden nur die Antworten der Kategorien „fast nur Partnerarbeit“ sowie „fast nur Gruppenarbeit“ betrachtet. Vgl. Frage 5, Tabelle 11.

Was die *Art der Zusammenarbeit* (**Frage 6**) anbelangt, so zeigt sich in den dritten Klassen eine tendenzielle *Bevorzugung der aufgabengleichen Zusammenarbeit*, in der vierten Klasse hingegen wird die *aufgabenverschiedene Zusammenarbeit* präferiert. Dies kann jedoch in der unterschiedlichen Umsetzung der Portfolioarbeit begründet liegen – die Viertklässler/innen mussten zwei Aufgaben (PowerPoint-Präsentation und Plakat) in der Gruppe erarbeiten, so dass sich eine aufgabenverschiedene Zusammenarbeit möglicherweise eher anbot.

Kooperatives Lernen mit selbstgewählten Partnern erfährt von den Schüler/innen der drei Klassen eine gleichermaßen hohe Wertschätzung. Schüler/innen aller untersuchten Klassen berichten von *gegenseitiger Unterstützung*, dem Austausch von Tipps und Informationen sowie von Anregungen, die sie durch das Betrachten der Portfolios ihrer Mitschüler/innen erhalten haben. Die Kinder der Klasse B berichten mit 26 Nennungen (Klasse A: 9 Nennungen, Klasse C: 12 Nennungen) jedoch mehr als doppelt so häufig von gegenseitiger Unterstützung als die Kinder der beiden anderen Klassen; die verschiedenen Arten der Unterstützung können sie außerdem genauer präzisieren. Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Kinder der Klasse B, die ja über die größte Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügen, auch was die verschiedenen Möglichkeiten kooperativen Lernens anbelangt am weitesten entwickelt sind. Eine zweite mögliche Erklärung geht von einer im Klassenvergleich höher ausgeprägte Reflexionsfähigkeit der Klasse B aus, die es den Kindern erlauben würde, geleistete und empfangene Unterstützung bewusster wahrzunehmen und sprachlich zu präzisieren.

Das Gelingen der Zusammenarbeit wird von vielen Schüler/innen als bedeutsame soziale Erfahrung beschrieben. In Bezug auf die *Qualität der Zusammenarbeit* (**Frage 7**) äußern sich mehr Schüler/innen der Klasse B nur teilweise zufrieden (3 Nennungen) bzw. nicht zufrieden (2 Nennungen) als in der Klasse A (1 teilweise zufrieden, 0 nicht zufrieden). Dieses Ergebnis überrascht vor dem Hintergrund der ausgeprägten Kultur der Zusammenarbeit in der Klasse B. Eine hohe Zufriedenheit wäre eher zu erwarten. Möglicherweise sind die Schüler/innen der Klasse B in dieser Beziehung anspruchsvoller als diejenigen der Klasse A. Mehr Mädchen als Jungen äußerten sich „sehr zufrieden“ mit der Zusammenarbeit (7 Mädchen gegenüber 1 Jungen).

Auch was das *Erhalten von Tipps* (**Frage 8**) sowie das *Geben von Tipps* (**Frage 9**) im Rahmen des gegen Ende der Portfolioarbeit durchgeführten Partner-Feedbacks anbelangt, zeigen sich Unterschiede zwischen den Klassen. Die Schüler/innen hatten die Aufgabe, die Portfolios ihrer Mitschüler/innen zu betrachten und Rückmeldebriefe auszufüllen, in denen sie Lob, Kritik und Anregungen in Form von Tipps für die nächste Portfolioarbeit formulierten. Die Grafik veranschaulicht die Differenzen zwischen den Klassen:

So erhielten in der Klasse B 89% der Kinder Tipps von ihren Mitschüler/innen, in der Klasse A hingegen nur 65% und in der Klasse C nur 63%. 75% der Schüler/innen in Klasse A gaben ihrerseits Tipps, in der Klasse B waren es 89%. Der Klasse C wurde die Frage 9 nicht gestellt. Das Partner-Feedback wurde in der Klasse B also deutlich ernster genommen und konsequenter durchgeführt als in den beiden anderen Klassen. In den Interviews gaben die Kinder der Klassen A und C zum Teil Zeitmangel als Grund für die ausgebliebene Rückmeldung an, zum Teil waren sie nicht in der Lage, Tipps an das betreffende Kind formulieren. Dies deutet darauf hin, dass der Phase der gegenseitigen Rückmeldung in den Klassen A und C zu wenig Raum zugestanden wurde und dass einige Schüler/innen außerdem einer detaillierteren Anleitung für das Geben von Tipps bedurft hätten.

Betrachtet man die Ergebnisse nach Geschlechtern getrennt so fällt auf, dass die Jungen insgesamt mehr einzelne Tipps an Mitschüler/innen benennen als die Mädchen (Jungen: 23 Tipps, Mädchen: 16 Tipps).

Frage 8 und 9: Tipps von anderen Kindern erhalten? Anderen Kindern Tipps gegeben? (ja/nein)

Jeweils Häufigkeit pro Klasse (Frage 9 der Klasse C nicht gestellt), 1 Nennung pro Kind

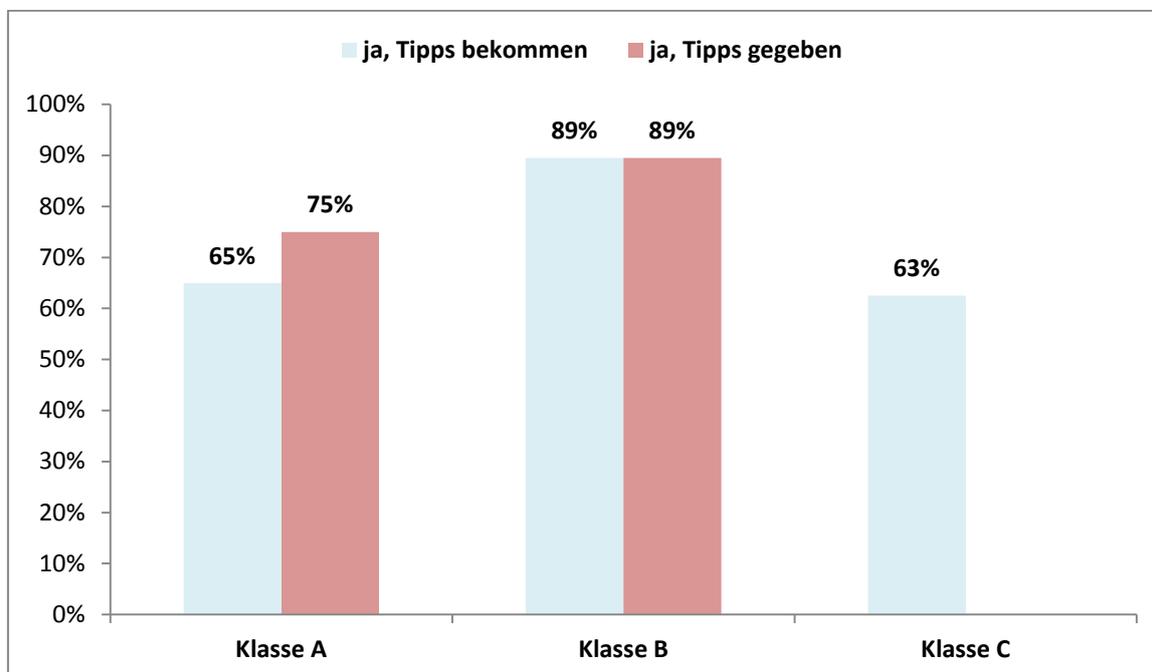


Abbildung 9: Von Mitschüler/innen erhaltene und Mitschüler/innen erteilte Tipps

Auch was die *Qualität der gegebenen Tipps* betrifft, zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede: Während in den Klassen A und C beinahe ausschließlich formal-gestalterische Tipps oder Tipps zur Arbeitsweise gegeben wurden, erhielten immerhin vier Schüler/innen der Klasse B aufgabenbezogene, inhaltliche Tipps.

Bei der *Bewertung der erhaltenen Tipps* äußern sich die Schüler/innen der Klasse B deutlich kritischer und differenzierter als diejenigen der Klassen A und C. Dass die Schüler/innen der Klasse B bereits seit der ersten Jahrgangsstufe mit Portfolios arbeiten, hat möglicherweise zum Aufbau einer entsprechend höher ausgebildeten Feedback-Kultur beigetragen.

Bezüglich des *Lernzuwachses* durch das Betrachten der Portfolios ihrer Mitschüler/innen bzw. durch die Abschlusspräsentationen (**Frage 10**) berichten die Schüler/innen aller drei untersuchten Klassen von einem subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs insbesondere *inhaltlicher* Art. Einige Schüler/innen der Klasse C geben darüber hinaus auch an, etwas über ihre persönliche Arbeitsweise gelernt zu haben (5 Nennungen in Klasse C gegenüber 2 Nennungen in Klasse A und 1 Nennung in Klasse B). In den Klassen B und C wird, wenn auch vereinzelt, ebenso ein Lernzuwachs bezüglich verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten der Aufgaben des Portfolios (Klasse B: 1 Nennung, Klasse C: 2 Nennungen) sowie bezüglich der Stärken anderer Kinder (Klasse B: 3 Nennungen, Klasse C: 1 Nennung) thematisiert.

Während 88% der Befragten in der Klasse B und 77% in der Klasse C angeben, sie hätten etwas aus den Portfolios ihrer Mitschüler/innen gelernt, geben dies nur 65% in der Klasse A an. Als Begründung führen mehrere Schüler/innen der Klasse A an, bereits über so viel Wissen zum Thema zu verfügen, dass sie in den Portfolios der anderen kaum neue Informationen fanden. Allerdings betrachteten die Kinder der Klasse A oftmals nur das Portfolio *eines* Mitschülers bzw. einer Mitschülerin, und nicht selten dasjenige des Kindes, mit dem sie bei der Portfolioarbeit zusammengearbeitet hatten.

Mädchen geben dabei häufiger an, etwas aus den Portfolios ihrer Mitschüler/innen gelernt zu haben als Jungen (Mädchen: 24 Nennungen, Jungen: 15 Nennungen). Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Partner-Feedback jedenfalls ist in allen drei Klassen gegeben: die Kinder nehmen die Rückmeldungen ihrer Mitschüler/innen sehr ernst.

3. Themenbereich: Selbsteinschätzung des Lernprozesses und der Lernergebnisse

Bezüglich der Einschätzung und Begründung des subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrades bestimmter Aufgaben des Portfolios ergeben sich zwischen den Klassen nur geringe Unterschiede. Auf die Frage, was ihnen besonders *leicht gefallen* sei (**Frage 11**), steht bei den Schüler/innen der Klasse A die Gestaltung des Deckblatts an erster Stelle (7 Nennungen), gefolgt von der Skizze (5 Nennungen). In der Klasse B steht die Skizze an erster Stelle (7 Nennungen), das Verfassen von Sachtexten an zweiter Stelle (5 Nennungen). Die Schüler/innen der Klasse C empfanden Skizze/Schaubild und Steckbrief als besonders einfach (jeweils 5 Nennungen). Damit deckt sich bei der Klasse A die Beurteilung von *besonders beliebten Aufgabenformen* (vgl. Frage 1) mit denjenigen, die als vergleichsweise einfach empfunden wurden, ebenso bei der Klasse B. In der Klasse C hingegen korreliert der empfundene Schwierigkeitsgrad nicht mit der Beliebtheit einzelner Aufgabenformen (das Erstellen der PowerPoint-Präsentation ist die beliebteste Aufgabenform in der Klasse C). Insgesamt verteilen sich die Nennungen in allen drei Klassen aber auf viele unterschiedliche Aufgabenformen, was im Vergleich zur Gesamtzahl der Nennungen pro Klasse ersichtlich wird (Klasse A: 22 Nennungen, Klasse B: 28 Nennungen, Klasse C: 19 Nennungen). Den Schüler/innen der Klasse B fielen durchschnittlich mehr Aufgaben (1,8 Aufgaben pro Kind) leicht als denjenigen der Klassen A (1,1 Aufgaben pro Kind) und C (1,2 Aufgaben pro Kind).

Bei der *Begründung* für den als gering empfundenen Schwierigkeitsgrad argumentieren die Kinder der Klasse A mehrheitlich mit aufgabenbezogenen Charakteristika („weil das eine leichte Aufgabe ist“ – 8 Nennungen); 5 Nennungen bezogen sich auf die *Verfügbarkeit guter Informationen*. Die Kinder der Klasse B hingegen führen den als gering empfundenen Schwierigkeitsgrad vor allem auf vorhandenes *Vorwissen bzw. eigene Erfahrung* mit der Thematik zurück (6 Nennungen); die Kinder der Klasse C auf die *Verfügbarkeit guter Informationen* (33%). Daneben wurden von einigen Kindern der untersuchten Klassen eine hohe Motivation, wenig Schreibarbeit, eine gründliche Recherche, viele Ideen sowie erhaltene Hilfe als Begründung dafür angeführt, warum ihnen eine bestimmte Aufgabe besonders leicht gefallen sei.

Von *Schwierigkeiten* im Verlauf des Portfolioprozesses (**Frage 12**) berichten 80% der Schüler/innen in Klasse A, 89% in Klasse B und 75% in Klasse C. Insgesamt berichten die Schüler/innen der Klasse B also von mehr Schwierigkeiten als die Schüler/innen der Klassen A und C; den Kindern der Klasse C bereitete die Portfolioarbeit im Klassenvergleich die wenigsten Schwierigkeiten.

Betrachtet man die *Art der aufgetretenen Schwierigkeiten*, so steht das *Recherchieren* in allen drei Klassen an erster Stelle; in der Klasse B erhalten das *Zeichnen* sowie ein *Mangel an Ideen* ebenso viele Nennungen. Ein *Mangel an Ideen* wird auch in Klasse A thematisiert (4 Nennungen), in Klasse C jedoch nur einmal. Ähnliches gilt für *formale Schwierigkeiten*, zu denen die Rechtschreibung und die übersichtliche Einteilung der Seiten zählen: In den Klassen A und B kommen formale Schwierigkeiten auf je 3 Nennungen, in der Klasse C werden sie nicht genannt.

Die Viertklässler/innen zeigen außerdem die größte Selbstständigkeit, was die *Bewältigung von Schwierigkeiten* im Arbeitsprozess anbelangt: Während in den Klassen A und B 27% bzw. 33% der berichteten Schwierigkeiten ohne fremde Hilfe bewältigt wurden, gelang dies in der Klasse C in 60% der Fälle. Nur zwei Viertklässler/innen gaben an, Hilfe bei der Lehrperson gesucht zu haben. In Art und Umfang der Unterstützung durch die Lehrperson gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen A und B. Von der Unterstützung durch Eltern oder andere Bezugspersonen berichten nur Schüler/innen der Klasse B. Dies zeigt, dass die Viertklässler/innen die Aufgaben der Portfolioarbeit in deutlich höherem Maße selbstständig bewältigen konnten als die Drittklässler/innen.

Interessant ist bei dieser Frage auch die nach Geschlechtern getrennte Betrachtung der Antworten: So berichten dreimal so viele Mädchen wie Jungen, eine im Lernprozess aufgetretene Schwierigkeit mit Hilfe der Lehrperson bewältigt zu haben (9 Mädchen gegenüber 3 Jungen). Dahingegen wandten sich 7 Jungen, aber nur ein Mädchen der Klasse A bei Schwierigkeiten an den in der Klasse anwesenden Experten (vgl. Kapitel 6.2.2).

Bei der Frage, die sich explizit auf *durch die Lehrperson erhaltene Unterstützung* bezog (**Frage 13**), ergaben sich keine relevanten Unterschiede zwischen den beiden Klassen A und B, denen diese Frage gestellt wurde. Neun (Klasse A) bzw. acht (Klasse B) Schüler/innen gaben an, ein- oder zweimal im Verlauf des Portfolioprozesses Hilfe von der Lehrperson benötigt zu haben. Vier (Klasse A) bzw. fünf (Klasse B) Kinder brauchten öfter als zweimal Hilfe; jeweils fünf Schüler/innen pro Klasse kamen gänzlich ohne die Hilfe der Lehrperson zurecht.¹⁵³

Die für die Frage 12 beschriebene Diskrepanz bezüglich der Hilfeleistung durch die Lehrperson bestätigt sich in der Frage 13: Die befragten Mädchen nahmen mit 86% signifikant öfter mindestens einmal im Verlauf des Portfolioprozesses die Hilfe der Lehrperson Anspruch als die Jungen der Klassen A und B – hier waren es lediglich 56%. Angesichts dieses auffälligen Unterschieds stellt sich die Frage, ob den Jungen die selbständige Bewältigung der Aufgaben der Portfolioarbeit tatsächlich leichter fiel als den Mädchen, oder aber, ob die Mädchen eher dazu neigten bzw. weniger Hemmungen besaßen, sich bei Problemen an die Lehrperson zu wenden. Um diese Frage zu klären, wären weiterführende Beobachtungen und Befragungen erforderlich. Die von der Lehrperson erhaltenen Tipps bewerteten Mädchen und Jungen gleichermaßen als hilfreich.

Bei der *Einschätzung besonders gelungener Arbeiten* (**Frage 14**) ergeben sich in den Klassen A und B wesentlich mehr Nennungen, da diese Kinder im Schnitt zwei Aufgaben als besonders gelungen bezeichnen, die Schüler/innen der Klasse C hingegen nur jeweils eine Aufgabe. Dies kann darin begründet liegen, dass die Kinder der Klasse C sich bei der Beantwortung enger an die Formulierung

¹⁵³ Zwei Schüler/innen der Klasse A wurde diese Frage nicht gestellt.

der Frage hielten („Welche Aufgabe ist dir besonders gut gelungen?“). Relevante Unterschiede in Bezug auf die Aufgabentypen existieren nicht.

Zur *Begründung* für das besondere Gelingen einer Aufgabe ziehen die Kinder *sachliche, individuelle* und *soziale Bezugsnormen* heran. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Klassen, die in einer Grafik veranschaulicht werden sollen:

Frage 14: Warum findest du diese Aufgabe besonders gut gelungen?

Prozentuale Verteilung der genannten Bezugsnormen pro Klasse, insgesamt 68 Nennungen

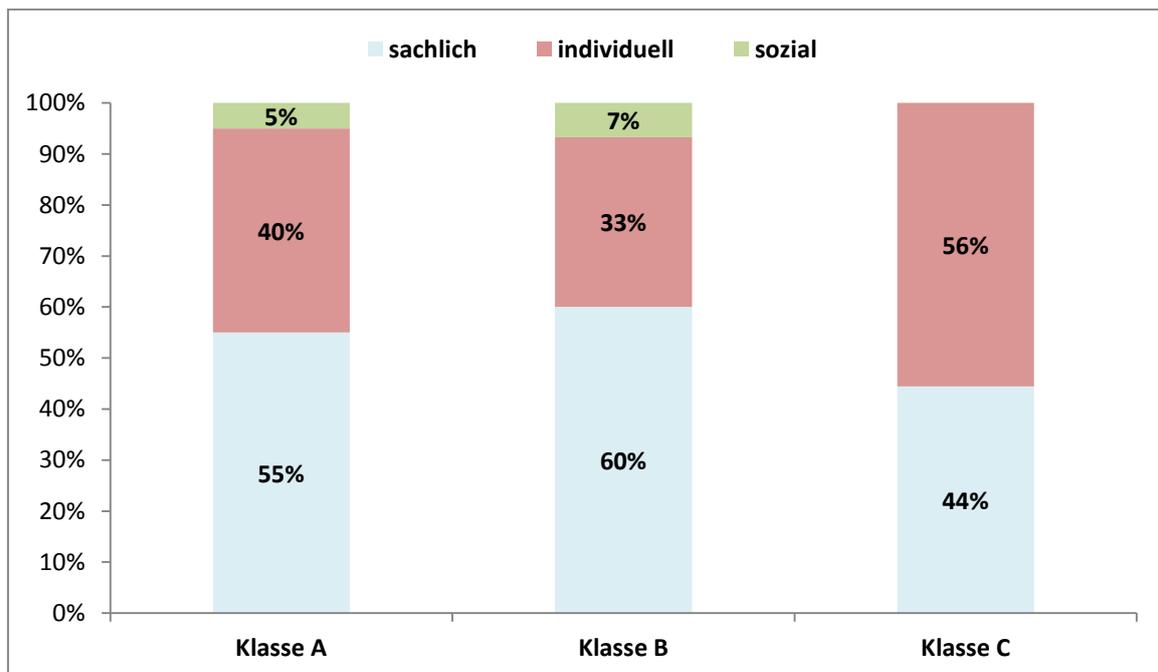


Abbildung 10: Bezugsnormen für die Bewertung besonders gelungener Aufgaben

Anhand der Darstellung wird deutlich, dass die Kinder der Klassen A und B hauptsächlich sachbezogen argumentieren (Klasse A: 55%, Klasse B: 60% der Nennungen). Begründungen, die auf die individuelle Bezugsnorm referieren, werden in der Klasse A zu 40% und in der Klasse B zu 33% genannt. Bei der Klasse C liegen dagegen individuelle Begründungen mit 56% vor sachbezogenen (44%). Soziale Begründungen spielen in keiner der untersuchten Klassen eine entscheidende Rolle.

Wie diese Unterschiede zu erklären sind, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten. Es ist aber anzunehmen, dass sich die Schüler/innen insbesondere auch an Vorgaben der Lehrperson zur Selbsteinschätzung ihrer Leistung orientieren.

Unterschiede in der Bezugsnorm für die Bewertung besonders gelungener Arbeiten zeigen sich auch zwischen Jungen und Mädchen, insbesondere, was die individuelle Bezugsnorm betrifft: Hier entfallen mehr als doppelt so viele Äußerungen auf die Gruppe der Mädchen (19 Nennungen gegenüber 9 Nennungen). Allerdings liegen die Mädchen auch was die sachliche Bezugsnorm betrifft leicht vor den Jungen (22 Nennungen gegenüber 15 Nennungen), was deutlich macht, dass insgesamt deutlich mehr Mädchen als Jungen ihre aufgabenbezogene Einschätzung begründen.

Auf die Frage nach *weniger gut gelungenen* Portfolioeinlagen (**Frage 15a**) antworten einige der Befragten, *alle* Einlagen ihres Portfolios seien gut gelungen. Auffällig ist, dass dies deutlich mehr Schüler/innen der Klasse C von ihrem Portfolio behaupten als in den anderen beiden Klassen (44% in Klasse C gegenüber 11% in Klasse B und 0% in Klasse A). Dies wird auch in der grafischen Darstellung deutlich:

Frage 15a: Ist dir insgesamt alles gut gelungen?

Prozentuale Verteilung pro Klasse, 1 Nennung pro Kind

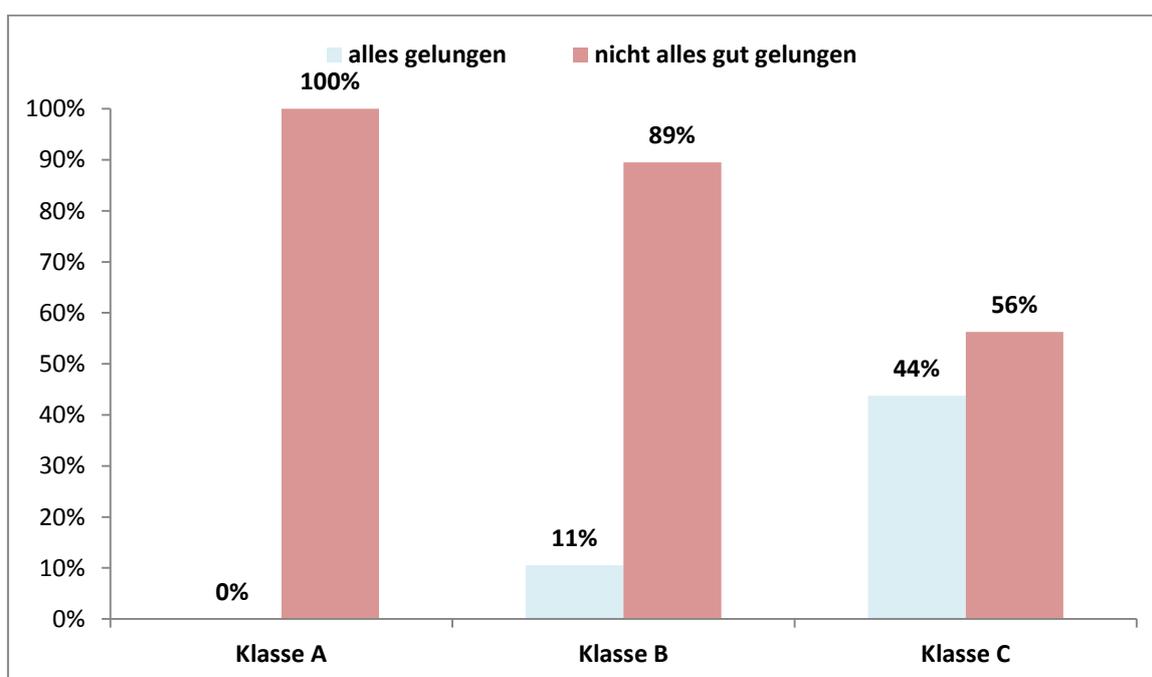


Abbildung 11: Einschätzung des eigenen Portfolios

Ob die Viertklässler/innen tatsächlich bessere Leistungen im Portfolio erzielt haben oder lediglich weniger selbstkritisch sind als die Schüler/innen der Klassen A und B bleibt offen. Wie stark jedoch der individuell unterschiedliche Anspruch der Kinder an sich selbst die Einschätzung der erzielten Leistung prägt, zeigt das Beispiel einer Schülerin der Klasse B, die einen aus Sicht der Forscherin hervorragenden, zwei Seiten umfassenden Sachtext über den Wolf anfertigte, sich im Interview jedoch äußerst kritisch zur thematischen Gliederung ihres Textes äußerte (JOB 113).

Was die *Begründung* dafür anbelangt, warum die Kinder einzelne Arbeiten ihres Portfolios als weniger gelungen einstufen (**Frage 15b**), zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen den drei Klassen. Während bei der Begründung für die Bewertung *besonders gelungener Aufgaben* neben der sachlichen auch die *individuelle Bezugsnorm* für die befragten Schüler/innen eine hohe Relevanz besitzt (vgl. Abbildung 7), so spielen bei der Begründung für die Einschätzung *weniger gelungener Aufgaben* beinahe ausschließlich an der *sachlichen Bezugsnorm* orientierte Begründungen eine Rolle. Es scheint so zu sein, dass sich die im Rahmen der Studie befragten Grundschüler/innen bei der Beurteilung *gelungener* Arbeiten auch an der individuellen Bezugsnorm orientieren und etwa den eigenen Lernfortschritt, die Bewältigung einer Aufgabe trotz Schwierigkeiten sowie den empfundenen Schwierigkeitsgrad als Kriterien heranziehen. Dahingegen argumentieren sie bei der

Beurteilung *weniger gelungener Arbeiten* fast immer sachorientiert und führen *Mängel bezüglich der Form bzw. Gestaltung* einer Aufgabe oder *Mängel in Bezug auf Inhalt oder Umfang* der Aufgabe an.

Dabei verteilen sich die Begründungen in den Klassen A und B in etwa gleichmäßig auf die Bereiche Form/Gestaltung und Inhalt/Umfang. In der Klasse C dagegen dominieren formal-gestalterische Kritikpunkte deutlich vor inhaltlichen oder den Umfang der Aufgabe betreffenden. Erwähnenswert ist außerdem die Tendenz der befragten Mädchen, in der Beurteilung weniger gelungener Arbeiten mehr Augenmerk auf den Aspekt Form/Gestaltung zu legen (16 Nennungen gegenüber 10 Nennungen der Jungen), wohingegen die Jungen eher Mängel bezüglich des Aspekts Inhalt/Umfang kritisieren (12 Nennungen gegenüber 8 Nennungen der Mädchen). Die folgende Grafik verdeutlicht die Unterschiede zwischen den Klassen:

Frage 15b: Warum ist dir diese Aufgabe weniger gut gelungen?

Prozentuale Verteilung der genannten Bezugsnormen pro Klasse, insgesamt 50 Nennungen

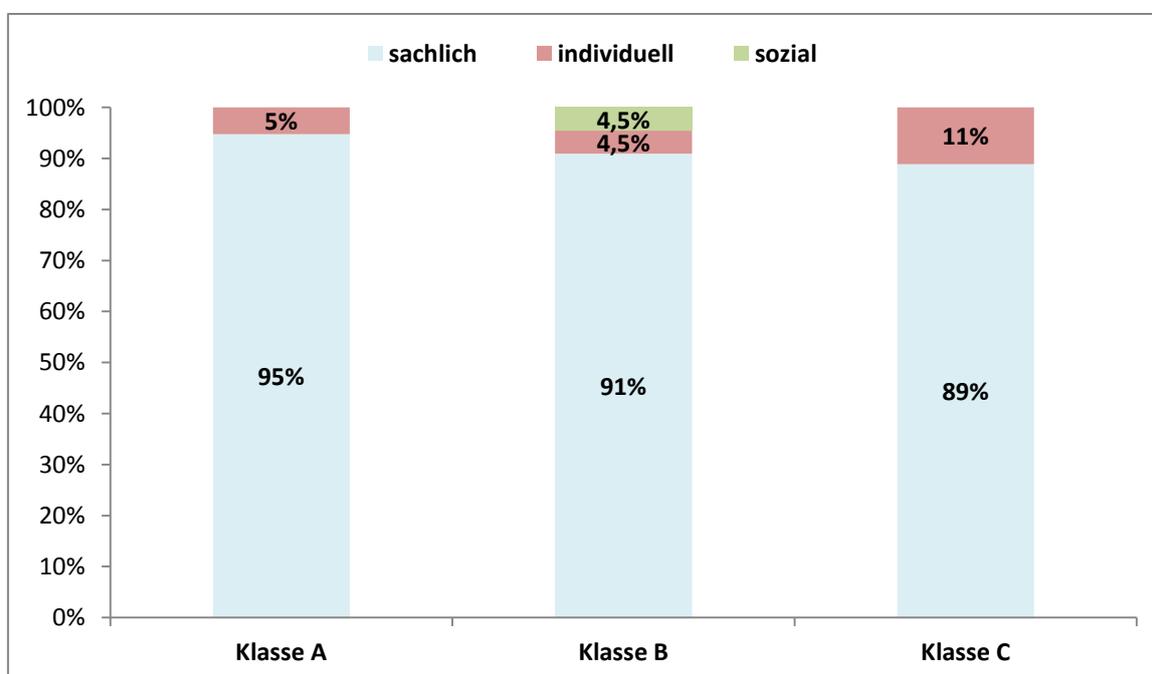


Abbildung 12: Begründung für die Einschätzung weniger gelungener Aufgaben

Die Tatsache, dass auf die Frage nach gut gelungenen Portfolio-Einlagen (Frage 14) mit 88 Nennungen fast 100% mehr Nennungen entfallen als auf die Frage nach weniger gut gelungenen Portfolio-einlagen (Frage 15, 46 Nennungen) macht deutlich, dass die befragten Schüler/innen in der Portfolioarbeit häufiger Erfolg als Misserfolg erleben, was sich positiv auf die Lernmotivation auswirkt (vgl. Kapitel 2.1.2).

Bezüglich der Frage, ob die Kinder ihre persönlichen Stärken eher im Bereich des/der *Forscher/in* oder im Bereich des/der *Künstler/in* sehen (**Frage 16**), verteilen sich die Nennungen in den Klassen A und B auf beide Kategorien annähernd gleichermaßen. Die in der Klasse C interviewten Kinder sehen

sich in der Mehrheit als Forscher/innen (56% Forscher/innen gegenüber 25% Künstler/innen¹⁵⁴). Geschlechtsspezifische Unterschiede waren bei dieser Frage nicht festzustellen.

Da diese Frage Präferenzen auf einer persönlichkeitsbezogenen Ebene erhebt, kann die Häufung von „Forschernaturen“ in Klasse C zufälliger Art sein. Möglich ist jedoch auch, dass die Viertklässler/innen ihre zeichnerischen Fähigkeiten altersbedingt kritischer sehen als die Drittklässler/innen und daher zur Antwort „Forscher/in“ tendieren. Dass die Erfahrung mit Portfolioarbeit, je nach Ausprägung der unterrichtlichen Umsetzung, bei den Kindern bestehende Tendenzen beeinflusst, ist gleichfalls nicht auszuschließen.

Auffällig ist außerdem, dass bei den Drittklässler/innen *positive Begründungen* für ihre Einschätzung dominieren (74% positive Begründungen in der Klasse A gegenüber 26% negativen; 63% positive Begründungen in der Klasse B gegenüber 38% negativen), während sich positive und negative Begründungen in der Klasse C die Waage halten (jeweils 50%).

Bei der Frage nach den *Stärken* der Kinder (**Frage 17**) ist zu beobachten, dass die Kinder der Klasse B etwas mehr Stärken angeben als diejenigen der beiden anderen Klassen: So nennen die Kinder der Klasse A durchschnittlich 2,8 Stärken, die Kinder der Klasse C 3,3 Stärken und die Kinder der Klasse B 3,6 Stärken pro Kind. Da bei dieser Frage portfoliorelevante Arbeitsweisen abgefragt werden, ist dieses Ergebnis vermutlich aus der unterschiedlich großen Portfolioerfahrung in den jeweiligen Klassen erklärbar.

Auch was die Nennung der einzelnen Stärken betrifft, unterscheiden sich die Klassen: In der Klasse A belegen die Fähigkeiten „Informationen aus Büchern suchen“, „Sachtexte schreiben“ und „schön schreiben“ mit jeweils 11 Nennungen die vordersten Plätze, gefolgt von „genau zeichnen“ (9 Nennungen). In der Klasse B belegt „genau zeichnen“ (13 Nennungen) den ersten Platz vor „Informationen aus Büchern suchen“ (12 Nennungen). Auf den dritten Platz kommen mit jeweils 8 Nennungen die Fähigkeiten „sich Fragen überlegen“, „schön schreiben“ sowie „sich Spiele und Rätsel ausdenken“. In der Klasse C kommen die beiden Aufgabenformen „PowerPoint-Präsentation gestalten“ und „Sachtexte schreiben“ mit je 11 Nennungen an erster Stelle. „Informationen aus Büchern suchen“ und „Plakat erstellen“ kommen jeweils auf 9 Nennungen.

Ein sehr auffälliger Unterschied zwischen den Geschlechtern betrifft die Antwortkategorie „schön schreiben“: Er wird von 15 Mädchen als Stärke angegeben, aber nur von 4 Jungen. Es ist anzunehmen, dass sich in diesem Punkt tradierte geschlechtsspezifische Erwartungen widerspiegeln.

Bei der *Gesamtbewertung ihres Portfolios (Frage 18)* existieren ebenfalls Unterschiede: Während sich die Schüler/innen der Klasse C bis auf eine Ausnahme ausschließlich im Bereich von fünf bis sechs von sieben möglichen Muggelsteinen bewegen, geben zwei Schüler/innen der Klasse A und drei Schüler/innen der Klasse B ihrem Portfolio weniger als fünf Muggelsteine. Allerdings geben auch jeweils drei Schüler/innen der Klassen A und B dem eigenen Portfolio sieben Muggelsteine.

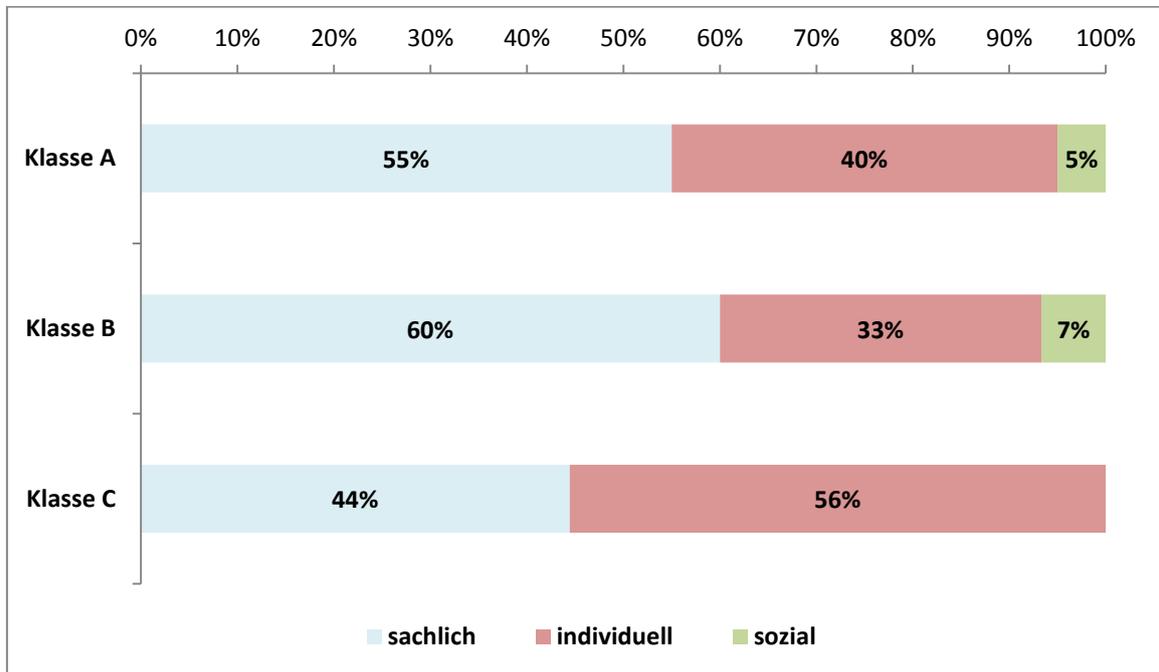
Die Grafik verdeutlicht die Unterschiede bezüglich der von den Schüler/innen herangezogenen Bezugsnormen:

¹⁵⁴ Die restlichen 19% geben an, „beides“ bzw. „weder noch“ zu sein.

Unterschiedliche Häufigkeit der Bezugsnormen bei den Begründungen zu Frage 14 bzw. 18

Jeweils prozentuale Verteilung der genannten Bezugsnormen pro Klasse

Frage 14: Begründung für Bewertung besonders gelungener Aufgaben



Frage 18: Begründung für die Bewertung des gesamten Portfolios

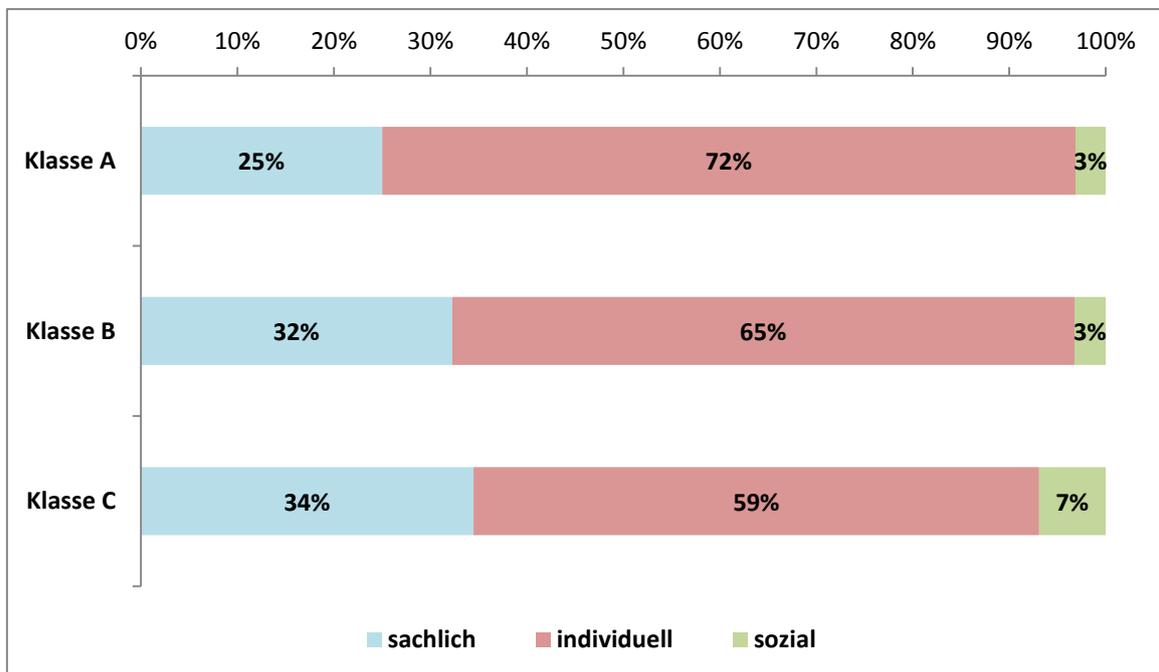


Abbildung 13: Bezugsnormen für die Bewertung besonders gelungener Aufgaben im Vergleich zu Bezugsnormen für die Bewertung des gesamten Portfolios

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei der Frage nach der Gesamtbewertung des eigenen Portfolios nicht, wohl aber, was die Bezugsnorm für die Begründung der Einschätzung

betrifft: Ebenso wie bei Frage 14 zeigt sich bei den Mädchen auch bei dieser Frage eine stärkere Referenz auf individuelle Faktoren (36 Nennungen gegenüber 24 Nennungen der Jungen). Bei sachlichen Begründungen rangieren die Jungen hingegen mit 16 Nennungen etwas vor den Mädchen (12 Nennungen). Sowohl Mädchen als auch Jungen begründen bei dieser Frage ihre Einschätzung (Mädchen: 49 Nennungen, Jungen: 43 Nennungen).

Im Unterschied zu Frage 14, wo es um die Einschätzung einzelner besonders gelungener Arbeiten geht, überwiegen bei der Gesamtbewertung des Portfolios *individuelle Begründungen* in allen drei Klassen vor sachlichen: So erzielen die individuellen Begründungen Werte von 72% (Klasse A), 65% (Klasse B) und 59% (Klasse C), sachliche Begründungen liegen bei 25% (Klasse A), 32% (Klasse B) bzw. 34% (Klasse C). Ebenso wie bei der Einschätzung gelungener und weniger gelungener Portfolioeinlagen spielt die *soziale Bezugsnorm* auch bei der Gesamteinschätzung der im Portfolio erbrachten Leistung lediglich eine marginale Rolle.

Die *eigene Zufriedenheit* scheint somit den größten Einfluss auf die Gesamtbewertung des Portfolios zu haben, während sich die Schüler/innen¹⁵⁵, was die Beurteilung einzelner Arbeiten für das Portfolio betrifft, eher an aufgabenbezogenen Kriterien orientieren.

Bezüglich der *Einschätzung der Bewertung des Portfolios durch die Lehrperson (Frage 19)* geht die Hälfte der Schüler/innen in den Klassen A und C von einer der eigenen Bewertung ähnlichen Lehrerbewertung aus (jeweils 50%); in der Klasse B glauben sogar 68% der Schüler/innen, die Lehrperson würde ihr Portfolio ähnlich bewerten wie sie selbst. 11% der Schüler/innen der Klasse B trauen der Lehrperson sogar eine im Vergleich zu ihrer eigenen Bewertung bessere Bewertung ihres Portfolios zu; in der Klasse C tun dies sogar 25%. Dahingegen glauben 50% der Kinder in der Klasse A, die Lehrperson würde ihr Portfolio schlechter bewerten als sie selbst; in der Klasse B glauben dies nur 21%, in der Klasse C 25%.

Dieses Ergebnis überrascht. Betrachtet man die *Begründungen* der Kinder für ihre Einschätzung, so fällt auf, dass sich 7 Kinder der Klasse B und 8 Kinder der Klasse C, aber nur ein Kind der Klasse A, bei ihrer Einschätzung auf (positives) *Lehrerfeedback* stützen können, welches sie im Verlauf des Arbeitsprozesses oder – in der Klasse C – über den von der Lehrperson ausgefüllten Bewertungsbogen erhalten haben. Lehrerfeedback besitzt eine orientierende Funktion für die Kinder, die an dieser Stelle deutlich wird. Weiterhin fällt auf, dass die Kinder der Klasse A mehr Schwächen ihres Portfolios benennen – etwa nur teilweise fertiggestellte Aufgaben – als die Schüler/innen der anderen beiden Klassen. Außerdem vermuten sie mehr im Portfolio verborgene Fehler im Portfolio, von denen sie annehmen, dass die Lehrperson sie finden und ihre Bewertung daran ausrichten wird.

4. Themenbereich: Subjektiv wahrgenommener Lernzuwachs

Die Frage, ob sie etwas *aus ihren bisherigen Portfolios gelernt* haben (**Frage 20**), wurde nur den Schüler/innen der Klassen A und B gestellt. Während 100% der Befragten in der Klasse B Lernfortschritte benennen konnten, taten dies nur 79% der Schüler/innen aus Klasse A. Eine mögliche Erklärung für diese Differenz ist die im Vergleich zur Klasse A höher ausgeprägte Reflexionsfähigkeit

¹⁵⁵ Vor allem die Schüler/innen in Klasse A und B.

der Schüler/innen in Klasse B, für die sich bereits mehrere Hinweise finden. Wahrscheinlich spielt aber auch die Umsetzung der Portfolioarbeit in der zweiten Jahrgangsstufe eine Rolle, durch die in der Klasse A Portfolios mit nur geringer individueller Prägung entstanden waren.

Auf die Frage nach dem *Lernzuwachs in der Portfolioarbeit im Unterschied zum gewohnten Sachunterricht (Frage 21)* antworten alle Schüler/innen der Klasse C (100%), sie hätten in der Portfolioarbeit mehr gelernt – in der Klasse A waren es 90% der Schüler/innen und in der Klasse B 89%. Dies ist als sehr positives Ergebnis für die Umsetzung der Portfolioarbeit in den untersuchten Klassen zu werten.

In allen drei Klassen steht die *Selbsttätigkeit* bei der Frage nach der *Begründung* für den angenommenen höheren Lernzuwachs weit oben (Klasse A: 7 Nennungen, Klasse B: 11 Nennungen, Klasse C: 8 Nennungen). Dabei ziehen mehr als doppelt so viele Mädchen wie Jungen die Selbsttätigkeit als Begründung heran (Mädchen: 18 Nennungen, Jungen: 8 Nennungen). Hohe Werte erzielte in der Klasse A auch die *Verfügbarkeit höherwertiger Informationen* (8 Nennungen). Bei den Schüler/innen der Klasse B kam die *Verfügbarkeit höherwertiger Informationen* auf 7 Nennungen; die *größere Nachhaltigkeit des Lernens* wurde viermal genannt. Die Schüler/innen der Klasse C argumentierten hingegen mit einer *höheren Motivation* (6 Nennungen) sowie der *größeren thematischen Vielfalt* bei der Portfolioarbeit (5 Nennungen). Die genannten Unterschiede stehen möglicherweise im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Akzentuierung von Portfolioarbeit durch die jeweiligen Lehrer/innen, welche sich im Unterricht spiegeln. Dieser Vermutung soll in Kapitel 6.5 nachgegangen werden.

Bezüglich der *Art des Lernzuwachses* durch die aktuelle Portfolioarbeit (**Frage 22**) nennen die Schüler/innen der Klassen A und B insgesamt weit mehr Beispiele für den von ihnen erfahrenen Lernzuwachs als die Schüler/innen der Klasse C (47 bzw. 53 Nennungen in den Klassen A und B gegenüber 25 Nennungen in Klasse C). Eliminiert man die Mehrfachnennungen und lässt jeweils nur eine Nennung pro Kind zu, so stellt man fest, dass 79% der Schüler/innen in der Klasse A und 80% in der Klasse B von einem *inhaltlichen Lernzuwachs* durch die aktuelle Portfolioarbeit berichten. Demgegenüber stehen nur 31% in der Klasse C. Der *methodische Lernzuwachs* durch die Portfolioarbeit steht für die befragten Schüler/innen nicht im Vordergrund (Klassen A und B: 11%, Klasse C: 19%).

Von einem Lernzuwachs bezüglich der *eigenen Person als Lerner/in* berichten 90% der Schüler/innen in der Klasse A und 95% in der Klasse B, aber nur 56% in der Klasse C. Dieses Ergebnis zeigt dennoch klar, dass das Portfolio sein Potential als Instrument zur Förderung der Reflexion in allen drei Klassen entfalten konnte. Überraschend erscheint die Tatsache, dass acht Jungen, aber nur drei Mädchen, einen Lernzuwachs bezüglich ihrer *eigenen Arbeitsweise* thematisieren. Insgesamt entfallen auf die Jungen beinahe ebenso viele Nennungen den Lernzuwachs bezüglich der eigenen Person als Lerner/in betreffend wie auf die Mädchen (Jungen: 25 Nennungen, Mädchen: 29).¹⁵⁶

¹⁵⁶ Dieses Ergebnis widerspricht den Erkenntnissen Häckers, der bezüglich der Reflexion des eigenen Lernprozesses einen deutlichen Vorsprung auf Seiten der Mädchen feststellt. Er merkt zudem an: „Portfolio-Arbeit ist stark durchsetzt mit dem Aspekt der Selbstreflexion. Dabei gilt Selbstreflexion in unserer Gesellschaft noch immer stärker als weibliche Domäne.“ (Häcker 2011, S. 246) Der Einfluss der Geschlechterrollen scheint, im Unterschied zu den von Häcker untersuchten Sechst-, Siebt- und Zehntklässlern, bei Grundschulern noch nicht manifest zu sein. Möglich ist auch, dass das

Hinzu kommt ein Lernzuwachs im Bereich des *kooperativen Lernens*, der von 26% der Schüler/innen in Klasse B sowie von 19% der Schüler/innen in Klasse C thematisiert wird; in Klasse A hingegen gar nicht. Besonders interessant im Hinblick auf die Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen Lernens erscheint die ebenfalls als Lernzuwachs formulierte *Erkenntnis, man brauche nicht notwendigerweise einen Lehrer, um zu lernen*. Diese wird vor allem, aber nicht ausschließlich von Schülerinnen der Klasse C formuliert (Klasse C: 16%; Klasse A und B: jeweils 5%). Alle diesbezüglichen Nennungen stammen von Mädchen.

Eine Grafik veranschaulicht die Verteilung der Antworten:

Frage 22: Art des Lernzuwachses

Prozentuale Verteilung pro Klasse, Mehrfachnennungen möglich¹⁵⁷

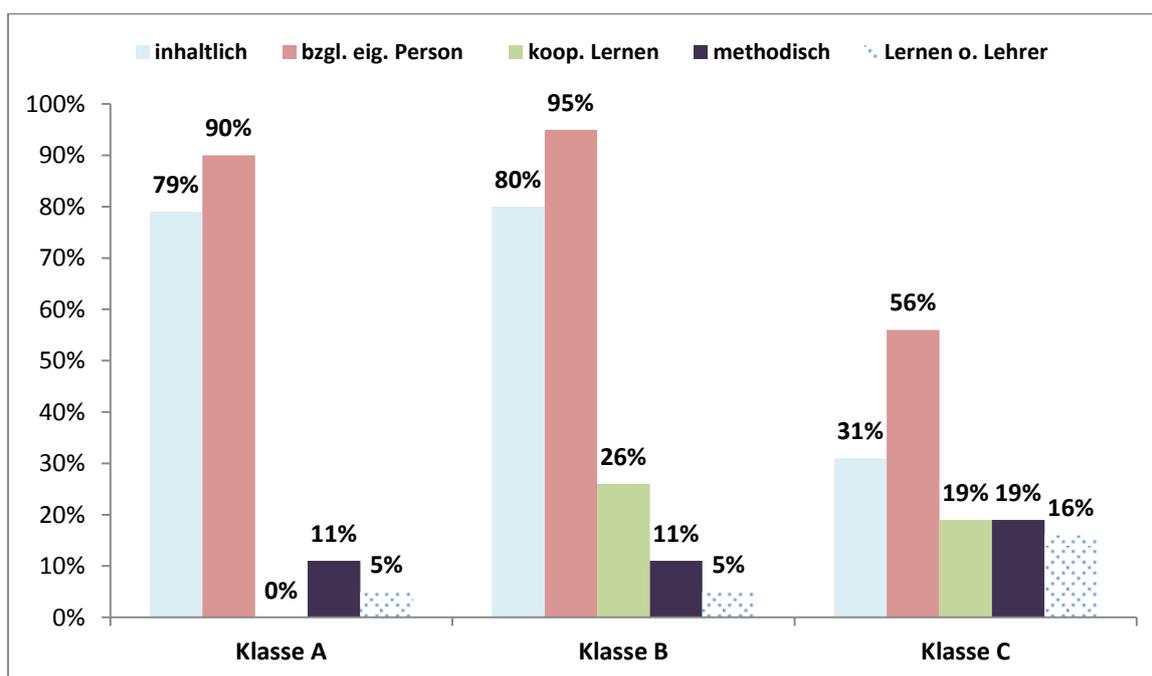


Abbildung 14: Bereiche subjektiven Lernzuwachses durch die aktuelle Portfolioarbeit

Auf die Frage nach *Konsequenzen und Vorsätzen* aus dem aktuellen Portfolio im Hinblick auf die nächste Portfolioarbeit (**Frage 23**) äußern 35% der Schüler/innen in Klasse A und 36% in Klasse C eine umfassende Zufriedenheit mit ihrem aktuellen Portfolio. Dahingegen benennen 100% der Schüler/innen in Klasse B Konsequenzen und Vorsätze. Dieser Befund stützt die bei der Auswertung von Frage 15 geäußerte Vermutung einer selbstkritischeren Haltung der Schüler/innen in Klasse B und passt zu den Hinweisen auf eine höher ausgeprägte Reflexionsfähigkeit sowie eine höher ausgebildete Feedback-Kultur in dieser Klasse.

frühzeitige Heranführen an die Praxis der Selbstreflexion dem Aufkommen einer Abwehrhaltung männlicher Kinder und Jugendlicher entgegenwirken kann. Sollte sich diese These im Rahmen weiterführender Untersuchungen bewahrheiten, so wäre sie ein gewichtiges Argument für die Etablierung von Selbstreflexion beim Lernen bereits in der Grundschule. Da sich Selbstreflexion günstig auf den Lernprozess auswirkt (vgl. Kapitel 2.2.3), könnte sich Portfolioarbeit mittel- und langfristig als besonders förderlich im Hinblick auf die Förderung von Jungen erweisen.

¹⁵⁷ Hinzu kommen in der Klasse B noch 10% Nennungen in der Kategorie „Sonstiges“. Diese Nennungen sind jedoch thematisch nicht relevant; die Kategorie wird der besseren Übersichtlichkeit halber nicht in der Abbildung 14 dargestellt.

Unterschiede zeigen sich auch in den *Bereichen*, in denen Verbesserungen angestrebt werden: So beziehen sich in der Klasse B 7 Nennungen auf eine Verbesserung der formalen Gestaltung (Klassen A und C: je 2 Nennungen), 4 Nennungen auf den Umfang des Portfolios (Klassen A und C: je 1 Nennung) sowie 6 Nennungen auf die Verbesserung konkreter Aufgaben (Klasse A: 3 Nennungen, Klasse C: keine Nennung). In der Klasse C formulieren 3 Schüler/innen Konsequenzen im Hinblick auf die Wahl von Sozialform und Arbeitspartner – ein Aspekt, der von den Schüler/innen der anderen beiden Klassen nicht thematisiert wird.

Ebenso wie bei Frage 15 wird auch bei dieser Frage deutlich, dass die künstlerische Gestaltung ein Aspekt der Portfolioarbeit ist, dem von Seiten der Mädchen mehr Bedeutung zugemessen wird: So nehmen sich sechs Mädchen vor, diese bei ihrem nächsten Portfolio zu verbessern (Jungen: eine Nennung). Dahingegen schreiben die Jungen, ebenso wie bei Frage 15, dem Umfang des entstandenen Portfolios tendenziell mehr Bedeutung zu als die Mädchen: Fünf Jungen, aber nur ein Mädchen, nehmen sich vor, das nächste Mal ein umfangreicheres Portfolio zu erstellen.

5. Themenbereich: Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit

Auch bezüglich der *Gelingensbedingungen* für Portfolioarbeit, die sich in den *Tipps an eine Lehrerin* für deren erste Portfolioarbeit (**Frage 24**) manifestieren, entfallen auf die Schüler/innen der Klasse B besonders zahlreiche Nennungen: So geben sie insgesamt 55 Tipps; die Schüler/innen der Klasse A formulieren 42 Tipps, die der Klasse C insgesamt 26. Bei dieser Frage fällt auf, dass die Mädchen deutlich mehr Tipps formulieren als die Jungen (70 Nennungen gegenüber 53 Nennungen bei den Jungen). Dahingegen fällt es den Jungen etwas leichter als den Mädchen, an Mitschüler/innen gerichtete Tipps zu formulieren (vgl. Frage 9 sowie Frage 25).

Die Tipps der Klasse A betreffen in der Mehrzahl *didaktische Aspekte* (17 Nennungen), gefolgt von Tipps zu den *Aufgaben und Rollen der Lehrperson* (15 Nennungen). Dahingegen stehen für die Klasse B die Aufgaben und Rollen der Lehrperson klar im Vordergrund (31 Nennungen); didaktische Tipps folgen mit 14 Nennungen. In der Klasse C sind didaktische Tipps und die Rolle der Lehrperson betreffende Tipps mit je 11 Nennungen gleich stark vertreten. *Organisatorische Tipps* stehen in allen drei Klassen an letzter Stelle (Klassen A und B: je 10 Nennungen, Klasse C: 4 Nennungen).

Während sich die Schüler/innen der drei Klassen darin einig sind, das *Bereitstellen von Material* gehöre zu den im Hinblick auf ein Gelingen der Portfolioarbeit wesentlichen Aufgaben der Lehrperson, heben die Schüler/innen der Klasse B das *genaue Erklären und Geben von Beispielen* (6 Nennungen) sowie das *Leisten individueller Unterstützung* (7 Nennungen) deutlicher hervor als diejenigen der Klassen A und C (jeweils 1 bis 2 Nennungen). Das *Geben von Informationen* sowie das *Herstellen von Arbeitsruhe* spielt nur in den dritten Klassen eine Rolle. Einzig die Kinder der Klasse B betonen die Bedeutung von *Tipps bzw. Feedback* von Seiten der Lehrperson für ein Gelingen von Portfolioarbeit.

Auch bei den *Tipps für eine/n Freund/in* (**Frage 25**), welche auf die *Gelingensbedingungen* von Schülerseite zielen, formulieren die Kinder der Klasse B die meisten Tipps (42 Nennungen). Aus der Klasse A kommen 38 Tipps, aus der Klasse C 33. In Bezug auf die unterschiedlichen Bereiche, auf die sich diese Tipps beziehen – allgemeine Arbeitsweise, portfoliospezifische Arbeitsweisen, allgemeine

Tipps zum Portfolio – zeigen sich bei dieser Frage keine signifikanten Unterschiede. Die befragten Jungen formulieren insgesamt etwas mehr Tipps als die Mädchen (60 Nennungen gegenüber 53 Nennungen bei den Mädchen).

6.3.4 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen: Portfolioarbeit aus der Sicht der Schüler/innen

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen lassen sich nun die vier ersten Forschungsfragen beantworten, die sich auf die Sicht der Schüler/innen auf Portfolioarbeit beziehen:

1. Erleben Grundschul Kinder ihr Lernhandeln im Rahmen der Portfolioarbeit als selbstbestimmt und selbstgesteuert?

Die von mir befragten Schüler/innen erleben ihr Lernhandeln im Rahmen der Portfolioarbeit als weitgehend selbstbestimmt und selbstgesteuert. Die Selbstbestimmtheit ist dabei einer jener Aspekte der Portfolioarbeit, die von den Schüler/innen besonders geschätzt werden. In Bezug auf die Selbstbestimmtheit nehmen die Befragten einen deutlichen Unterschied zu gewohnten Formen des (Sach-)Unterrichts wahr, den sie als fremdbestimmt charakterisieren. Einige Schüler/innen der Klassen B und C assoziieren ein Gefühl der Freiheit mit der Portfolioarbeit, welches als das Erleben von Selbstbestimmtheit gedeutet werden kann.

Allerdings werden Unterschiede zwischen den drei untersuchten Klassen deutlich:

Den höchsten Grad an Selbstbestimmtheit erlebten die Schüler/innen der Klasse C. Dieses Gefühl geht mit einem größeren Freiraum in Bezug auf die Raumnutzung und mehr Einflussmöglichkeiten auf die thematische Schwerpunktsetzung des Portfolios einher sowie vermutlich auch mit einem autonomieorientierten Lehrerverhalten. Bezogen auf die unterschiedlichen Aspekte der Öffnung von Unterricht – Lerninhalte, Aufgaben, Lernwege, Lernpartner/Sozialform, Zeiteinteilung, Raumnutzung (vgl. Hartinger 2005, S. 398 sowie Kapitel 1.3.1) – lässt sich Selbstbestimmung in verschiedenen Bereichen unterscheiden. Dabei wird insbesondere die Selbstbestimmtheit in Bezug auf die *freie Raumnutzung*¹⁵⁸ von den Schüler/innen der Klasse C betont und erfährt besondere Wertschätzung. An zweiter Stelle steht die Selbstbestimmtheit in Bezug auf die *Reihenfolge der Bearbeitung* der unterschiedlichen Aufgaben der Portfolioarbeit. Dies ist nicht aus Unterschieden in der Umsetzung der Portfolioarbeit erklärbar. Eine mögliche Erklärung bietet – entsprechend den Ergebnissen Hartingers (vgl. Kapitel 6.3.3) – die Autonomieorientierung des Lehrers, Herrn C.

Die Schüler/innen der drei untersuchten Klassen erleben ihr Lernen als überwiegend selbstgesteuert im Hinblick auf die Planung ihres Lernvorhabens, insbesondere was die Reihenfolge der Bearbeitung der Pflichtaufgaben betrifft. Das höchste Ausmaß an Selbststeuerung des Lernens offenbart sich bei der Arbeit am Zusatzteil in der Klasse B. Beim gemeinsamen Betrachten der Portfolios in den Interviews wurde deutlich, dass die Schüler/innen dieser Klasse über ein umfangreiches Repertoire an möglichen Zusatzaufgaben verfügen, aus welchen sie sowohl unter individuellen, den eigenen

¹⁵⁸ Auch Hartinger stellt in seiner Untersuchung zum Selbstbestimmungsempfinden von Grundschul/innen fest, dass die freie Wahl des Arbeitsortes größeren Einfluss auf das Selbstbestimmungsempfinden hat als die freie Wahl des Unterrichtsthemas. Vgl. Hartinger 2005, S. 410.

Präferenzen entsprechenden Gesichtspunkten auswählen, als auch im Hinblick darauf, welche Aufgaben ihnen für das jeweils aktuelle Portfolio passend erscheinen (vgl. auch Kapitel 7.1.2).

2. *Wie gehen die Kinder mit den Lernbedingungen der Portfolioarbeit um? Können sie die Möglichkeiten, die Portfolioarbeit ihnen in Bezug auf Selbstständigkeit, Personalisierung bzw. Individualisierung, Partizipation und Kooperation sowie kooperatives Lernen bietet, für sich nutzen?*

Die Ergebnisse der Interviews lassen darauf schließen, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen in der Lage ist, die Möglichkeiten, die Portfolioarbeit ihnen in Bezug auf Selbstständigkeit, Personalisierung bzw. Individualisierung sowie kooperatives Lernen bietet, für sich zu nutzen. Die Schüler/innen präsentierten in den Interviews sorgfältig erstellte, individuell gestaltete Portfolios, die in der Mehrzahl umfangreich und oft mit zahlreichen Zusatzaufgaben ausgestattet waren.

Gegenüber dem gewohnten Sachunterricht beschreiben die Schüler/innen eine *deutlich höhere Motivation* in der Portfolioarbeit; ihr Lernen erleben sie als *persönlich bedeutsam*. Die beiden Zitate „dann hab' ich einfach nur... das neue Ich mich entdeckt“ (MEb 117) und „hab' ich mich jetzt neu kennen gelernt, weil ich jetzt auch den Wald liebe“ (LEb 129) zeigen, wie tiefgehend die im Rahmen der Portfolioarbeit gemachten Lernerfahrungen auf die Kinder wirken können.

Die Selbstständigkeit, die ihnen in der Portfolioarbeit in Bezug auf ihren Lernprozess zugestanden wird, charakterisieren einige Schüler/innen der Klassen A und C als „freie Arbeit“. Im Hinblick auf eine *Personalisierung* des Lernens erscheint auch der im Vergleich zum gewohnten Sachunterricht andere Umgang mit *Themen* in der Portfolioarbeit bemerkenswert: So schätzen die befragten Schüler/innen sowohl die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema über einen längeren Zeitraum als auch die größere thematische Vielfalt der Portfolioarbeit.

Besondere Wertschätzung bringen die interviewten Kinder den Möglichkeiten entgegen, die Portfolioarbeit ihnen im Hinblick auf kooperatives Lernen bietet. Die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen bevorzugt *kooperative Lernformen* gegenüber der Einzelarbeit. Durch die Selbstbestimmtheit in Bezug auf die Wahl von Arbeitspartner/innen und Sozialform vermag das Portfolio-konzept den unterschiedlichen individuellen Vorlieben in diesem Bereich gerecht zu werden. Mit der Zusammenarbeit äußern sich die Schüler/innen fast ausnahmslos zufrieden, was für ein Gelingen kooperativen Lernens im Rahmen der untersuchten Portfolioarbeit spricht. Es werden vielfältige, an die individuellen Bedürfnisse und Lernvorlieben angepasste Formen der Zusammenarbeit praktiziert. Im Rahmen des kooperativen Lernens geben und empfangen die Kinder gegenseitige Unterstützung in vielfältiger Form. Diese ermöglicht es ihnen häufig, auftretende Schwierigkeiten erfolgreich zu bewältigen. Die Ergebnisse der Klasse B lassen die Vermutung zu, dass Intensität und Qualität der gegenseitigen Unterstützung mit wachsender Portfolioerfahrung steigen.

Ebenso scheint es sich in Bezug auf das gegen Ende des Portfolioprozesses stattfindende *Partner-Feedback* zu verhalten. Dass sowohl die Quantität als auch die Qualität des von den Schüler/innen der Klasse B gegebenen Partner-Feedbacks am höchsten sind, weist darauf hin, dass, entsprechend den Erkenntnissen von Pölzleitner (vgl. Pölzleitner 2006, S. 97) das Geben lernförderlicher Tipps eine Fähigkeit ist, die schrittweise aufgebaut werden muss. So kann sich eine Feedback-Kultur entwickeln, wie sie in der Klasse B zu erkennen ist.

Einen weiteren Aspekt kooperativen Lernens bildet das Lernen aus den Portfolios bzw. aus den Portfolio-Präsentationen der Mitschüler/innen. Hier berichtet ein Großteil der Befragten von einem subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs insbesondere inhaltlicher Art, aber auch bezüglich der persönlichen Arbeitsweise, bezüglich verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten sowie bei den Mitschüler/innen vorhandener Fähigkeiten. Es ist zu vermuten, dass ein Ausbau der Reflexionsfähigkeit den Blick der Schüler/innen auf weitere Aspekte der Portfolios ihrer Mitschüler/innen lenken und so den Lernzuwachs erhöhen bzw. noch stärker ins Bewusstsein rücken würde.

Was *Partizipation und Kooperation* im Sinne einer zwischen Lehrperson und Schüler/innen gemeinschaftlich vollzogenen Unterrichtsplanung betrifft, konnten die Schülerinterviews keine Erkenntnisse liefern, da diese beiden Aspekte von den an der Untersuchung beteiligten Lehrer/innen nicht umgesetzt wurden. Was die Unterrichtsgestaltung und die Ermöglichung von Partizipation und Kooperation von Seiten der Lehrperson betrifft, ist offensichtlich noch Entwicklungspotential vorhanden. Einige Schüler/innen kritisierten den zu umfangreichen Pflichtteil der Portfolioarbeit – ein Umstand, der sich durch Einbeziehung der Schüler/innen in den unterrichtlichen Planungsprozess möglicherweise hätte vermeiden, zumindest aber im Laufe des Prozesses hätte korrigieren lassen.

3. *Inwieweit sind Kinder dieser Altersgruppe zu Aussagen über ihr Lernverhalten in der Lage?*

Was die dritte Forschungsfrage betrifft, so lässt sich festhalten, dass die befragten Schüler/innen in ihren Antworten ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit beweisen, was ihr eigenes Lernen im Rahmen der Portfolioarbeit und in anderen ihnen vertrauten Unterrichtsformen anbelangt. Sie geben detailliert Auskunft über den empfundenen Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben, über Schwierigkeiten im Verlauf des Portfolioprozesses und ihre Bewältigung sowie über ihre persönlichen Stärken und Schwächen. Alle befragten Schüler/innen sind in der Lage, eine Selbsteinschätzung bezüglich gelungener und weniger gelungener Portfolioeinlagen zu formulieren. Dies beweist, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit stattgefunden hat und von Kindern dieser Alters- und Entwicklungsstufe leistbar ist.

Auch sind die meisten Schüler/innen zu einer Begründung ihrer Einschätzung in der Lage. Hierzu orientieren sie sich, je nach Frage, aber auch individuell verschieden, an sachlichen oder individuellen Bezugsnormen. Gestalterische und formale Gesichtspunkte spielen für viele Schüler/innen eine herausragende Rolle bei der Bewertung der Portfolioeinlagen. Eine verstärkte Fokussierung auf inhaltliche Gesichtspunkte durch eine entsprechende Förderung der reflektorischen Fähigkeiten wäre im Sinne des Portfoliogedankens wünschenswert.

Auf der Basis der aktuellen Portfolioarbeit entwickeln die Schüler/innen selbstständig Konsequenzen und Vorsätze im Hinblick auf ihren weiteren Lernprozess. In diesem Punkt zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den drei untersuchten Klassen: So benennen alle Schüler/innen der Klasse B Vorsätze für die nächste Portfolioarbeit, in den Klassen A und C hingegen nur 65% bzw. 64%. Auch dieser Befund spricht für eine besonders ausgeprägte Reflexionsfähigkeit der Klasse B, gepaart mit einer selbstkritischen Haltung der Kinder sowie einer bereits gut ausgebildeten Feedback-Kultur.

In Bezug auf den subjektiv wahrgenommenen *Lernzuwachs* vermuten 93% der Befragten einen höheren Lernzuwachs in der Portfolioarbeit gegenüber dem gewohnten Sachunterricht. Als Begründung führen die Kinder insbesondere das höhere Maß an Selbsttätigkeit sowie die Verfügbarkeit höherwertiger Informationen an. Nach der Art des Lernzuwachses in der aktuellen

Portfolioarbeit befragt, steht der *Lernzuwachs bezüglich der eigenen Person* an erster Stelle. Hier wird die Bedeutung des Portfolios als Instrument zur Förderung der Reflexionsfähigkeit deutlich. Die Kinder geben an, durch die Arbeit am Portfolio Erkenntnisse über ihre eigene Arbeitsweise, über persönliche Stärken und Schwächen sowie Lernvorlieben gewonnen zu haben. Außerdem berichten die befragten Schüler/innen von einem *inhaltlichen Lernzuwachs* durch die aktuelle Portfolioarbeit, allerdings in einem unterschiedlichen Maß. Der methodische Lernzuwachs wird dagegen nur von wenigen Schüler/innen wahrgenommen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die befragten Kinder den Entstehungsprozess sowie die Ergebnisse ihres Portfolios reflektieren. Sie setzen ihre Leistung in Bezug zu ihrer eigenen Lernentwicklung sowie zu aufgabenspezifischen Kriterien und sind überwiegend in der Lage, eine realistische, valide Selbsteinschätzung zu formulieren.

4. Was wissen die Kinder über die Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit?

Auch die Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit betreffend, beweisen die interviewten Schüler/innen ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit. Sie verfügen über reichlich implizites Wissen zu diesem Thema und benennen sehr präzise sowohl für das Gelingen von Portfolioarbeit förderliche Arbeitsweisen ihrerseits als auch förderliche Aspekte im Lehrerverhalten, bei der Unterrichtsgestaltung sowie hinsichtlich organisatorischer Rahmenbedingungen.

Als wesentliche Gelingensbedingungen formulieren die Kinder die Planung eines großzügigen zeitlichen Rahmens sowie die Bereitstellung von qualitativ hochwertigem Informationsmaterial durch die Lehrperson. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung ist es aus Sicht der Kinder zentral, die Schüler/innen selbstbestimmt arbeiten zu lassen und ihnen eine aktive Rolle bei der Gestaltung ihres Lernprozesses – unter anderem im Hinblick auf Materialbeschaffung, Recherche und Überarbeitung – zuzugestehen. Das Rahmenthema einer Portfolioarbeit soll vielfältige Aufgabenformen sowie individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Auch die Freude an der Arbeit ebenso wie die Möglichkeit, mit selbstgewählten Partner/innen zusammenzuarbeiten sowie mehrere Räume selbstbestimmt nutzen zu können, werden von den Schüler/innen als Gelingensbedingungen formuliert.

Von der Lehrperson erwarten die Kinder neben der gedanklich-konzeptionellen Vorarbeit und der Bereitstellung notwendiger Arbeitsmaterialien insbesondere eine individuelle, nicht bevormundende Unterstützung sowie das Geben von Tipps und Feedback. Vor der ersten Portfolioarbeit soll die Lehrperson Ziele und Aufgaben der Portfolioarbeit detailliert erläutern und anhand von Beispielen illustrieren.

Was die Gelingensbedingungen von *Schülerseite* betrifft, wurde deutlich, dass die befragten Schüler/innen ein ausgeprägtes Wissen über allgemeine und portfoliospezifische Arbeitsweisen besitzen, welche der Erstellung eines gelungenen Portfolios förderlich sind. So betonen sie die Bedeutung einer sorgfältigen Recherche, eines strukturierten Vorgehens sowie einer konzentrierten Arbeitsweise. Besonderes Augenmerk legen sie auf eine ansprechende Gestaltung des Portfolios.

6.4 Ergebnisse der Lehrerinterviews

Zunächst möchte ich mein Vorgehen bei der Auswertung der drei Lehrerinterviews erläutern und begründen. Anschließend werde ich die Ergebnisse des Interviews mit Frau A darstellen, dann die Ergebnisse des Interviews mit Frau B und schließlich die Ergebnisse des Interviews mit Herrn C. Diese Reihenfolge habe ich gewählt, da das Interview mit Frau A einen guten Überblick über die verschiedenen Aspekte der Portfolioarbeit gibt. Vor diesem Hintergrund werden in den Interviews mit Frau B und Herrn C Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Äußerungen Frau As deutlich. Frau B nimmt gegenüber der Portfolioarbeit eine vergleichsweise kritische Haltung ein. Die Stärke ihres Interviews in Bezug auf die Untersuchung liegt unter anderem darin, Schwachstellen in der Umsetzung des Portfoliokonzepts offenzulegen und Ansatzpunkte für Verbesserungen aufzuzeigen. Die Auswertung des Interviews mit Herrn C wird als letzte vorgestellt, da Herr C Aspekte anspricht, die über die Ebene des Unterrichts hinausreichen und Portfolioarbeit in den Dienst übergeordneter Erziehungsziele stellen.

6.4.1 Vorbemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse aus den Lehrerinterviews

Zur besseren Übersicht habe ich in die Darstellung der Auswertung Zwischenüberschriften eingefügt. Dadurch soll auch ein Vergleich der verschiedenen Interviews miteinander erleichtert werden. Besondere Betonungen wurden durch Kursivdruck gekennzeichnet. Die Buchstabenkombination hinter den Zitaten bezieht sich auf die Transkripte im Anhang. Dabei bezeichnet der Großbuchstabe die jeweilige Lehrperson und die Zahl die Zeilennummer im Transskript. Ein Beispiel: Das Zitat mit der Kennzeichnung (A 8) findet sich in Zeile 8 des Interviews mit Frau A.

Die einzelnen Interviews werden in ihrem Verlauf dargestellt. Manchmal wurden Themen von der befragten Person mehrfach angesprochen. In diesem Fall wurden die Antworten behutsam umgruppiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Argumentationsstrukturen erhalten blieben. Die Gruppierung nach einzelnen thematischen Aspekten erfolgt erst in einem nächsten Schritt, bei der vergleichenden Auswertung der drei Interviews.

Um die Argumentation deutlich werden zu lassen, aber auch um ein möglichst differenziertes Bild der einzelnen Lehrpersonen und ihrer Einstellungen zur Portfolioarbeit zu vermitteln, lasse ich die befragten Lehrer/innen ausführlich zu Wort kommen. Die angeführten Zitate habe ich, der besseren Lesbarkeit halber, behutsam bearbeitet: Wortwiederholungen und Füllwörter wurden weggelassen, sofern diese im Hinblick auf die Interpretation der Äußerung redundant waren, Versprecher und Satzabbrüche bereinigt.

Um mein Vorgehen zu veranschaulichen möchte ich ein Beispiel geben:

Im Originalzitat

„Also mir geht's in, in so offeneren eigenaktiveren Phasen der Kinder geht's mir eigentlich immer gut...“

wurden das Füllwort „also“ sowie Wortwiederholungen gestrichen, der Satzabbruch wurde behoben. In der überarbeiteten Form lautet das Zitat:

„Mir geht's in so offeneren eigenaktiveren Phasen der Kinder eigentlich immer gut.“

Der volle Bedeutungsgehalt bleibt erhalten, die Aussage der Lehrerin tritt durch die Verbesserung der Lesbarkeit klarer hervor.

Manchmal sind Wortwiederholungen, Versprecher, Satzabbrüche und Füllwörter aber auch Indikatoren für die emotionale Haltung der Lehrperson zu ihrer Aussage und daher für die Interpretation von Bedeutung. In diesem Fall, ebenso wenn Zweifel bezüglich der Bedeutsamkeit bestanden, habe ich sie in den Zitaten belassen.

Hierfür möchte ich zwei Beispiele geben:

„Ich hatte vielleicht auch das Gefühl, dass es vielleicht zu viele Pflichtaufgaben waren, und dass das vielleicht so ein bisschen das Problem war.“

In der dreimaligen Verwendung des Partikels „vielleicht“ spiegelt sich eine gewisse Unsicherheit der Lehrerin oder möglicherweise ein Unbehagen, das in der Situation begründet liegt: Sie übt an dieser Stelle Selbstkritik und räumt ein, den Umfang der Aufgaben möglicherweise unterschätzt zu haben. Eine Bereinigung des Zitates hätte in diesem Fall eine Bedeutungsänderung zur Folge, weswegen sie unterblieb.

Im nächsten Zitat verspricht sich der Lehrer:

„Das Problem ist, glaub' ich, nur, dass jeder noch so in diesem täglichen Kampf mit seiner Klasse, mit seinem Stoff steckt, also dass das unser Leben, äh, Lernen, Arbeiten so beeinträchtigt, dass wir nicht mehr die Freiheit haben, uns auf so was Neues einzulassen.“

Er spricht zunächst von einer Beeinträchtigung des Lebens der Lehrer/innen durch die tägliche Unterrichtsarbeit und verbessert sich dann: „äh, Lernen, Arbeiten“. Dieser vermeintliche Versprecher könnte bedeuten, dass die angesprochene Beeinträchtigung doch über die Ebene der Arbeit hinausgeht, weswegen der Versprecher belassen wurde.

6.4.2 Ergebnisse des Interviews mit Frau A

Mit Frau A treffe ich mich am späten Vormittag, nach Ende ihres Unterrichts, in einem Nebenraum der Schule. Das Interview findet drei Monate nach Abschluss der Portfolioarbeit, im März 2013, statt.

Kontakt mit dem Portfolio-Konzept

Die Portfolioarbeit zum Thema „Wald“ ist, wie bereits erwähnt, Frau As erste Portfolioarbeit. Im vergangenen Schuljahr hat sie ihre damalige Klasse am Computer recherchieren und Informationstexte erstellen lassen und sammelte dadurch portfolioverwandte Erfahrungen. Sie bildet mit Frau B und zwei weiteren Lehrerinnen das Jahrgangsteam der Lehrpersonen für die dritten Klassen an der Schule. Auf Anregung der jüngsten Kollegin, die sich noch im Vorbereitungsdienst befindet und deren Seminar meine Portfolio-Fortbildung besucht hat, beschlossen die vier Lehrerinnen, im Rahmen des Sachunterrichts in den dritten Klassen im November und Dezember 2013 ein Portfolio zum Thema „Wald“ anfertigen zu lassen.

Bedenken im Vorfeld der ersten Portfolioarbeit

Frau A berichtet, dass sie vor Beginn der Portfolioarbeit einige Bedenken hatte. So befürchtete sie, dass weniger motivierte, weniger strukturiert arbeitende Kinder in dieser Arbeitsform „vielleicht ein bisschen untergehen und zu kurz kommen und vielleicht nicht so viel lernen“ (A 8). Sie hoffte jedoch darauf, dass die schwächeren Schüler/innen von der Zusammenarbeit mit einem leistungsstärkeren Partner profitieren würden, dass der schwächere Schüler sich vom stärkeren „dann Sachen abguckt und da dann ein Lernprozess stattfindet“ (A 8).

Auf meine Frage, ob sich ihre Bedenken bewahrheitet hätten, antwortet Frau A, die Portfolios der Kinder korrelierten vom Leistungsniveau her größtenteils mit den von dem jeweiligen Kind sonst gezeigten Leistungen. Allerdings gebe es auch Ausnahmen: Kinder, die im Portfolio bessere Leistungen erzielten als sonst, was sich Frau A mit dem ausgeprägten Interesse an der jeweiligen Thematik erklärt: „Manche beweisen auch das Gegenteil, weil die dann einfach in dem Gebiet total aufgehen, auch wenn sie dann vielleicht einen Sachtext mit tausend Rechtschreibfehlern schreiben, merkt man doch, dass sie sich einfach total interessiert haben dafür, und dafür einen ganz langen Text geschrieben haben im Vergleich zu jemand anderem, der nur einen kurzen geschrieben hat“ (A 10).

Das Besondere an der Portfolioarbeit

Auf die Frage, was aus ihrer Sicht das Besondere an der Portfolioarbeit sei, stellt Frau A den hohen Anteil an Eigenaktivität der Kinder heraus. Dies schätzt sie als für die Kinder sehr angenehm ein: „Ja, ich denk', dass das einfach total super ist für die Kinder, weil sie eben selbst aktiv handeln dürfen, aber auch sollen, natürlich“ (A 12). Frau A vertritt die subjektive Überzeugung, dass Kinder ein Bedürfnis danach haben, selbst aktiv zu werden – ein Bedürfnis, dem die Portfolioarbeit entgegenkomme.

Unterstützung in der Anfangsphase

Frau A betont, dass es für sie sehr hilfreich war, mich als Ansprechpartnerin für ihre Fragen bezüglich der Portfolioarbeit zur Verfügung zu haben. In der Tat hat mich Frau A, meist im Anschluss an die Portfoliostunden, des Öfteren angesprochen und um Rat gefragt. Auch die Zusammenarbeit im Jahrgangsteam erlebte sie als Unterstützung und Bereicherung: So gaben die Lehrerinnen sich gegenseitig Tipps, tauschten Ideen und Anregungen aus.

Betrachten der „alten“ Portfolios

Zu Beginn der Portfolioarbeit bat Frau A die Kinder ihre Portfolios aus der zweiten Klasse in die Schule mitzubringen. Diese wurden gemeinsam betrachtet. Frau A forderte die Kinder auch dazu auf, sich die Rückmeldungen, die ihnen die Lehrerin damals gegeben hatte, durchzulesen, um Anregungen in der aktuellen Portfolioarbeit umsetzen zu können. Auch Frau A hat sich die Portfolios zum Thema „Igel“ angesehen. Im Vergleich mit dem Wald-Portfolio gebe es bei den Igel-Portfolios weniger große individuelle Unterschiede: „Also die Portfolios von letztem Jahr, die ich gesehen hab', die waren schon eher ein bisschen ähnlich, weil die eben auch gleich aufgebaut waren, und diesmal hatten sie ja eben viel freiere Wahl.“ (A 103)

Vorarbeit von Seiten der Lehrerin

Generell betont Frau A in Bezug auf die Organisation von Portfolioarbeit den Stellenwert, aber auch den Umfang der Vorarbeit von Seiten der Lehrperson: „Ja, also, es ist schon viel oder einiges an Vorarbeiten nötig und vor allem an gedanklicher Vorarbeit, wie man's eben aufbaut“ (A14). So müssten Pflichtaufgaben festgelegt und gegebenenfalls eigene Unterrichtsmaterialien erarbeitet werden. Frau A schrieb eine Anleitung zum Verfassen von Sachtexten, als sie bemerkte, dass die Kinder hier Unterstützung benötigten. Rückblickend muss sie jedoch feststellen, dass das Unterstützungsangebot von den meisten Kindern nicht angenommen wurde: Das Leitungsblatt wurde häufig unvollständig ausgefüllt; bei der Durchsicht der Sachtexte bemerkte Frau A, dass die von ihr formulierten Anregungen oft nicht umgesetzt worden waren. Sie vermutet daher, dass viele Kinder das Leitungsblatt gar nicht lasen, bevor sie ihren Sachtext verfassten. Selbstkritisch räumt sie ein, dies könne zum Teil daran gelegen haben, dass das Leitungsblatt nicht der Altersstufe entsprechend gestaltet war: „Das war vielleicht jetzt auch ein bisschen textlastig“ (A 14). Außerdem fiel Frau A auf, dass einige Kinder den Sachtext nicht selbst formuliert, sondern Passagen aus den Sachbüchern, die für die Recherche zur Verfügung standen, übernommen hatten. Was diesen Punkt betrifft, plädiert Frau A dafür, nicht zu streng zu sein, da diese Kinder immerhin einen passenden Text gefunden und abgeschrieben hätten.

Organisation und Ablauf der Portfolioarbeit

Frau A führte das neue Thema, wie in der Fortbildung vorgeschlagen, über ein Brainstorming ein und ließ die Schüler/innen im Anschluss eine Mindmap zum Thema „Wald“ erstellen. Insgesamt äußert sich Frau A mit der Organisation der Portfolioarbeit zufrieden. Als für die Organisation hilfreich empfand sie insbesondere den Übersichtsplan mit den Namen der Schüler/innen, der im Klassenzimmer aufgehängt war, und auf dem zu sehen war, welches Kind welche Aufgaben bereits erledigt hatte bzw. welche Aufgaben noch ausstanden. Auch die Portfoliowand, an der Inhalt und Aufbau des Portfolios, die Zeiten, an denen am Portfolio gearbeitet wurde sowie der Abgabetermin festgehalten waren, erlebte Frau A als Unterstützung.

Beobachtungen der Lehrerin zum Lernverhalten der Schüler/innen

Mit dem Verlauf der Portfolioarbeit äußert sich Frau A „ziemlich zufrieden“ (A 18). Sie begründet ihr Urteil mit der hohen Motivation der Kinder: „Ich fand, es waren immer nette Stunden, die Kinder haben total begeistert und motiviert da dran gearbeitet“ (A 18). An dieser Stelle wird zum ersten Mal der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Lehrperson und der Lernfreude und Motivation der Kinder deutlich. Frau A hatte den Kindern die Wahl des Arbeitsplatzes ebenso wie die Wahl eventueller Lernpartner/innen frei gestellt. Diese Wahlmöglichkeiten wurden von den Kindern genutzt, wobei unterschiedliche Vorlieben deutlich wurden: „Manche haben auf dem Boden gelegen, manche haben an ihrem Platz gearbeitet, manche haben draußen im Gang an einem Tisch gearbeitet.“ (A 18)

Lernfreude und Motivation der Schüler/innen

Die Kinder ihrer Klasse erlebte Frau A während des gesamten Portfolioprozesses als sehr motiviert: „Die haben sich eigentlich immer drauf gefreut, die fanden das toll, das hat denen Spaß gemacht und ja, die waren schon begeistert, wenn sie ihre Portfoliostunden hatten.“ (A 29) Viele Kinder haben sehr eifrig und ausdauernd in den Büchern gelesen, wie Frau A beobachtet hat: „Andere haben da fast die Bücher gefressen, so tief sind die mit der Nase drin gesteckt“ (A 69). Sie kann sich nicht

erinnern, dass die Motivation der Kinder nachgelassen hätte und Ermüdungserscheinungen aufgetreten wären. Falls einzelne Kinder, gerade auch solche, die schon früh mit ihrem Portfolio fertig waren, einmal nicht so motiviert gewesen wären, so hätte sie ihnen geraten, in den Büchern zu lesen oder sei das Portfolio mit ihnen durchgegangen und hätte auf Überarbeitungsmöglichkeiten hingewiesen. Aus ihrer Schilderung wird nicht deutlich, ob es solche Situationen tatsächlich gab oder ob Frau A diese auf der Basis ihrer Erfahrungen mit der Klasse außerhalb der Portfolioarbeit nachträglich konstruiert.

Abschlusspräsentationen

Eine Präsentation der fertigen Portfolios durch die Kinder ist zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht erfolgt. Für Frau A ist die Präsentation gleichwohl ein Bestandteil des Portfolioprozesses und als solcher generell sinnvoll. Außerdem sieht sie die Präsentation als einen Rahmen an, in dem die Bemühungen und Leistungen der Kinder angemessen gewürdigt werden können, gerade auch von den Mitschüler/innen. Sie möchte die Portfolios jedoch zuerst benoten, was sie bisher noch nicht geschafft hat. Außerdem ist die Klasse gerade mit „anderen Präsentationen“ (A 25) beschäftigt. Die Portfolio-Präsentationen möchte sie zu einem späteren Zeitpunkt nachholen. Zu Rahmen und Ablauf der Portfolio-Präsentationen hat sie sich noch keine konkreten Gedanken gemacht. Sie kann sich vorstellen, jeden Tag zu Beginn des Unterrichtsvormittages ein oder zwei Kinder ihr Portfolio präsentieren zu lassen „und dann wird das halt einfach abgearbeitet sozusagen. Tag für Tag.“ (A 27) Der Ausdruck „abgearbeitet“ macht deutlich, dass Frau A den großen Aufwand bzw. die Menge der Arbeiten im Auge hat und es als schwierig empfindet, in ihrem Unterricht einen ausreichend großen Raum dafür zu schaffen.

Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen

Über die Frage, ob leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler/innen mit den Anforderungen der Portfolioarbeit unterschiedlich umgegangen seien, muss Frau A zunächst nachdenken. Sie greift dann ihre eingangs geäußerte Überlegung auf, die freie Wahl der Arbeitspartner/innen könne Leistungsunterschiede mindern. Frau A konnte beobachten, dass einige Kinder einen Partner gleichen Leistungsniveaus wählten und vermutet, diese Konstellation gebe den Kindern Sicherheit. Andere Schüler/innen haben von der Zusammenarbeit mit einem leistungsstärkeren Partner profitiert, etwa dadurch, dass ihnen inhaltliche Dimensionen aufgezeigt wurden, die sie selbst nicht bedacht hatten: „Manchmal glaub' ich aber auch, dass sie dann eben, wenn sie mal jemanden hatten, der das ein bisschen ausführlicher und genauer gemacht hat, dass sie davon auch profitieren konnten, weil sie dann eben darauf gestoßen wurden: Ach, ich könnt' ja noch bei dem Sachtext über den Igel zum Beispiel noch überlegen: Ach, was frisst der eigentlich und was für Feinde hat der? Und nicht nur was über das Aussehen zum Beispiel schreiben, also dass es sowohl irgendwie eine Sicherung oder so ein Sicherheitsgefühl gegeben hat, wenn man mit niveau-gleichen Partnern gearbeitet hat als auch, wenn man so ein bisschen Partner hatte, die ein bisschen stärker waren, dass man da einfach gemerkt hat: Oh, da hab' ich was vergessen, das könnt' ich ja auch noch dazu schreiben, also dass es eine Bereicherung gab.“ (A 33) Frau A hat sich über die Zusammenarbeit der Kinder ausführlich Gedanken gemacht. Grundsätzliche Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen im Umgang mit den Anforderungen der Portfolioarbeit benennt sie jedoch nicht.

Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen

Auf meine Frage, wie sie Kinder, die im Unterricht durch besondere Unruhe auffallen, in der Portfolioarbeit erlebt habe, berichtet Frau A von einem Schüler, der „eher immer Schwierigkeiten hat im normalen Unterricht“ gut aufzupassen, „weil’s ihn entweder nicht interessiert oder weil er das schon weiß oder weil er einfach vielleicht auch Konzentrationsprobleme hat“ (A 35). Dieser Junge, „der normalerweise im Unterricht immer so ein bisschen vor sich hinträumt“ (A 83), habe bei der Portfolioarbeit „ziemlich konzentriert“ und „fleißig“ (A 83) gearbeitet. Zwar habe er nicht alle Pflichtaufgaben geschafft, „aber dafür hat er das, was er gemacht hat, dann schon relativ konzentriert gemacht im Vergleich zu dem, was ich sonst so im Unterricht bei ihm feststelle“ (A 35). Die Portfolioarbeit stuft Frau A für dieses Kind und seine Problematik als hilfreich ein: „Also ich denk’ dem hat das schon geholfen.“ (A 35)

Sichtbarwerden von Potential der Kinder

Frau A äußert sich erstaunt über die Breite des Allgemeinwissens bei einigen Kindern. In diesem Zusammenhang berichtet sie von einem Schüler ihrer Klasse, der schon vor Beginn der Portfolioarbeit über sehr detailliertes Wissen zum Thema „Pilze“ verfügte. Der Junge bezeichnete sich selbst als „Pilzexperte“ und stand anderen Kindern bei ihrer Arbeit an der Pilzskizze beratend zur Seite. Dabei verzichtete er gänzlich auf die Recherche in Sachbüchern, da er wohl der Meinung war, bereits alles über Pilze zu wissen. Frau A sieht darin eine Form der Selbstüberschätzung. Sie hätte sich gewünscht, dass auch dieser Schüler in den Sachbüchern nachschlägt, um das Recherchieren zu üben, und sich nicht nur auf sein bereits vorhandenes Wissen verlässt. Gleichzeitig erkennt sie sein Wissen jedoch an und freut sich an dem Schüler, seinem Wissen und seiner Bereitschaft, dieses mit anderen zu teilen: „Das fand ich dann ganz witzig und der hat auch ein gutes Allgemeinwissen, also das streite ich dem gar nicht ab.“ (A 35)

Rechtschriftliche Überarbeitung

Für die rechtschriftliche Überarbeitung der Portfolios hat Frau A den Schüler/innen ihrer Klasse zwei Wörterbücher an die Hand gegeben: Das den Kindern bekannte Grundschul-Wörterbuch „Findefix“ sowie den „DUDEN“. Sie räumt ein, dass der Umgang mit dem „DUDEN“ für die meisten Kinder dieser Altersstufe eine Überforderung darstellt. Einige Kinder ihrer Klasse seien jedoch dazu in der Lage. In den Wörterbüchern sollten die Kinder Wörter nachschlagen, bei deren Schreibweise sie unsicher waren. Hinweise auf fehlerhaft geschriebene Wörter gab Frau A den Kindern nicht, auch eine Korrektur mit Hilfe eines Partners fand nicht statt. Die rechtschriftliche Überarbeitung leisteten die Kinder im Rahmen der Portfoliostunden. Bei der Durchsicht der fertigen Portfolios stellte Frau A fest, dass auch Wörter, die im Verlauf der Arbeit an den Portfolios häufig vorgekommen und den Kindern daher bekannt waren, etwa das Wort „Inhaltsverzeichnis“, von einigen Kindern falsch geschrieben wurden. Dies findet sie bedauerlich, meint aber, es läge vermutlich daran, dass es in der Klasse einige Kinder mit schwachen rechtschriftlichen Fähigkeiten gäbe.

Lerngespräche

Da Frau A mir gegenüber erwähnt hatte, dass ein paar Kinder nicht alle Pflichtaufgaben erfüllt haben, frage ich sie, wie sie mit dieser Tatsache umgegangen sei. Sie betont, die Kinder haben sämtliche Aufgaben für das Portfolio in der Schule erarbeitet. Weiter erklärt sie, sie habe die Kinder zum Teil einzeln zu sich ans Pult geholt, um mit ihnen Lerngespräche zu führen oder „Zwischenreflexionen“

(A 51), wie Frau A sich ausdrückt. Bei diesen Lerngesprächen hat sie sich von den Kindern zeigen lassen, welche Aufgaben diese bereits erarbeitet haben. „Was ihnen noch fehlt, haben wir dann eben zusammen festgestellt“ (A 51). Außerdem hat sie den Kindern formale Tipps gegeben in der Art, „dass sie zum Beispiel dran denken, die Überschrift zu unterstreichen oder zum Schluss war's ja dann, zum Beispiel die Seiten zu nummerieren, die Blätter in die richtige Reihenfolge zu bringen und solche Sachen“ (A 51).

Obwohl sich Frau A für den Lernprozess der Kinder interessiert, dienten die Lerngespräche damit vorrangig der Kontrolle dessen, wie weit das Kind mit dem Erledigen der Pflichtaufgaben gekommen ist: „Da hatte ich allerdings auch eher so mich auf den Inhalt beschränkt und nicht jetzt auf das Wie, also so gefragt: Mit wem hast du denn die Information dir erarbeitet oder wie bist du zu der Information gekommen, also das habe ich da eher nicht gefragt, sondern eher... ja, da ging's mir eher darum: Haben die Kinder die und die Punkte schon gemacht, oder was fehlt noch?“ (A 69).

Auf dem Lernplan notierte Frau A im Anschluss an das Gespräch als Erinnerungshilfe für das Kind, was diesem noch fehlte: „Also genau so das, was ich mündlich gemacht hab', hab' ich dann versucht noch schriftlich zu fixieren, damit sie da dann auch nochmal nachschauen können.“ (A 51) Rückblickend stellt sie fest, dass einige Kinder diese Hinweise sehr ernst genommen und umgesetzt haben, andere hingegen nicht. Frau A vermutet: „Manche haben's halt entweder aus Zeitgründen nicht mehr geschafft oder überlesen oder es war ihnen nicht wichtig.“ (A 51) Diese Überlegung zeigt, dass die Tatsache, dass ihre Anregungen oft nicht umgesetzt wurden, Frau A beschäftigt und dass sie nach Gründen dafür sucht. Bei einigen Kindern fehlen trotz der Bemühungen von Frau A mehrere Pflichtaufgaben im fertigen Portfolio. Frau A betont jedoch, dass dies die Ausnahme sei: „Ich glaub', bei zwei, drei, also wirklich bei wenigen ist es so, dass schon *einige* Sachen fehlen.“ (A 51) Sie vermutet, diese Kinder haben sich bezüglich der zur Verfügung stehenden Zeit verschätzt. Insbesondere erwähnt sie zwei Mädchen¹⁵⁹, die sich zu Beginn der Portfolioarbeit über mehrere Stunden hinweg mit der Gestaltung des Deckblattes beschäftigt haben. Sie äußert die Hoffnung, dass die Kinder aus dieser Erfahrung lernen: „Ja, das geht dann halt zu Lasten der anderen Dinge und das, denk' ich, ist aber auch für die Kinder letztendlich ein Lernprozess.“ (A 53) Gleichzeitig ist ihr bewusst, dass Kinder dieser Altersstufe ein anderes Zeitgefühl haben als Erwachsene und sie in der Zeitplanung noch nicht so geübt sind: „Klar, wenn man das als Kind auch zum ersten Mal macht“ (A 53).

Verantwortung der Schüler/innen für ihren Lernprozess

Ich bestätige Frau A, ein wichtiger Aspekt der Portfolioarbeit sei, dass die Verantwortung für das Lernen und die Lernergebnisse bei den Schülern liegt. Auf meine Frage, ob sie das Gefühl hatte, dass den Kindern ihrer Klasse diese Verantwortung bewusst war und ob sie versucht hat, ihren Schüler/innen diese zu verdeutlichen, berichtet Frau A, sie habe diesen Punkt den Kindern gegenüber nicht explizit angesprochen. Eher habe sie versucht, sich vorschneller Urteile über die Arbeiten der Kinder zu enthalten. So habe sie, wenn ein/e Schüler/in zu ihr kam und wissen wollte, ob ein Arbeitsergebnis gelungen war, häufig das Kind gefragt, ob es selbst denn mit dem Ergebnis zufrieden sei und so zu vermitteln versucht, dass die Leistung des Kindes zunächst an seinen eigenen Ansprüchen gemessen werden sollte, statt primär den Anforderungen der Lehrperson zu genügen.

¹⁵⁹ Sandra und Lorena. Vgl. Kapitel 6.2.2 sowie 6.2.4.

Zusammenarbeit der Kinder

Mit der Zusammenarbeit der Kinder ist Frau A zufrieden. Sie habe „im Großen und Ganzen gut geklappt“ (A 59). Dadurch, dass sich die Kinder zum Teil schon seit der Kindergartenzeit kennen, gebe es in der Klasse zahlreiche Untergruppen. Frau A fiel auf, dass diese Kinder auch gerne bei Partner- und Gruppenarbeiten zusammen arbeiten und kaum Streitigkeiten vorkommen. Daher beurteilt sie die Möglichkeit der freien Wahl des/der Lernpartner/in sowohl für die Kinder als auch für sich als Lehrerin positiv.

Lernzuwachs der Schüler/innen

Frau A geht bei dieser Frage zunächst kurz auf inhaltliche Aspekte ein und macht den Lernzuwachs an den Pflichtaufgaben fest, insbesondere an jenen, bei denen sich die Kinder auf ein bestimmtes Tier, eine Baum- oder Pilzart spezialisieren durften. Als zweiten Aspekt führt sie „arbeitsorganisatorische Prozesse“ (A 61) an wie das zuverlässige Sammeln und Aufbewahren der Arbeitsergebnisse in Mappen, die Auswahl passender Arbeitsmaterialien sowie das Ordnen und In-Ordnung-Halten der Bücherkisten, was den Schüler/innen ihrer Klasse schwerfiel. Hier äußert Frau A Zweifel an der Nachhaltigkeit des Lernzuwachses durch die Portfolioarbeit: „Wenn man das jetzt vergleicht: Ist das jetzt ein Lernerfolg oder nicht, also wenn ich jetzt manchmal so in unserer Klassenbibliothek nachschau', passiert das leider immer noch, dass die Bücher kreuz und quer drin liegen, also da kann man auf jeden Fall weiter dran arbeiten. Das seh' ich jetzt da bei dem Punkt so.“ (A 61).

Auf die Frage, ob im Rahmen der Portfolioarbeit die gleichen oder andere Lerninhalte vermittelt wurden als sonst im Sachunterricht, antwortet Frau A, dass es zum Teil die gleichen, zum Teil andere Lerninhalte wären. Bedingt durch die Wahlmöglichkeiten der Schüler/innen seien die Inhalte teilweise andere gewesen, als wenn Frau A den Unterricht wie gewohnt vorbereitet hätte. Ihre gewohnte Vorgehensweise im Sachunterricht beschreibt sie folgendermaßen: „Da würde ich als Lehrer das aussuchen und die Informationen dann präsentieren oder auf die verschiedenen Arten und Weisen den Kinder zugänglich machen.“ (A 63) In Bezug auf die arbeitsmethodischen Lerninhalte vertritt sie die Ansicht, dass die Förderung eigenständigen Lernens im modernen Grundschulunterricht bereits einen wichtigen Stellenwert einnehme: „Ansonsten denk' ich, dass die Grundschule heutzutage eigentlich sowieso schon viel auf eigenständiges Lernen Wert legt, also ich versuch' das zumindest auf jeden Fall, die Kinder da möglichst viel selbstständig machen zu lassen.“ (A 63) Aus dieser Äußerung lässt sich schließen, dass die Portfolioarbeit für die Förderung eigenständigen Lernens, welches für Frau A im Zentrum der Portfolioarbeit steht und von ihr eingangs als das Besondere dieser Arbeitsform beschrieben wurde, keine notwendige Bedingung darstellt.

Als einen Nachteil der Portfolioarbeit und eventuell auch anderer Formen eigenständigen Lernens sieht sie den höheren Zeitaufwand gegenüber traditionellen Unterrichtsformen. Ihr ist jedoch bewusst, dass dadurch, dass die Lehrperson einen Unterrichtsgegenstand vorträgt, keinesfalls gewährleistet ist, dass alle Schüler/innen diesen begreifen und behalten. Hier traut Frau A dem eigenständigen Lernen mehr Potential zu, „weil sie sich das bestimmt besser merken, wenn sie sich's selber angeeignet haben. Erstmal durchlesen, dann den Text irgendwie so formulieren, dass sie's dann eben nochmal aufschreiben. Das sind ja viel mehr Schritte, als wenn sie's nur einmal hören und dann sich merken und dann eventuell wieder ausspucken.“ (A 63) Hier wird eine subjektive Überzeugung der Lehrerin zum Lernen von Kindern deutlich: Eigenständiges Erarbeiten von Lerninhalten in Form eines mehrere Schritte umfassenden Lernprozesses führt zu einer höheren

Behaltensleistung. Damit bewegt sie sich in der Nähe der Theorie von Winter zum Lernen in vollständigen Lernakten, die, wie im theoretischen Teil der Arbeit gezeigt wurde, dem Portfoliokonzept zugrunde liegt (vgl. Kapitel 1.3.2).

Auf meine Nachfrage, ob es auch Inhalte gebe, die die Schüler/innen möglicherweise besser im „normalen“ Sachunterricht gelernt hätten als in der Portfolioarbeit, meint Frau A: „So spezielle kleine Informationen, die man im normalen Sachunterricht vielleicht geben würde, haben sie vielleicht jetzt nicht selber mitgekriegt, weil sie eben die Information dazu nicht gelesen haben.“ (A 67) Als Beispiel nennt sie die Unterscheidung der Nadelbaumarten Fichte und Tanne, die im traditionellen Sachunterricht stets thematisiert werde. Sie räumt ein: „Also ja, klar denk' ich, dass es bestimmt Informationen gibt, die sie jetzt nicht mitgekriegt haben, die man im normalen HSU-Unterricht, oder hätte man das Thema ‚Wald‘ frontaler oder lehrerzentrierter behandelt, die sie da mitbekommen hätten.“ (A 67) Frau A stellt jedoch den Wert solcher traditioneller Lerninhalte infrage: „Auf der anderen Seite kann man ja auch fragen: Ja, müssen sie das unbedingt wissen, was ist der Unterschied zwischen einer Fichte und einer Tanne?“ (A 67) Außerdem vertritt sie die Ansicht, dass derartige Fakten auch in einem anderen Rahmen, etwa bei einem Unterrichtsgang in den Wald, vermittelt werden können.

Stressempfinden bei der Lehrerin

Ich frage Frau A, ob sie im Laufe der Portfolioarbeit Erkenntnisse über das Lernen der Kinder gewinnen konnte. Sie gibt an, dass sie vor allem durch Gespräche mit mir, die ich im Unterricht ja anwesend war und die Kinder beobachtet habe, Erkenntnisse über das Lernen der Kinder gewonnen habe, weil ihr zum Beobachten keine Zeit geblieben sei. Gerade in der Anfangsphase der Portfolioarbeit, „als es noch nicht so – sag' ich mal – rund lief“ (A 69), hat Frau A Stress empfunden: „Am Anfang war ich da echt, zumindest hatte ich so das Gefühl, dass ich da immer damit beschäftigt war, irgendwas zu organisieren und irgendwie auch für Ruhe zu sorgen und nochmal zu gucken, ob das alles da ist und da war ich irgendwie so ein bisschen gestresst.“ (A 69) Frau A spricht von einer „Eingewöhnungsphase“ (A 69), in der Schüler/innen und Lehrperson mit dieser Art des Lernens erst vertraut werden müssen. In dieser Phase war sie so stark mit organisatorischen Dingen beschäftigt, dass sie keine Zeit fand, die Kinder gezielt zu beobachten und auf deren Gespräche zu achten, was sie bedauert: „Genauer so zugehört hab' ich jetzt leider nicht so.“ (A 69) Dennoch habe sie einiges gesehen: „Klar kriegt man natürlich trotzdem immer viel mit, weil man ja präsent ist und die Kinder immer im Augenwinkel beobachtet“ (A 69).

Frau A interessiert sich für die Gespräche der Kinder. Mehr Zeit zum Beobachten ist ihr ein wichtiges Anliegen und sie äußert die Hoffnung, dass ihr mit zunehmender Erfahrung mit Portfolioarbeit mehr Zeit dafür zur Verfügung stehen wird: „Aber vielleicht würde sich das auch... weil je öfter ich das machen würde, würde sich da bei mir eine Routine einstellen, so dass ich dann mir dann auch bewusst mal Zeit nehmen würde, die Kinder genauer zu beobachten und zuzuhören, was die da so sich gegenseitig erzählen oder wie die miteinander über die Thematik reden.“ (A 71)

Auch in Bezug auf die Lerngespräche, die sie mit einzelnen, aus Zeitgründen aber nicht mit allen Kindern führte, spricht Frau A von einer „Stresssituation“ (A 69).

Reflexion des Lernprozesses durch die Schüler/innen

Bei der Beantwortung meiner Frage nach der Reflexionsfähigkeit der Kinder bezieht sich Frau A ausschließlich auf den Bogen zur Selbsteinschätzung, den die Kinder am Ende der Portfolioarbeit ausfüllen sollten. Was die Fähigkeit der Schüler/innen zur Selbsteinschätzung betrifft, vertritt Frau A die subjektive Überzeugung, dass Kinder im Grundschulalter generell die Tendenz haben, ihre Leistungen zu überschätzen. Diese Tatsache beurteilt sie als förderlich für die Motivation der Kinder: „Ist aber auf der anderen Seite ja auch ganz gut, dass sie dann zumindest mit sich selbst zufrieden waren.“ (A 73) Sie äußert sich gespannt, wie die Kinder das Feedback der Lehrerin aufnehmen werden, insbesondere, wenn es von ihrer Selbsteinschätzung abweicht: „Jetzt müssen wir halt dann sehen, wie das ist, wenn ich ihnen mein Feedback geb' und meine Einschätzung ihrer Leistung rückmelde und wie das eben mit ihrer Selbsteinschätzung korreliert.“ (A 73) Die Formulierung „jetzt müssen wir halt dann sehen“ sowie die Stimmlage, in der sie dies äußert, machen deutlich, dass Frau A zuversichtlich ist, diese pädagogische Herausforderung konstruktiv zu bewältigen.

Das Feedback der Mitschüler/innen sowie das Gespräch im Anschluss an die Abschlusspräsentation sieht Frau A als hilfreich für die Bewältigung dieser Situation an: „Weil dann können die Kinder, die zuhören, ja auch nochmal ein Feedback geben und dann denk' ich mal, im Gespräch kann man dann auch nochmal einiges sehen, ob sie daraus lernen und sagen: Ah ja, stimmt, da hab' ich vielleicht wirklich gedacht, ich hab' das alles super gemacht, aber da fehlen ja in Wirklichkeit noch die und die Punkte oder da könnte ich das und das noch besser machen.“ (A 73) Aus dieser Äußerung wird deutlich, dass Frau A den Kindern ihrer Klasse durchaus zutraut, ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren. Von gemeinsamen Reflexionen im Klassenverband berichtet sie jedoch nicht.

Bewertung/Benotung der Portfolios

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Frau A die Portfolios der Kinder noch nicht benotet. Sie gibt zu: „Also, ich trag's ja schon ein bisschen mit mir rum. Ich glaub', das erste Mal hab' ich in den Weihnachtsferien angefangen, mir die anzuschauen. Das war ja... vor den Weihnachtsferien war ja auch die Abgabe und jetzt ist März, also man sieht: Ich schieb' das so ein bisschen vor mir her.“ (A 77) Diese Tatsache macht deutlich, wie schwer es Frau A fällt, die Portfolios zu benoten. Ihren Kolleginnen geht es, nach Angaben von Frau A, ähnlich: „Im Gespräch mit meinen anderen Kolleginnen hab' ich gemerkt, das fällt denen auch allen ein bisschen schwer, das zu korrigieren und zu bewerten.“ (A 77) Sie begründet dies zum einen mit der Anzahl und dem Umfang der Arbeiten, zum anderen damit, dass Korrigieren eine bei Lehrpersonen generell unbeliebte Tätigkeit sei: „Weil Korrigieren insgesamt glaub ich uns Lehrern nicht so viel Spaß macht.“ (A 77)

Dies sagt zunächst etwas über Frau As persönliche Abneigung gegen diesen Aspekt der Lehrertätigkeit aus, wird aber zusätzlich dadurch interessant, dass sie es als subjektive Überzeugung über das Lehrersein formuliert. Gleichzeitig betont sie die Bedeutung von Korrektur und Bewertung im Sinne einer Rückmeldefunktion für die Kinder. Die Benotung erwähnt sie in diesem Zusammenhang nicht. Insgesamt gibt Frau A zu, dass sie es schwierig findet, die Portfolios zu bewerten und zu benoten: „Also es ist schon eine schwierige Aufgabe, finde ich, das zu bewerten und zu benoten.“ (A 77) Der Bewertungsbogen¹⁶⁰, den Frau A einsetzt, enthält die gleichen Kriterien wie der Selbsteinschätzungsbogen für die Kinder. Ebenso wie die Kinder schätzt auch die Lehrerin die einzelnen

¹⁶⁰ Der von Frau A eingesetzte Bewertungsbogen findet sich, ebenso wie alle anderen im Rahmen der untersuchten Portfolioarbeiten verwendeten Vorlagen, im Anhang.

Arbeiten anhand einer vierstufigen Smiley-Skala ein. Frau A hat eine zusätzliche Spalte eingefügt, in der sie für jede Aufgabe zusätzlich Lob, Kritik oder sonstige Anmerkungen formulieren kann. Fehlende Aufgaben erhalten die schlechteste Bewertungsstufe. Frau A beurteilt dies als eine „ziemlich ausführliche und detaillierte Rückmeldung“ (A 77), die natürlich eine gewisse Zeit in Anspruch nehme. Die Aufgabe, von der Bewertung der Portfolios zu einer Note zu gelangen, liegt noch vor ihr. Sie will versuchen, die Smileys in Punkte und anschließend, anhand einer Punktetabelle, in Noten umzurechnen. Ihre Schilderung lässt eine gewisse Hilflosigkeit erkennen, ebenso wie Unzufriedenheit mit dieser Lösung: „Ja, jetzt muss ich halt eben... hab' ich mir mal überlegt, wie ich das eben noch benoten könnte und hab' mal die ganzen Smileys zusammengezählt, wie viele das sind und das in Punkte versucht umzurechnen, damit ich da so eine Art, ja Notenverteilung machen kann, wie wir das halt auch bei einem Test haben, also die Smileys irgendwie in Punkte umgerechnet, weil ich sonst einfach nicht wüsste, wie ich's, wie ich sonst die Noten verteilen sollte.“ (A 77)

Bei der Benotung möchte Frau A ausschließlich an der sachlichen Bezugsnorm orientiert vorgehen. Die individuelle Bezugsnorm möchte sie in Form eines schriftlichen Feedbacks im Umfang von ein bis zwei Sätzen einfließen lassen. In diesen möchte sie sich zu Engagement, Konzentration und Arbeitshaltung der Kinder äußern und besondere Leistungen in diesem Bereich wertschätzen.

Im diesem Hinausschieben der Benotung zeigt sich vielleicht auch eine im Rahmen der Portfolioarbeit gewonnene größere Empathie der Lehrerin für ihre Schüler/innen. Im Unterschied zur traditionellen Lehrerrolle, die eine größere Distanz zwischen Lehrer/in und Schüler/innen mit sich bringt, kommt die Lehrperson dem Lernprozess, der individuellen Anstrengung der Lernenden, in der Arbeit nach dem Portfoliokonzept wesentlich näher. Die größere emotionale Nähe, die dadurch vermutlich entsteht, dass Lehrperson und Schüler/innen sich gemeinsam auf einen Lernprozess einlassen und ihre Rollen im Unterricht sich annähern, führt möglicherweise zu einer Erschwerung der Notengebung: Die Lehrperson spürt dann ein Unbehagen, der *individuellen* Leistung durch die Benotung nicht wirklich gerecht zu werden.

Zufriedenheit der Lehrerin mit der Portfolioarbeit

Insgesamt äußert sich Frau A mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit „zufrieden“ (A 43). Sie räumt ein, dass sie dadurch, dass das Wald-Portfolio ihre erste Portfolioarbeit war, keine Vergleichsmöglichkeiten habe. Die entstandenen Portfolios bewertet sie dennoch als „ansprechend“ (A 41). Hier fallen zwei Dinge auf: Zum einen, dass sie die in den Parallelklassen entstandenen Portfolios nicht für einen Vergleich heranzieht. Dies liegt vermutlich daran, dass sich die vier Lehrerinnen (noch) nicht zusammengesetzt haben um die Ergebnisse der unterschiedlichen Klassen gemeinsam zu betrachten, Frau A die in den anderen drei dritten Klassen entstandenen Portfolios also nicht im Detail kennt. Zum anderen fällt die Formulierung von Frau A auf: Sie spricht von der Portfolioarbeit als „mein erstes richtiges Portfolio“ (A 41), vergleichbar den Kindern, die von „ihren“ Portfolios sprechen. Zwar hat Frau A im Unterschied zu den Kindern kein eigenes Portfolio angefertigt. Sie hat jedoch eine Portfolioarbeit initiiert, organisiert und betreut. Aus der Formulierung klingt Stolz über diese Leistung heraus. Außerdem spricht sie für eine starke Identifikation mit der aktuellen Portfolioarbeit: Sie wird als etwas Eigenes, Persönliches erlebt.

Die Frage, ob die Portfolioarbeit ihr, wie den Kindern ihrer Klasse, auch „Spaß“ gemacht habe, bejaht Frau A ausdrücklich. Sie empfand es als schön und angenehm, sich als Lehrerin zurücknehmen zu können und die Kinder aktiv sein zu lassen: „Mir hat das Spaß gemacht, denen zuzuschauen und das

war vielleicht auch das Schöne, dass man sich da als Lehrer dann eben in so einer Phase eben eher zurücklehnen konnte und nicht vorne superaktiv den Kindern das und jenes präsentieren, auf den allervielältigsten Weisen, sondern dass die Kinder da selber gucken konnten und überlegen konnten, wie sie das gestalten.“ (A 87) Die Freude der Kinder beim Lernen habe sie angesteckt, ja, „sich gegenseitig hochpotenziert“ (A 87), wie Frau A sich ausdrückt. Beide Seiten, Lehrerin und Schüler/innen, haben das Lernen in der Portfolioarbeit als etwas Positives, Freude Bringendes erlebt. Die Begeisterung, das Interesse und das Engagement der Kinder hat auch bei ihr Freude ausgelöst: „Ja, ich fand's einfach toll, dass die Kinder sich schon auch eben überwiegend drauf eingelassen haben, dass die in den Büchern gestöbert haben, dass die auch selber viele Bücher mitgebracht haben, also man hat schon gemerkt, dass das die wirklich interessiert und dass die ihre Freude daran haben.“ (A 87)

Als Beispiel führt sie eine Gruppe von Schülern an, die während der Portfolioarbeit ein spezifisches Interesse entwickelt und verfolgt haben: „Ein paar Jungs, da kann ich mich erinnern, die haben zum Beispiel sich einen ganz exotischen Baum ausgesucht, nämlich die Flaschenpalme, und haben da echt tolle Zeichnungen hingelegt und Skizzen dazu angefertigt. Ja, da hat man richtig gemerkt, ja, das macht denen richtig Spaß, sich da austoben zu können und nicht jetzt über die Fichte und die Tanne was lernen zu müssen oder vielleicht noch die Kiefer, sondern dass sie eben da die Freiheit hatten. Die haben sie auf jeden Fall genossen und haben das aber auch echt gut angenommen. Ja.“ (A 87)

Das Gefühl der Freiheit, das von vielen Kindern im Interview angesprochen und als besonders beglückend erlebt wurde, hat auch Frau A wahrgenommen. Die Formulierung „und haben das aber auch echt gut angenommen“ macht deutlich, dass Frau A der Meinung ist, die Schüler/innen ihrer Klasse konnten den Freiraum, den die Portfolioarbeit ihnen eröffnet hat, gut für sich nutzen.

Gefallen an der Rolle der Lernbegleiterin

In der Rolle der Lernbegleiterin fühlt sich Frau A wohl. Sie berichtet: „Mir geht's in so offeneren eigenaktiveren Phasen der Kinder eigentlich immer gut“ (A 89). Zwar müsse die Lehrperson einiges an Vorarbeit leisten, aber Frau A genießt es, wenn die Kinder „selber arbeiten können“ (A 89) und hofft, dass sie dadurch einen höheren Lernzuwachs erfahren. Die Rolle der Lehrperson im lehrerzentrierten Unterricht charakterisiert sie mit den Worten „vorne superaktiv den Kindern das und jenes präsentieren, auf den allervielältigsten Weisen“ (A 87). Mit diesen Worten übt Frau A Kritik an der traditionellen Lehrerrolle: „Superaktiv“, das lässt an den Lehrer als Entertainer denken, „allervielältigsten Weisen“ deutet darauf hin, dass Frau A diese Aktivität für übertrieben und auch unnötig hält, weil die Schüler/innen sich die Lerninhalte auch sehr gut durch eigenes Tun aneignen können.

Der höhere Anteil an Eigenaktivität auf Seiten der Kinder öffnet für Frau A die Möglichkeit, sich individueller auf die Kinder einzulassen und sich gezielt um einzelne Schüler/innen zu kümmern. Sie hat im Verlauf der Portfolioarbeit die Erfahrung gemacht, dass sich die Kinder Unterstützung holen, wenn sie diese benötigen. Individuelle Hilfestellungen wie das gemeinsame Suchen geeigneter Bücher bereiteten Frau A ebenfalls „Spaß“ (A 89). Außerdem äußert sie Freude und Erstaunen über die Fähigkeiten der Kinder: „zu sehen, wie die... also wie viel die dann auch letztendlich schon können für ihr Alter.“ (A 89)

Frau A betont weiterhin die Bedeutung einer fortlaufenden Reflexion des Portfolioprozesses durch die Lehrperson: Man merke „dann aber auch manchmal im Verlauf, weil Portfolioarbeit bedeutet ja

auch wirklich, dass das über einen längeren Zeitraum ist, dass man vielleicht manchmal noch Sachen ändert“ (A 89).

Einfluss der Portfolioarbeit auf die Einstellung der Lehrerin

Auf meine Frage, ob die Erfahrung, die Frau A mit der Portfolioarbeit und anderen offenen Unterrichtsformen gemacht hat, ihre Einstellung zum Unterricht oder zu den Kindern beeinflusst habe, meint Frau A, diese Erfahrungen hätten sie in ihrer Überzeugung bestärkt, einen Unterricht mit einem hohem Anteil an Eigenaktivität der Kinder zu befürworten.

Ihre jetzige Klasse empfand Frau A zu Beginn des Schuljahres als „relativ anstrengend“ (A 91). Es sei eine „relativ laute Klasse“ (A91) gewesen, insbesondere im lehrerzentrierten Unterricht: „Wenn man so eine Art, in Anführungsstrichen, „normalen Unterricht“ macht – der Lehrer steht vorne an der Tafel, erklärt irgendwas, die hören zu oder schreiben was von der Tafel ab – da ist es manchmal schon schwierig, dass sie mir zugehört haben oder wenn ein Kind was gefragt hat, dass sie dem Kind zugehört haben.“ (A 91) In offeneren Phasen hingegen, etwa während der Wochenplanarbeit, wenn sich die Kinder über einen größeren Raum verteilen konnten, war die Arbeitslautstärke niedriger und Frau A hatte das Gefühl, dass alle Schüler/innen konzentriert lernten. Manchmal seien einzelne Kinder bei der Wochenplanarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg zu keinem Arbeitsergebnis gekommen, was Frau A jedoch nicht zu beunruhigen scheint: „Das passiert halt manchmal auch.“ (A 91) Sie gibt auch zu, dass sie als Lehrerin dies nicht immer bemerke, aber wenn sie es bemerke, würde sie „drauf eingehen und ein bisschen danach gucken“ (A 91).

Tipps für die erste Portfolioarbeit

Auf die Frage, was sie einer Kollegin raten würde, die zum ersten Mal Portfolioarbeit in ihrer Klasse ausprobieren möchte, meint Frau A, sie würde ihr raten, zunächst auch alle anderen Kolleginnen zu befragen, die Erfahrung mit Portfolioarbeit haben. Das erste Portfolio für eine Klasse würde sie weniger frei gestalten als das Wald-Portfolio, das sie „schon relativ offen und frei“ (A 93) gehalten habe, denn ihre Klasse habe ja bereits Erfahrungen mit Portfolioarbeit gemacht. An dieser Stelle bestätigt sich meine im Rahmen der Beschreibung der Ergebnisse aus der Teilnehmenden Beobachtung geäußerte Vermutung, Frau A sei davon ausgegangen, dass die einzelnen Aufgabentypen der Portfolioarbeit den Kindern ihrer Klasse bereits bekannt seien (vgl. Kapitel 6.1.2).

Außerdem rät Frau A dazu, ein enger umgrenztes Thema zu wählen, etwa das Thema „Igel“, um den Kindern einen sicheren Rahmen zu geben. Als Ergänzung zur Arbeit mit Büchern würde sie mehr kindgerecht aufbereitetes Material einsetzen, da die Pflanzenführer, die den Kindern bei der Portfolioarbeit zum Thema Wald zur Verfügung standen, fachlich sehr anspruchsvoll und für Kinder dieser Altersstufe zu schwierig waren.

Frau A gibt zu, zum Teil sogar selbst überfordert gewesen zu sein: „Also das war für uns Erwachsene ja nicht mal ganz verständlich, wenn wir jetzt nicht irgendwie näher uns mit Botanik auskennen oder so“ (A 95). Zwar schade es den Kindern nicht, diese zu lesen und als Vorlage für ihre Skizzen zu verwenden, „aber wenn man jetzt wirklich will, dass sie's verstehen, dann sollte man einfach zum einen gucken: Was für ein Thema nimmt man, dass es einfach gut greifbar ist. Und: Was kann man den Kindern selber als Material zur Hand geben, was schon irgendwie ein bisschen kindgerecht aufbereitet ist.“ (A 95) Sie kann sich sowohl vorstellen, bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien einzusetzen, als auch, sich im Vorfeld mit Hilfe von Internet und Fachbüchern mit dem Thema

auseinanderzusetzen und selbst für die Kinder gut verständliche Arbeitsblätter und Texte zu formulieren.

Vorsätze für die nächste Portfolioarbeit

Auf die Frage, ob es etwas gäbe, was sie bei der nächsten Portfolioarbeit mit dieser Klasse anders machen würde, meint Frau A, was sie konkret ändern würde, hänge vom Thema ab. Sie äußert Interesse daran, ein Portfolio im Mathematik- oder Deutschunterricht anfertigen zu lassen, und gibt an, etwas über das Lernen der Kinder gelernt zu haben: „Was hab' ich gelernt, wie die Kinder lernen.“ (A 99) Als Konsequenz aus dieser Erkenntnis möchte sie sich mehr Zeit für die genaue Beobachtung der Kinder sowie für individuelle Hilfestellungen nehmen, andere Materialien zur Verfügung stellen und schwächere Kinder im Hinblick auf die Wahl von Informationsmaterial stärker lenken oder beraten.

Mit dem organisatorischen Rahmen der Portfolioarbeit äußert sich Frau A zufrieden. Visuelle Hilfen wie den Übersichtsplan und die Portfoliowand würde sie wieder einsetzen. Wenn es zum Thema passt, würde sie gerne Experimentieraufträge geben, so dass die Schüler/innen selbst Zusammenhänge entdecken können, statt diese nur aus Büchern zu entnehmen. Frau A kritisiert die Textlastigkeit dieser Portfolioarbeit. Sie wünscht sich, dass Portfolioarbeit „eben nicht nur eine reine wie so eine Art kleine wissenschaftliche Arbeit ist, wo man einfach Bücher liest und Informationen aus den Texten nimmt und die dann eben wieder irgendwo aufschreibt und aufzeichnet, sondern dass man da selber dann auch nochmal Sachen herausfindet.“ (A 99) Dies passt zu Frau As durchgängig wahrnehmbaren Bestreben, die Kinder viel eigenaktiv arbeiten zu lassen.

Einbeziehung der Eltern

Die Eltern ihrer Schüler/innen hat Frau A nicht über die bevorstehende Portfolioarbeit informiert. Sie ging davon aus, die Kinder würden ihren Eltern zu Hause von der Portfolioarbeit berichten. Rückmeldungen zur Portfolioarbeit von Seiten der Eltern habe sie bisher nicht erhalten. Sie vermutet, dies könne daran liegen, dass sie den Kindern ihre Portfolios noch nicht zurückgegeben habe. Einzig mit einem Vater, einem Tierarzt, der den Kindern während der Portfolioarbeit als Experte für Fragen zur Verfügung stand, hat sie sich über die Portfolioarbeit ausgetauscht. Dabei werden Bedenken Frau As deutlich, ihr Unterricht könne zu wenig organisiert wirken: Sie habe ihn „gefragt, wie er das so findet und ich hab' dann immer gesagt, ich hoff', dass es ihm nicht zu chaotisch vorkommt oder zu laut vorkommt oder so. Also ich hatte da schon so ein bisschen immer gedacht: Hm, was der sich jetzt wohl so denken mag, wenn er hier so mit dabei ist und alle laufen hier so rum und manche fletzen auf dem Boden und so weiter.“ (A 103)

Grundsätzlich befürwortet Frau A es aber, wenn Eltern Einblick in den Unterrichtsalltag ihrer Kinder bekommen und feststellen können, dass sich im Vergleich zu ihrer eigenen Schulzeit vieles geändert hat. Die Rückmeldungen, die sie von dem Vater bekommen habe, seien fast ausschließlich positiv gewesen: „Er hat immer gesagt, er findet das eigentlich ganz toll, war dem ganz aufgeschlossen und fand das interessant, das zu sehen.“ (A 103) Er sei sogar öfter in die Schule gekommen als ursprünglich geplant, und Frau A vermutet: „Ich glaub', ihm hat das auch wirklich Spaß gemacht, den Kindern zu helfen.“ (A 103) Lediglich einmal habe er eine Bemerkung fallen lassen, die auch in die Richtung gedeutet werden kann, dass er die Arbeitssituation als laut oder wenig geordnet erlebte. Er sagte: „Ja, also so fünfte, sechste Stunde merkt man dann schon, dass das ein anderes Arbeiten ist als jetzt zum Beispiel in der ersten Stunde.“ (A 105) Dazu Frau A: „Also da war er wohl mal eher am

Schluss des Schultages und mal am Anfang da und klar, das ist ja logisch, dass man das den Kindern anmerkt, wie fit sie sind und wann am Schultag sie damit arbeiten.“ (A 105)

Frau A zeigt Verständnis für die im Tagesverlauf nachlassende Konzentrationsfähigkeit der Schüler/innen und verteidigt fast schon die Arbeit der Kinder bzw. ihre Arbeit mit den Kindern. An dieser Stelle wird deutlich, wie schwierig es für Lehrpersonen ist, Eltern in den Unterricht miteinzubeziehen und wie viel Vertrauen hierzu vonnöten ist.

6.4.3 Ergebnisse des Interviews mit Frau B

Mit Frau B treffe ich mich im Anschluss an den Unterrichtsvormittag in einem Nebenraum der Schule. Das Interview findet Anfang April 2013 statt, gut drei Monate nach Abschluss der Portfolioarbeit.

Kontakt mit dem Portfolio-Konzept

Frau B hat vor zwei Jahren meine Fortbildung zum Thema „Portfolioarbeit in der Grundschule“ besucht. Zwar hatte sie sich bereits im Rahmen ihres Lehramtsstudiums an der Universität mit Portfolioarbeit auseinandergesetzt und diese sogar als mündliches Prüfungsthema gewählt. Das Thema sei für sie damals aber „sehr theoretisch“ (B 6) gewesen. Von den praktischen Beispielen wie den Schülerportfolios, die ich in meiner Fortbildung zur Ansicht ausgelegt hatte, habe sie sehr profitiert: „Dann weiß man eigentlich erst, was das ist.“ (B 6) Angeregt durch meine Fortbildung habe sie Portfolioarbeit bereits vor zwei Jahren mit ihrer damaligen vierten Klasse zum ersten Mal ausprobiert. Die Kinder fertigten damals ein Portfolio zum Thema „Wasser“ an.

Bedenken im Vorfeld der ersten Portfolioarbeit

Auf meine Frage nach eventuellen Bedenken im Vorfeld ihrer ersten Portfolioarbeit antwortet Frau B ähnlich wie Frau A. Auch sie war unsicher, ob die Kinder die von ihr angestrebten Lernziele tatsächlich erreichen würden, wie viel Freiraum sie den Kindern geben könne und wie die Kinder diesen nutzen würden: „Also ob sie diesen Freiraum, den man ihnen dann eigentlich gibt bei der Arbeit, zu ihren Gunsten nutzen oder ob sie halt sagen: ‚Ja, schön, dass wir jetzt hier arbeiten und dass sie auch frei arbeiten dürfen, aber dann machen wir halt auch nichts.‘ Also das war immer so das, wo ich mir gedacht hab': Okay, schaffen die das dann so, dass sie da ihren Nutzen auch draus ziehen können und dabei auch wirklich was lernen?“ (B 8)

Die Erfahrungen, die sie diesbezüglich gemacht hat, beurteilt Frau B als „sehr unterschiedlich“ (B 10). Sie unterscheidet zwischen zwei Gruppen von Schüler/innen. Die erste Gruppe erlebe es als sehr motivierend, frei arbeiten zu dürfen. Sie zeichne sich durch eine systematische Vorgehensweise aus und erfahre durch die Portfolioarbeit einen hohen Lernzuwachs. Die zweite Gruppe hingegen könne mit dem Freiraum, den die Portfolioarbeit biete, „nicht so gut umgehen“ (B 10). Es sind nicht die leistungsschwächeren Schüler/innen, die sie der zweiten Gruppe zurechnet, sondern solche, die eine geringe Anstrengungsbereitschaft zeigen, wie an der folgenden Einschätzung von Frau B deutlich wird: „Die wissen, die würden zwar vielleicht... also die könnten das vielleicht schon machen, aber da fehlt die Motivation, sich hinzusetzen und das auch ordentlich zu schreiben. Das ist so mein Eindruck.“ (B 10) Die Arbeitsweise dieser Kinder bezeichnet Frau B als „oberflächlich“ (B 12). Diese Schüler/innen könnten das Potential der Portfolioarbeit nicht für sich nutzen und erführen nur einen geringen Lernzuwachs, so dass Frau B vermutet: „Die würden, glaub' ich, in anderen Methoden

vielleicht mehr lernen“ (B 10). Zusammenfassend hält Frau B fest: „Also, ich glaub', das ist total unterschiedlich und das passt nicht auf alle Kinder so gut.“ (B 10)

Hier werden zwei subjektive Überzeugung von Frau B deutlich: Wahlmöglichkeiten sowie die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden, erhöhen die intrinsische Motivation von Kindern: „Texte auch mal schreiben lernen und das eben halt so von sich aus machen, weil sie dürfen sich ja auch immer Sachen aussuchen und das dann eben so ein bisschen mehr intrinsisch motiviert ist als wenn ich ihnen diktiere: Macht doch bitte jetzt das.“ (B 10) Eine zweite Überzeugung scheint zu sein, dass ein bestimmtes Arbeitsverhalten für das jeweilige Kind charakteristisch ist und ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal darstellt.

Dies wird dadurch deutlich, dass Frau B die Kinder in zwei Gruppen unterteilt. Die Gruppeneinteilung scheint für sie sowohl eindeutig als auch konstant zu sein. Dies würde bedeuten, dass ein/e Schüler/in so gut wie immer ein bestimmtes Arbeitsverhalten zeigt und dieses nur in geringem Maße von Faktoren wie aktueller Stimmung, Tagesverfassung, Interesse an einem bestimmten Thema, Wahl des Arbeitspartners und dergleichen beeinflusst wird. Dies würde weiterhin bedeuten, dass sowohl die Lehrperson als auch das Kind selbst begrenzte Möglichkeiten haben, Einfluss auf das Arbeitsverhalten zu nehmen. Vor dem Hintergrund dieser Annahmen folgert Frau B, die Portfolioarbeit sei eine für einige Kinder sehr geeignete Arbeitsform, für andere jedoch nicht.

Den Gedanken, etwa durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen Portfolioarbeit so zu gestalten, dass möglichst alle Schüler/innen von ihr profitieren können, äußert Frau B nicht.

Organisation und Ablauf der Portfolioarbeit

Den Ablauf der Portfolioarbeit zum Thema „Wald“ schildert Frau B ähnlich wie Frau A. Nach einem gemeinsamen Brainstorming erstellten die Kinder eine Mindmap zum Thema. Die verschiedenen Bestandteile eines Portfolios wurden kurz im Gespräch zusammengetragen, was für die Kinder eine Wiederholung darstellte, da diese ja bereits drei Portfolios angefertigt hatten. Es folgte die Arbeit an Pflicht- und Zusatzaufgaben, wobei Frau B berichtet: „Die Kinder wollten diese Pflichtaufgaben abarbeiten.“ (B 14) Auch innerhalb der Pflichtaufgaben gab es, ebenso wie in der Klasse von Frau A, zum Teil Wahlmöglichkeiten für die Kinder, etwa bei der Wahl eines Tieres als Thema für einen Sachtext. Nach der Erledigung der Pflichtaufgaben machten sich die Kinder an unterschiedlichste Zusatzaufgaben, „die dann wirklich sehr frei waren“ (B 14).

Den Übersichtsplan, der im Klassenzimmer aufgehängt war, empfand sie ebenso wie Frau A als hilfreich, um sich selbst einen schnellen Überblick über den Stand der Arbeit bei den einzelnen Kindern zu verschaffen.

Ihre eigenen Tätigkeiten während der Portfolioarbeit beschreibt sie ähnlich wie Frau A. Sie habe versucht, die Kinder beim Suchen von Informationen zu begleiten und zu beraten. In der Phase der Überarbeitung, gegen Ende der Portfolioarbeit, ging Frau B durch die Klasse und gab den Kindern Hinweise, an welchen Stellen noch Verbesserungen vorgenommen werden könnten. Anschließend füllten die Kinder den Selbsteinschätzungsbogen aus.

Reflexion des Lernprozesses durch die Schüler/innen

In den Verlauf der Portfolioarbeit baute Frau B gemeinsame Reflexionsphasen ein. Während dieser saßen die Kinder im Sitzkreis zusammen und stellten ihren Mitschüler/innen besonders gelungene Arbeiten vor. Frau B gab den Kindern dadurch die Möglichkeit, sich auch gegenseitig Anregungen zu geben und verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt zu bekommen. Selbstkritisch räumt sie ein, dass die Reflexionsphasen zu wenig Raum bekommen hätten. Dies läge auch daran, dass sie als Fachlehrerin oft nicht genügend Zeit gefunden hätte, sich die Arbeiten zwischendurch anzusehen. Außerdem antwortet Frau B auf die Frage nach der Reflexion: „Und Reflexion sonst gab's halt auch noch durch mich, dass ich dann teilweise den Kindern unter ihren Plan, zum Beispiel, den sie aufgestellt haben, was sie alles machen wollen oder schaffen wollen, dass ich noch geschrieben hab': Na, das habt ihr euch schon gut vorgenommen oder halt auch einfach mal einen Kommentar dazu gegeben hab' oder vielleicht manche haben sich auch immer zu viel vorgenommen für die Zeit. Genau.“ (16) Hier verwechselt Frau B Reflexion, die ja ein Selbst-Feedback darstellt, mit dem Feedback durch die Lehrperson.

Rechtschriftliche Überarbeitung

Für die rechtschriftliche Überarbeitung forderte Frau B die Schüler/innen dazu auf, ihre Texte, insbesondere die Sachtexte, gegenseitig zu korrigieren. Die Kinder sollten Wörter, bei deren Schreibung sie unsicher waren, im Wörterbuch nachschlagen und Korrekturhinweise mit Bleistift vermerken. Anschließend verbesserten die Kinder ihre eigenen Texte. Frau B stellt rückblickend fest, dass auf die rechtschriftliche Überarbeitung bei dieser Portfolioarbeit nicht genügend Wert gelegt wurde. Allerdings war es für sie als Fachlehrerin schwierig, hierzu genügend Zeit zur Verfügung zu stellen. Als Klassenlehrer/in habe man dagegen die Möglichkeit, der rechtschriftlichen Überarbeitung mehr Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen.

Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen

Als positiv erlebte Frau B die Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Schüler/innen. „Die Kinder haben auch, find' ich, immer sich so positiv geäußert da drüber, dass sie das eigentlich schon sehr gerne machen. Also das fand ich schon auch ganz schön.“ (B 22) Auch sie als Lehrerin habe dadurch positive Reaktionen erfahren. „Also die Kinder haben sich immer gefreut, wenn ich gekommen bin, waren auch meistens also... haben schon meistens alles wieder rausgeholt und rausgepackt und sich wieder hingestellt und geguckt und sich wieder verteilt und an ihre Arbeit gemacht.“ (B 24) Aus dieser Schilderung wird auch deutlich, wie motiviert die Kinder bei der Arbeit waren: Sie bereiteten ihre Arbeit bereits während des Lehrerwechsels vor, um keine Zeit zu verlieren, sondern so schnell wie möglich an ihren Portfolios weiterarbeiten zu können.

Wertschätzung der Portfolioarbeit durch die Eltern

Nicht nur von den Kindern, auch von den Eltern bekam Frau B „eigentlich nur positives Feedback“ (B 24). Die Eltern berichteten, dass „dieses freie Arbeiten den Kindern so wahnsinnig gut gefällt und dass sie auch das Gefühl haben, dass viel zu Hause gemacht wird von den Kindern eben freiwillig und dass sie dadurch halt auch viel nochmal mitkriegen, was eigentlich passiert, was bei anderen Themen dann eigentlich eher nicht so ist.“ (B 28) Damit spricht Frau B einen neuen Aspekt an. Sie bestätigt, dass zahlreiche Zusatzaufgaben in dieser Klasse zu Hause entstanden seien und analysiert: „Und das,

find' ich, zeigt auch schon die Motivation der Kinder, dass sie das eigentlich sehr gerne gemacht haben, weil's ja alles freiwillig war.“ (B 24)

Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen

Auf meine Frage, ob leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler/innen unterschiedlich mit den Anforderungen der Portfolioarbeit umgegangen seien, antwortet Frau B, „dass es sich schon natürlich differenziert“ (B 34) habe. Sie meint damit, dass leistungsstärkere Schüler/innen oft anspruchsvollere Literatur und anspruchsvollere Texte zur Bearbeitung ausgewählt und anspruchsvollere Arbeitsergebnisse angefertigt haben. Leistungsschwächere Schüler/innen hingegen haben oft einfacher geschriebene, kürzere Informationstexte gewählt und knappere Texte verfasst. Frau B meint, bei einzelnen Kindern Anzeichen von Überforderung erkannt zu haben: „Teilweise find' ich oder hatte ich das Gefühl, dass es teilweise für die schwächeren Kinder schon fast zu anspruchsvoll war.“ (B 34) Vor allem zum Schreiben bräuchten diese Kinder viel Zeit, die ihnen dann an anderer Stelle fehle. Als Beispiel führt sie zwei Mädchen¹⁶¹ aus der Klasse an. Das nächste Mal würde sie diesen Kindern, ähnlich wie Frau A, „noch mehr wirklich einfache Strukturen“ (B 34) vorgeben, etwa in der Art von Arbeitsblättern, die das Kind dann nur ausfüllen müsse: „Dass sie zum Beispiel einen Steckbrief schon mit vorgefertigten Sachen machen.“ (B 34) Allerdings äußert Frau B Bedenken, ob die Kinder dieses Material annehmen würden: „Ich glaub', dass sie sich trotzdem eher auf die schwierigeren Sachen stürzen.“ (B 40)

Frau B rechnet also nicht damit, dass die Kinder die Schwierigkeitsstufe ihrem Leistungsniveau entsprechend wählen. Dass leistungsstärkere Schüler/innen aus Bequemlichkeit leichtere Aufträge wählen würden, glaubt sie dagegen nicht. Dann berichtet sie von Portfolioerfahrungen mit ihrer vierten Klasse, wo eine Differenzierung der Aufgaben in unterschiedliche Leistungsniveaus gegeben war, und revidiert ihre Aussage teilweise. Dort sei es vereinzelt vorgekommen, dass auch leistungsstärkere Schüler/innen die einfacheren Aufgaben gewählt hätten. Außerdem äußert Frau B die Befürchtung, die Kinder durch die Vorgabe unterschiedlicher Leistungsniveaus zu stark einzuschränken oder zu beeinflussen.

Zufriedenheit der Lehrerin mit der Portfolioarbeit

Ihre Zufriedenheit mit dem Verlauf der Portfolioarbeit insgesamt bewertet Frau B als „sehr unterschiedlich“ (B 22). Nicht zufrieden war sie mit dem unruhigen Verhalten einiger Kinder. Sie ist sich unsicher, ob das an ihr als Lehrerin lag, „weil ich das als Fachlehrer gemacht hab'“ (B 22), oder ob die mangelnde Arbeitsruhe in der Arbeitsform Portfolioarbeit begründet liegt. Wieder unterscheidet Frau B zwei Gruppen von Schüler/innen: „Es gibt Kinder, die arbeiten total strukturiert und leise, aber ich find', es gab immer wieder eben Kinder, die da wahnsinnig abgelenkt waren und sich da so rausgebracht haben oder auch gegenseitig so abgelenkt haben und rausgebracht haben, obwohl vielleicht sonst die Kinder konzentrierter arbeiten hätten können.“ (B 22)

Hier greift sie ihren Gedankengang von der Unterscheidung in ‚portfoliogeignete‘ und ‚nicht-portfoliogeignete‘ Kinder wieder auf. Auf der anderen Seite führt sie Erfahrungen mit ihrer vierten Klasse bei der ersten Portfolioarbeit an, die wesentlich ruhiger und konzentrierter arbeitete, und macht sich Gedanken über günstige und weniger günstige Zeitpunkte für die Portfolioarbeit im Laufe des Schuljahres: „Weil ich fand zum Beispiel in der vierten Klasse, als ich das davor gemacht hab', da

¹⁶¹ Maria und Leonie. Vgl. Kapitel 6.2.3.

war das besser, weil da hat das irgendwie besser geklappt. Da weiß ich aber jetzt nicht, ob des an mir liegt oder vielleicht noch, weil's so am Anfang der dritten Klasse war, das kann ich eben nicht so einschätzen.“ (B 22)

Auf jeden Fall empfand Frau B die Arbeitsunruhe als „noch ein bisschen schwierig“ (B 22), was ihre Zufriedenheit mit dem Verlauf der Portfolioarbeit insgesamt beeinflusst.

Daneben benennt Frau B auch einige „sehr schöne Phasen“ (B 22) der Portfolioarbeit, wie die Einführung des Themas über Brainstorming und Mindmap und die positive Gesprächsatmosphäre. Der Ideenreichtum der Kinder, ihre engagierte Mitarbeit und Motivation machten die Einführung zu einem positiven Erlebnis für die Lehrerin. Außerdem erlebte sie es als beglückend, von den Kindern zu hören und zu erleben, mit wie viel Spaß und Lernfreude sie an ihren Portfolios arbeiteten: „Da gab's immer wieder so Phasen, wo die Kinder das auch so geäußert haben, dass es ihnen so viel Spaß macht und dass wir jetzt nicht schon aufhören wollen und dass es schade ist, dass ich jetzt wieder gehen muss.“ (B 68) Hier wird, ganz ähnlich wie bei Frau A, deutlich, dass eine höhere Lernfreude der Kinder zu einer höheren Zufriedenheit bei der Lehrperson führt: „Das find' ich, das gibt einem auch immer was, wenn die Kinder sagen, das macht irgendwie Freude und Spaß.“ (B 68)

Beobachtungen der Lehrerin zum Lernverhalten der Schüler/innen

Mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit ist Frau B ebenfalls „sehr unterschiedlich“ (B 42) zufrieden. In der Art, wie Frau B sich ausdrückt, wird ihre Begeisterung für die Portfolios der Kinder und auch die Anerkennung der besonderen Leistung der Schüler/innen spürbar: Auf der einen Seite seien viele „sehr schöne“ Portfolios entstanden, die „ganz tolle Sachtexte“ und „wahnsinnig schöne Skizzen“ (B 42) beinhalten. In diesen Portfolios, so Frau B, wurde „wirklich genau gearbeitet“ (B 42). Auf der anderen Seite stehen die Portfolios, bei denen Frau B beim Durchsehen den Eindruck hat, „dass recht oberflächlich gearbeitet wurde, dass nicht genau hingeschaut wurde“ (B 42). Diesen Portfolios scheint es an Details zu mangeln, die beweisen, dass sich die betreffenden Schüler/innen sorgfältig und eingehend mit den Lebewesen des Waldes auseinandergesetzt haben. Die Sachtexte sind kürzer und beinhalten weniger Informationen als diejenigen, die Frau B als „ganz tolle Sachtexte“ (B 42) bezeichnet. Die Skizzen sind weniger detailliert und/oder mit weniger Sorgfalt und Geschick angefertigt.

Insgesamt hat Frau B das Gefühl, dass sich viele Kinder im Rahmen der Portfolioarbeit nicht eingehend genug mit den Pflanzen des Waldes auseinandergesetzt haben und daher über weniger Wissen zu dem Thema verfügen als ihre letztjährige dritte Klasse, mit der sie das Thema „Wald“ „einfach als normalen Unterricht, auch mal mit Gruppenarbeit und so weiter durchgenommen“ (B 42) hat. Baumarten erkennen, benennen und beschreiben sowie Fachbegriffe anwenden sind Lernziele, die Frau B in dieser Portfolioarbeit zu kurz gekommen sind. Die Kenntnis heimischer Baumarten sieht sie als ein bedeutsames Lernziel des Grundschulunterrichts an: „Also ich find', man sollte aus der Grundschule rausgehen können und sagen: Das ist ein Blatt von einer Eiche.“ (B 42) Frau B hat sich im Lehramtsstudium eingehend mit dem Fach Biologie beschäftigt und legt daher großen Wert auf die Vermittlung biologischer Grundkenntnisse. Sie befürchtet, ein Großteil der Kinder, und besonders die leistungsschwächeren, haben in diesem Bereich nur einen sehr geringen Lernzuwachs erfahren: „Inhaltlich, glaub' ich, haben sie dann teilweise Sachen nicht so ganz durchdrungen oder eben auch, so dass man sagen kann, das ist was, was sie jetzt behalten. Wäre so mein Eindruck.“ (B 46)

Sie äußert die Vermutung, man müsse die Kinder „vielleicht noch anders ranführen“ (B 42), also andere Unterrichtsformen und -methoden wählen, als sie das im Verlauf der Portfolioarbeit getan hat. Was die Vermittlung solcher spezifischen Kenntnisse betrifft, glaubt Frau B an einen höheren Lernzuwachs durch andere, traditionellere Unterrichtsformen wie den lehrerzentrierten Unterricht, eventuell mit Phasen der Gruppenarbeit. Selbstkritisch hält sie fest, dass außerdem ein höheres Ausmaß an originaler Begegnung beim Thema „Wald“ wünschenswert gewesen wäre.

Methodisch hingegen haben die Kinder „viel mehr“ (B 46) gelernt, wobei unklar bleibt, ob Frau B meint, die Schüler/innen haben durch die Portfolioarbeit methodisch mehr gelernt als durch andere Unterrichtsformen oder aber, sie haben methodisch in höherem Maße von der Portfolioarbeit profitiert als inhaltlich. Als Beispiele nennt sie das Verfassen von Sachtexten, das Anfertigen von Skizzen und das Entnehmen von Informationen. „Diese Arbeitsformen haben sie, glaub' ich, wirklich gut geübt.“ (B 46)

Lerngespräche

Während die Kinder an ihren Portfolios arbeiteten, informierte sich Frau B anhand des im Klassenzimmer aufgehängten Übersichtsplans regelmäßig über den Stand der Arbeit. Sie ging dann gezielt zu einzelnen Kindern hin, beriet sie im Hinblick auf die Einteilung ihrer Arbeit und überlegte gemeinsam mit ihnen, welche Aufgabe sie als nächste angehen könnten. Frau B beschreibt den Ablauf einer solchen Beratung folgendermaßen: „Da bin ich dann immer... also während der Arbeitsphasen einfach zu den Kindern hingegangen und hab' so gesagt: ‚Guck mal, das musst du doch noch machen, und was hast du denn schon?‘ Dann haben wir immer geguckt, was die Kinder schon haben, und überlegt, was sie als nächstes machen können, weil viele haben sich dann eben länger an Sachen aufgehalten, die vielleicht auch schon so okay sind. Hab' gesagt: ‚Vielleicht machst du jetzt schon mal das nächste weiter.‘ Und hab' die Kinder aber diverse Male auch drauf hingewiesen“ (B 48).

Frau B hat, was das Lernverhalten der Kinder betrifft, die Beobachtung gemacht, dass einige Kinder sich sehr lange mit der Ausführung *einer* Aufgabe beschäftigten, die in den Augen von Frau B durchaus schon zufriedenstellend erledigt war. Interessant ist auch, wie die Schüler/innen auf die Beratung von Frau B reagierten: Während einige Kinder entsprechend handelten, hielten andere an ihrer Bearbeitungsstrategie fest: „Es gab auch Kinder, die gesagt haben: Ja, aber sie wollen jetzt lieber das andere machen.“ (B 48) Frau B hat das Kind dann darauf hingewiesen, dass die vollständige Erledigung der Pflichtaufgaben im Hinblick auf die Notengebung besonders relevant ist. Trotz zahlreicher Hinweise und obwohl den Kindern, nach Meinung von Frau B, ausreichend Zeit zur Verfügung stand, fehlten bei einigen Kindern am Ende der Portfolioarbeit, ebenso wie in der Klasse von Frau A, eine oder mehrere Pflichtaufgaben.

Verantwortung der Schüler/innen für ihren Lernprozess

Frau B bestätigt, dass die Kinder der Klasse sich der Verantwortung für ihr eigenes Lernen im Rahmen der Portfolioarbeit voll bewusst waren. Dies konnte sie unter anderem daran erkennen, dass die Schüler/innen ihre Arbeiten sorgfältig aufbewahrten, darauf achteten, dass keine Blätter verloren gingen, sie ihre Blätter regelmäßig sortierten und die meisten Kinder genau darüber Bescheid wussten, welche Aufgaben ihnen noch fehlten. Frau B führt die fehlenden Pflichtaufgaben eher auf den zu umfangreichen Pflichtteil zurück. Selbstkritisch bemerkt sie: „Ich hatte vielleicht auch das Gefühl, dass es vielleicht zu viele Pflichtaufgaben waren, und dass das vielleicht so ein bisschen das Problem war.“ (B 50) Sie beschreibt einen „Zwiespalt, in dem noch einige Kinder gesteckt haben“

(B 50): Auf der einen Seite war ihnen bewusst, dass sie noch Pflichtaufgaben erledigen müssen, auf der anderen Seite aber wollten sie ihren Neigungen folgen und an den Zusatzaufgaben arbeiten, „weil diese Zusatzaufgaben für sie natürlich auch immer so einen Reiz darstellen, weil sie das eigentlich gerne machen wollen, nochmal irgendwas, was halt dann nur von ihnen kommt, oder so ein Rätsel, so ein Quiz. Das ist halt eben, glaub' ich, für die Kinder auch nochmal eine schöne Sache und deswegen glaub' ich, waren's vielleicht ein paar Sachen zu viel und wenn's weniger gewesen wären, hätten sie sich da vielleicht noch länger motivieren können um dann zu den Zusatzaufgaben zu kommen.“ (B 51) Hier hat Frau B genau beobachtet, nimmt die Kinder mit ihren Interessen ernst und zeigt Verständnis für ihre Situation.

Festlegung der Pflichtaufgaben

Auf meine Frage, wer die Pflichtaufgaben festgelegt habe, antwortet Frau B, sie habe die Pflichtaufgaben in Rücksprache mit dem Jahrgangsteam festgelegt. Zwar habe sie auch mit den Kindern Ideen für Pflichtaufgaben gesammelt, ihre Entscheidung habe aber bereits im Vorfeld festgestanden: „Ich hab's mit den Kindern nochmal besprochen und hab's aber eigentlich vorher festgelegt.“ (B 54) Den Schüler/innen wurde hier kein Entscheidungsspielraum eingeräumt, weder was die Art noch was den Umfang der Pflichtaufgaben anbelangt: „Also es gab nicht so, dass die Kinder sagen konnten: Ich möchte aber noch und ich möchte aber noch.“ (B 54) Frau B scheint zu spüren, dass eine stärkere Einbeziehung der Kinder im Sinne des Portfoliogedankens wünschenswert wäre. Sie gibt zu, dass es ihr schwer fällt, einen Teil ihrer Planung und Führung an die Kinder abzugeben. Sie fürchtet, einige von ihr als wichtig erachteten inhaltlichen Aspekte fänden keine Beachtung, würde sie die Kinder bei der Wahl der Pflichtaufgaben stärker einbeziehen: „Das glaub' ich, das liegt vielleicht so ein bisschen an mir, da kann ich aber auch nicht so locker lassen. Die müssen halt, so ein paar Sachen, find' ich, die müssen halt dann irgendwie rein. Und wenn man die dann so ganz offen lässt, das weiß ich nicht, vielleicht geht's auch, kann ich jetzt irgendwie nicht sagen, aber mir war's halt gerade bei so einem Thema wie dem Wald, finde ich's halt auch wichtig, dass dann so ein paar Sachen von den Kindern kommen, weil wenn man den Kindern da wirklich komplett freie Wahl lässt, weiß ich nicht, ob sie das so abdecken dann inhaltlich.“ (B 54)

Gleichzeitig geht Frau B davon aus, dass eine Beteiligung der Kinder bei wichtigen Entscheidungen ihre Motivation erhöht, sich für die Erledigung der Aufgaben einzusetzen: „Vielleicht hätte man's anders machen können und sie in die Richtung lenken können, dass sie das Gefühl haben, es kommt von ihnen. Weil wenn man's irgendwie offen besprochen hätte: Was ist denn alles wichtig? Und man sammelt das, dann kann ich mir schon vorstellen, dass dann von den Kindern auch diese Sachen kommen und dann haben sie vielleicht auch mehr den Eindruck, dass sie das eigentlich wollten, was da rein kommt. So als Motivation vielleicht.“ (B 54)

Hier wird eine subjektive Überzeugung von Frau B deutlich: Mitbestimmung erhöht die Motivation von Schüler/innen. Gleichzeitig scheint sie nicht bereit zu sein, einen Teil ihrer Entscheidungskompetenz an die Schüler/innen abzugeben. Sie kann sich lediglich vorstellen, ihnen den Eindruck zu vermitteln, die Entscheidungen kämen von ihnen. Frau B denkt also eher an eine Lenkung der Kinder als an eine demokratische Entscheidung. Ob das von Frau B beschriebene Verfahren allerdings zu einer reduzierten Anzahl von Pflichtaufgaben geführt hätte, bleibt für die Interviewerin wie für die Interviewte offen.

Zusammenarbeit der Kinder

Mit der Zusammenarbeit der Kinder während der Portfolioarbeit äußert sich Frau B zufrieden: „Also, ich find', das haben sie sehr schön gemacht.“ (B 58) Frau B hat das Lernverhalten der Kinder genau beobachtet und kann von unterschiedlichen Arten der Zusammenarbeit berichten: „Also es gab Kinder, die zwar zusammengearbeitet haben und sich über ihre Themen ausgetauscht haben, die aber unterschiedliche Themen ausgewählt haben. Also da haben dann irgendwie die einen den Wolf gemacht und die andere hat über das Eichhörnchen den Sachtext geschrieben. Und die haben sich halt ausgetauscht da drüber. Es gab aber auch Kinder, die gesagt haben, sie machen beide das Eichhörnchen und schreiben das dann halt irgendwie zusammen, bzw. ganz zusammen hat's kaum einer gemacht. Also die meisten haben trotzdem ihre eigenen Sachen draus gemacht und das fand ich eigentlich ganz schön.“ (B 58) Frau B konnte als eine Form der Zusammenarbeit einen Austausch zwischen Kindern beobachten, die an gleichen Aufgaben, aber unterschiedlichen Themen arbeiteten. Eine andere Form der Zusammenarbeit betraf Kinder, die an der gleichen Aufgabe arbeiteten und das gleiche Thema gewählt haben. Als besonders bemerkenswert erwähnt Frau B die Tatsache, dass auch diese Kinder jeweils etwas Eigenes geschaffen haben. Aus ihren Äußerungen wird sowohl die Ernsthaftigkeit der Kinder beim Arbeiten deutlich als auch der Respekt, den Frau B den Kindern in diesem Punkt entgegenbringt.

Auch zu den Gesprächen, die unter den Kindern geführt wurden, hat Frau B Beobachtungen gemacht. Die Kinder haben sich fast immer über die Themen der Portfolios ausgetauscht, nur sehr selten hätte sie themenfremde Unterhaltungen gehört. Insbesondere bei der Erarbeitung der Sachtexte konnte sie beobachten, wie die Kinder sich gegenseitig Hinweise zur Überarbeitung gaben: „Da haben sie dann auch zusammen oft gelesen und haben dann gesagt: ‚Ja, das kannst du aber doch anders schreiben‘, und haben sich dann auch selbst da nochmal verbessert. Das fand ich eigentlich ganz schön. Insbesondere die Mädchen, find' ich, machen das immer ganz schön.“ (B 58) Die Konzentration auf die Thematik und das gegenseitige Feedback erlebt Frau B als positive Aspekte der Portfolioarbeit.

Lernzuwachs der Schüler/innen

Auf meine Frage, was die Kinder bei dieser Portfolioarbeit gelernt haben, nennt Frau B als erstes die Vielfalt der Aspekte des Themas „Wald“. Was dies betrifft, ist sie sich ziemlich sicher, dass bei allen Kindern der Klasse ein Lernzuwachs zu verzeichnen ist: „Das, glaub ich, ist bei den Kindern schon angekommen. Was eben wichtig ist, dass es eben ganz verschiedene Themenbereiche im Wald gibt.“ (B 62) Als nächstes nennt sie die vielfältigen Arbeitsformen, welche die Kinder wiederholt und geübt haben: „Diese Informationen aus den Texten entnehmen, Sachtexte schreiben, eine genaue Skizze zu zeichnen, das auch beschriften.“ (B 62) Außerdem das Verfassen von Erzähltexten, das viele Kinder als Zusatzaufgabe gewählt haben, sowie das Überarbeiten ihrer eigenen Texte, auch wenn dieses etwas zu kurz gekommen sei. Darüber hinaus haben die Schüler/innen den Aufbau eines Portfolios wiederholt.

Als weiteren wichtigen Lernzuwachs nennt Frau B die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die sie bei den Kindern der Klasse als relativ weit entwickelt beurteilt: „Das haben sie nämlich teilweise auch recht gut gemacht.“ (B 62) Die Überlegungen bei der Selbsteinschätzung beschreibt Frau B aus Sicht der Schüler/innen: „Also wirklich zu überlegen: War das eigentlich gut oder hätte ich da nicht doch noch was am Ende besser machen können?“ Im Unterschied zu Frau A, die feststellen musste, dass

viele Kinder ihrer Klasse ihre Leistungen überschätzt haben, berichtet Frau B von gut ausgebildeten reflektorischen Fähigkeiten bei den Schüler/innen: „Also es gab ganz wenig Kinder, die sich dann wirklich nur in der allerersten besten Spalte angekreuzt haben, sondern dann wirklich auch teilweise sehr kritisch mit sich selbst waren und gesagt haben: ‚Das hätte ich doch oder wäre doch noch schön gewesen, wenn...‘ Und das find' ich auch wichtig, weil viele Kinder haben oft so das Gefühl, dass sie selbst einfach die Allertollsten sind. Und irgendwie dann auch mal zu sagen: ‚Okay, ich fand, das war zwar gut, aber vielleicht noch nicht perfekt und das wär' noch verbesserungswürdig‘, das find' ich eine ganz wichtige Kompetenz.“ (B 62) Es verwundert nicht, dass Frau B, die sich im Interview als selbstkritische, reflektierende Lehrerin mit genauer Beobachtungsgabe erweist, großen Wert auf die Ausbildung dieser Fähigkeiten bei ihren Schüler/innen legt. Gleichzeitig teilt sie die subjektive Überzeugung Frau As, nach der Kinder generell dazu neigen, ihre Leistung zu überschätzen.

Ein wichtiger Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit sei die Fähigkeit der Schüler/innen zur Präsentation: „Ich find', sie lernen auch so Sachen vorzustellen einfach, was man gemacht hat, zu präsentieren und darzustellen.“ Da die Abschlusspräsentationen der Portfolios noch nicht stattgefunden haben, ist diese Aussage auf die Präsentationen im Verlauf der Arbeit zu beziehen, die im Rahmen gemeinsamer Reflexionen im Sitzkreis stattfanden.

Als nächstes kommt Frau B auf den inhaltlichen Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit zu sprechen. Ebenso wie Frau A ist sie der Meinung, die Kinder haben besonders viel aus der Beschäftigung mit den Tieren des Waldes, also beim Verfassen der Sachtexte, gelernt: „Gerade die Kinder, die sich da wirklich intensiv damit beschäftigt haben, haben dann ja auch oft 'ne ganze Seite dazu geschrieben und das sich ganz genau überlegt und aufgeschrieben und da haben sie, glaub' ich, inhaltlich schon viel gelernt.“ (B 62) Was die Unterscheidung zweier Pilze betrifft, zu denen die Kinder eine Skizze anfertigen mussten, schließt sie aus der hohen Qualität der Zeichnungen ebenfalls auf einen hohen Lernzuwachs. Sie glaubt, die Kinder seien in der Lage, die beiden von ihnen gewählten Pilze zuverlässig voneinander zu unterscheiden.

Schwierigkeiten der Kinder bei der Portfolioarbeit

Auf meine Frage nach Erkenntnissen zum Lernen der Kinder gibt Frau B an, sie sei überrascht gewesen, dass viele Dinge, die für sie als Erwachsene klar seien, den Kindern so nicht klar sind. Sie gibt ein Beispiel: „Also auch das zum Beispiel, dass Bäume unterschiedlich wachsen, dass Bäume eine Wuchsform haben und dass diese Blätter unterschiedlich ausschauen, das sehen die Kinder, glaub' ich, schon. Aber wie sie genau sind, das fällt denen dann eigentlich auch erst auf, wenn sie nochmal ganz genau hinschauen.“ (B 64) Diese Formulierung impliziert geradezu eine Lenkung der Lehrperson hin auf bestimmte biologische Phänomene, die dann erst der Erkenntnis vieler Kinder zugänglich werden.

Auch die Tatsache, dass das Recherchieren in Sachbüchern für Kinder dieser Altersstufe eine große Herausforderung darstellt, ist Frau B durch die Beobachtung der Kinder im Laufe der Portfolioarbeit klar geworden. Bereits die Auswahl geeigneter Bücher und Informationstexte bereitet vielen Kindern Probleme: „Und die Kinder haben, find' ich schon, Schwierigkeiten auch wirklich zu gucken: Ist das das richtige Buch für mich, find' ich da drin was, ist das jetzt zu einfach, wo kann ich denn eigentlich nachschauen? Wenn ich was finden will, also dass man dann wirklich auch mal guckt, ist das im Inhaltsverzeichnis drinnen, steht das da? Das ist eigentlich total klar, dann blätter' ich halt durch und da, ach, da ist doch der Fuchs. Und für die Kinder irgendwie in dem Sinne gar nicht.“ (B 64)

Sichtbarwerden von Potential der Kinder

Beeindruckt äußert sich Frau B von der Qualität und Genauigkeit der Skizzen: „Also was ich beeindruckend fand, war, wie gut die Kinder die Skizzen gemacht haben. Weil das, glaub' ich, krieg' ich selber nicht so gut hin. Und wie genau sie da auch die Details von dem Tier teilweise gezeichnet haben und beschriftet haben, das fand ich schon beeindruckend.“ (B 66) Auch die Sachtexte beurteilt Frau B als zum Teil erstaunlich gut. Wieder zieht sie einen Vergleich zu ihren eigenen Fähigkeiten: „Ich fand auch die Sachtexte der Kinder teilweise, muss ich sagen, auch recht gut. Könnt' ich wahrscheinlich auch gar nicht so gut.“ (B 66) Im Zusammenhang mit den Sachtexten äußert sie die gleiche Vermutung wie Frau A: Die Schüler/innen haben zum Teil Passagen aus Sachbüchern abgeschrieben und in ihre Sachtexte integriert. Dies beurteilt sie jedoch, ebenso wie Frau A, als „auch nicht so schlimm“ (B 66). Beim Verfassen der Steckbriefe konnte Frau B beobachten, dass sich viele Kinder stark von der Informationsbroschüre leiten ließen, die den Kindern für ihre Recherche zur Verfügung stand. Diese beinhaltet zahlreiche Steckbriefe, an deren Struktur die Kinder sich orientiert haben.

Wertschätzung drückt Frau B auch gegenüber den Erzähltexten der Kinder aus, wobei sie besonders Witz und Einfallsreichtum würdigt: „Ich fand' auch die Geschichten lustig, die die Kinder geschrieben haben und sich ausgedacht haben mit Eichel, die ihnen auf den Kopf fallen. Also echt, fand ich eigentlich immer ganz süß. Ja.“ (B 66)

Stressempfinden bei der Lehrerin

Insgesamt empfindet Frau B ihre Rolle als Fachlehrerin in der Klasse als schwierig. Bei der Portfolioarbeit erlebte sie diese Schwierigkeit noch stärker, da sie durch den Stundenplan auf bestimmte Stunden in der Woche festgelegt war, was sie als „stressig“ (B 69) empfand. Ihr fehlten Zeit und Ruhe sowie auch die räumlichen Möglichkeiten, um die Portfolioarbeit noch besser zu strukturieren – Möglichkeiten, über die man als Klassenlehrer/in eher verfügt: „Das, glaub' ich, da hat man in der eigenen Klasse noch mehr Spaß, weil man einfach noch mehr Ruhe hat, mehr Zeit hat auch, die Sachen irgendwohin zu legen und für die Kinder das auch alles so ein bisschen mehr zu ordnen und zu strukturieren.“ (B 68)

Gefallen an der Rolle der Lernbegleiterin

Die Frage, ob die Portfolioarbeit auch ihr als Lehrerin „Spaß“ gemacht oder besonders schöne Momente und Erlebnisse beschert habe, bejaht Frau B: „Ja. Also mir hat's auch Spaß gemacht.“ (B 68) Als besonders angenehm empfand sie die veränderte Rollenverteilung, die den Kindern eine aktivere Rolle im Lernprozess zugesteht und es der Lehrperson gestattet, sich ein Stück weit zurückzunehmen: „Ich fand das auch recht schön einfach, dass man sich nicht so vorne hinstellen musste und den Kindern alles irgendwie so beibringt, sondern dass man halt auch einfach mal so ein bisschen zur Seite und zurücktreten kann und die Kinder wirklich selbst arbeiten.“ (B 68)

Die Rolle der Lehrerin in der Portfolioarbeit beschreibt Frau B folgendermaßen: „Man gibt den Kindern eben relativ viel Freiraum und lässt sie so ein bisschen laufen und selber geht man so ein bisschen zurück.“ (B 70) Dadurch, dass alle Kinder an ihren Aufgaben arbeiten, bleibe der Lehrperson Zeit, sich einzelnen Kindern in einem höheren Maße zuzuwenden, als dies sonst im Unterricht möglich sei. Den Freiraum der Kinder möchte Frau B dabei nicht durch verfrühtes Eingreifen beschränken. Die häufige Verwendung des Ausdrucks ‚ein bisschen‘ weist auf die Behutsamkeit des

Umgangs mit jedem einzelnen Kind hin, die in der Portfolioarbeit möglich ist. Diese Sensibilität ist somit möglicherweise auch ein Aspekt – und ein Zeichen für die Einnahme – der veränderten Lehrerrolle.

Als Impuls zur Weiterarbeit genüge manchmal bereits der Hinweis auf ein bestimmtes Buch als Informationsquelle. Die Rolle der Lernbegleiterin empfindet Frau B als angenehm. Sie vergleicht die Situation während der Portfolioarbeit mit der Arbeit an einer Lerntheke: „Das ist so ein bisschen wie in so einer Lernthekearbeit, wo die Kinder halt sich einfach nehmen und bedienen und jeder arbeitet so.“ (B 70) Die Kinder wählen ihre Aufgaben selbst und beschäftigen sich selbstständig mit diesen. Das eröffnet der Lehrperson einen Freiraum für die Beobachtung und die individuelle Förderung der Schüler/innen. Sie kann „immer ein bisschen rumgucken und jedem einfach so auf seinem Niveau ein bisschen helfen und sie so ein bisschen fördern und dahin treiben, wo sie vielleicht hinkönnen.“ (B 70)

Portfolioarbeit ermöglicht der Lehrperson außerdem, aus ihrer gewohnten Rolle herauszutreten. Diese gewohnte Rolle charakterisiert Frau B mit den Worten „dass man eben den Kindern alles vorgibt und erzählt“ (B 70). Dies kritisiert Frau B. In ihrem gewohnten Unterricht praktiziere sie häufig Gruppenarbeit. Sie grenzt diese Arbeitsform aber von der Portfolioarbeit ab: „Das ist aber auch wieder was anderes“ (B 70). Das lässt darauf schließen, dass die Portfolioarbeit der Lehrperson das Heraustreten aus der gewohnten Rolle in stärkerem Maße ermöglicht. Die Rollen von Schüler/innen und Lehrperson nähern sich an, was an der folgenden Beschreibung deutlich wird: „Man tritt so zurück, lässt sich auch Dinge von den Kindern zeigen und gibt auch oft nur Hinweise“ (B 70). Gerade die Tatsache, dass Frau B sich Dinge von den Kindern zeigen lässt, spricht für eine Annäherung zwischen der Schüler- und der Lehrerrolle, da es im lehrerzentrierten Unterricht allein der Lehrperson zukommt, den Schüler/innen Lerninhalte zu präsentieren.

Einfluss der Portfolioarbeit auf die Einstellung der Lehrerin

Auf meine Frage, ob die Erfahrungen mit Portfolioarbeit die Einstellung Frau Bs zum Unterrichten oder zu den Schüler/innen beeinflusst habe, meint sie: „Ich glaub', dass man den Kindern – und das sieht man da, find' ich auch – öfter mal mehr zutrauen kann und sie vielleicht oftmals nicht so leiten muss, wie man's manchmal macht und sich selbst oft ein bisschen zurücknehmen kann.“ (B 74) Sie gibt jedoch zu, dass es ihr schwer fällt, „da die Zügel so ganz loszulassen“ (B 74). Und das, obwohl sie sieht, „was dann oft für tolle Ergebnisse rauskommen“ (B 74). Die Erfahrung, dass man Kindern mehr zutrauen könne, möchte Frau B für ihren eigenen Unterricht mitnehmen: „Weil sie können, glaub' ich, meistens mehr als man so oft von ihnen denkt. Genau. Das find' ich schon, dass man das mitnehmen kann für seinen eigenen Unterricht.“ (B 74)

Bewertung/Benotung der Portfolios

Die Portfolios der Kinder zu bewerten und zu benoten empfand Frau B, ebenso wie Frau A, als „schwierig“ (B 76). Sie erlebt die Verpflichtung, Noten geben zu müssen, als große Verantwortung, vor allem auch in Bezug auf die Eltern: „Weil das halt einfach in der Vierten für den Übertritt eine Rolle spielt, in der Dritten, find' ich, auch schon ein Bild vermittelt an die Eltern: Was können die Kinder, wo ist vielleicht noch irgendwie so eine Schwäche da, gerade für das vierte Schuljahr. Für mich ist das schon wichtig.“ (B 76) Demgegenüber empfindet sie es als befreiend, in den ersten beiden Schuljahren noch keine Noten geben zu müssen. Frau B gibt an, es sei ihr schwer gefallen, die Portfolios zu bewerten, weil ihr bewusst war, dass sich alle Kinder bemüht hatten: „Das find' ich, das

fällt einem beim Bewerten schwer, wenn man sich so denkt: Okay, du hast dir zwar Mühe gegeben, aber vielleicht hat's halt auch nicht so für so viel trotzdem gereicht.“ (B 76)

Diese Äußerung Frau Bs stützt meine im Zusammenhang mit dem Interview mit Frau A geäußerte Vermutung: Portfolioarbeit schafft offenbar einen höheren Grad an empathischer Nähe zwischen Lehrperson und Schüler/innen, da der Lernprozess eingehender individuell nachvollzogen wird. Die Spannung zwischen objektiven Anforderungen und den individuell erbrachten Leistungen jedes einzelnen Kindes wird der Lehrperson dadurch vermutlich eher bewusst als bei anderen Unterrichtsformen. Die Notengebung wird für die Lehrperson zum „Problem“ (B 76), da sie eine objektive Distanz zu den Kindern erfordert, die sich vorwiegend an Kriterien orientiert und das Individuelle weitgehend ausblendet.

So hat sich Frau B auch, was die Benotung betrifft, hauptsächlich an der sachlichen Bezugsnorm orientiert. Maßgeblich für das Erreichen einer bestimmten Note war zuvorderst die Erfüllung der Pflichtaufgaben. Fehlte eine Pflichtaufgabe, so gab sie keine Note Eins mehr. Diese Entscheidung begründet Frau B folgendermaßen: „Weil ich find', das ist genau das, wie du's vorher eben gesagt hast: Die Kinder müssen eben für ihr Lernen auch bei so einer Arbeit verantwortlich sein und dann sind Pflichtaufgaben eben Pflicht und die müssen eben da sein und ich kann in der Probe auch keine Aufgabe auslassen und sagen: Ich mal' aber unten noch ein Bild hin. Und deswegen hab' ich gesagt: Gut.“ (B 76) So erklärte sie auch den Kindern ihre Entscheidung bei der Rückgabe der Portfolios und hatte das Gefühl, „das konnten die Kinder eigentlich auch ganz gut für sich so annehmen“ (B 76). Außerdem glaubt Frau B, die Kinder würden aus dieser Erfahrung lernen und bei der nächsten Portfolioarbeit zuerst den Pflichtteil erledigen, bevor sie sich mit den Zusatzaufgaben beschäftigen.

Bei einigen wenigen Kindern fehlte die Hälfte der Pflichtaufgaben. Auf diese Portfolios gab Frau B die Note Vier. Die Ausführungen Frau Bs zu dieser Entscheidung möchte ich ungekürzt wiedergeben, da sie einen guten Einblick geben in die pädagogischen Überlegungen der Lehrerin im Spannungsfeld zwischen schulischen Leistungsanforderungen und der Würdigung der individuellen Leistung des einzelnen Kindes: „Dann hab' ich mir gedacht, wenn die Hälfte der Aufgaben fehlt, dann rechne ich das in Noten um, dann ist das für mich eine Vier. Und das tut, find' ich, schon weh, weil ich auch weiß, dass es den Kindern Spaß macht und für eine Sache, die einem Spaß gemacht hat, bei der man routiniert war, eine Vier zu kriegen, das ist, glaub' ich, für die Kinder eigentlich demotivierend. Aber, ich find', das gibt den Kindern ein falsches Gefühl, wenn man ihnen dann eine bessere Note drauf gibt. Gerade auch im Vergleich zu den anderen Kindern, die dann irgendwie wieder mehr geschafft haben oder bessere Sachen abgeliefert haben, find' ich, muss man's irgendwie schon abstufen. Aber ich kann verstehen, wenn sie's irgendwie traurig macht oder auch demotiviert.“ (B 76)

Zu ihrem Vorgehen bei der Notengebung befragt, gibt Frau B an, sie habe die einzelnen Arbeiten zunächst inhaltlich eingeschätzt. Anschließend schätzte sie die äußere Gestaltung des Portfolios ein, zu der sie Schrift, Deckblatt und die formal richtige Erstellung des Inhaltsverzeichnisses zählt. Außerdem schätzte sie jedes Kind in Bezug auf Arbeitshaltung und Konzentration während der Portfolioarbeit ein. Den letzten Punkt gewichtete sie relativ stark, was den Kindern der Klasse jedoch nicht bewusst war und ihnen von Frau B auch nicht im Vorfeld mitgeteilt worden war. Diese Tatsache führte bei der Herausgabe der Portfolios bei einigen Kindern zu Irritationen. Frau B führt das Beispiel eines Schülers¹⁶² an, der ein sehr schönes Portfolio erstellt habe. Allerdings habe er einen nicht

¹⁶² Michael. Vgl. Kapitel 6.3.2.

unerheblichen Teil der Einlagen zu Hause angefertigt, da er in der Schule nicht sehr konzentriert gearbeitet habe und sich leicht ablenken ließ. „Dann hab' ich ihm das bei dem bisschen traurigen Smiley angekreuzt und dann hat er danach auch gesagt: Aber guck mal, ich hab' doch fast genauso gut wie... und hat das halt dann eben mir gezeigt und dann hab' ich ihm das auch erklärt und hab' gesagt, wenn halt viele Sachen zum Beispiel zu Hause entstanden sind oder ich gesehen hab', dass du dich in der Schule eben nicht so konzentriert hast oder nicht so genau gearbeitet hast, dann ist das für mich eigentlich wichtiger als ob zum Beispiel die Arbeit am Ende dann wahnsinnig schön ist und hab' das halt relativ stark gewichtet.“ (B 78)

Bei der Benotung der Portfolios hat Frau B, im Unterschied zu Frau A, nicht mit einem Punktespiegel gearbeitet. Diese Vorgehensweise lehnt sie ab mit der Begründung, sonst den Arbeiten der Kinder nicht gerecht zu werden: „Ich hab' das nicht in Punkte umgerechnet, das find' ich immer so ein bisschen schwierig, weil ich find' viele Sachen sind so ein bisschen individueller Eindruck. Und vielleicht hab' ich auch mal bei dem einen Kind, wo ich weiß, das ist eigentlich schlechter, die eine Sache auf einen besseren Smiley gekreuzt als bei einem anderen Kind, weil ich weiß, das kann's eh gut und da wär' vielleicht noch mehr drin gewesen. Also ein bisschen schon auf dem individuellen Niveau der Kinder, weil ich find', das ist schon sonst schwierig und viel eben so ein bisschen auch nach dem Eindruck, den man eben dann von der Arbeit hat, weil ganz genau nach Kriterien kann man die einzelnen Arbeiten dann auch, find' ich, nicht mehr vergleichen.“ (B 78) An dieser Stelle wird deutlich, dass Frau B versucht hat, auch die individuelle Bezugsnorm bei der Notengebung zu berücksichtigen und sich diesen pädagogischen Spielraum zugesteht, auch wenn die Bewertung dann scheinbar an Objektivität verliert: „Das kann auch sein, dass jemand zum Beispiel genau die gleichen Smileys angekreuzt hat und hat vielleicht eine andere Note gekriegt. Genau.“ (B 80) Ebenso wird deutlich, dass Frau B Bewertung/Feedback und Benotung als getrennte Vorgänge betrachtet und jeweils andere Maßstäbe an diese anlegt.

Sehr zufrieden ist Frau B mit der Bewertung der Portfolios mit Hilfe des Feedback-Bogens. Ebenso wie Frau A ergänzte sie diesen durch eigene Anmerkungen. Frau B beurteilt es als positiv, wirklich jede einzelne Arbeit der Kinder angesehen zu haben und meint, durch das Durchblättern habe sie „eigentlich einen ganz guten Eindruck gewonnen“ (B 76). Die Selbsteinschätzung des jeweiligen Kindes verglich sie mit dem von ihr ausgefüllten Feedback-Bogen und gab den Kindern eine kurze schriftliche Rückmeldung dazu. Bei der Rückgabe der Portfolios erhielten die Kinder die Gelegenheit, sich ihre Portfolios und die Bewertungen in Ruhe anzusehen und Rückfragen an Frau B zu stellen. „Danach hatte ich das Gefühl, dass eigentlich die meisten Kinder mit der Note, die sie bekommen haben, einverstanden waren. Weil ich glaub', dieses Erklären, das brauchen sie schon manchmal noch.“ (B 76) Als Alternative zu diesem Vorgehen könne man, überlegt Frau B, den Kindern auch zu jeder einzelnen Aufgabe eine schriftliche Rückmeldung geben, was sich jedoch zeitlich kaum realisieren lasse.

Zusammenarbeit mit Kolleg/innen

Mit der Zusammenarbeit im Jahrgangsteam äußert sich Frau B, im Unterschied zu Frau A, weniger zufrieden. Sie erlebte die Zusammenarbeit nicht als Hilfe oder Unterstützung. Auch das Ausmaß der Zusammenarbeit stuft sie im Vergleich zu ihrer Kollegin als weit geringer ein: „Ich find', da haben wir eigentlich gar nicht so arg zusammengearbeitet, muss ich sagen.“ (B 82) In der Wahrnehmung von Frau B beschränkte sich die Kooperation hauptsächlich auf Vereinbarungen zu den geforderten Pflichtaufgaben, wobei jede Lehrerin auch hier unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornahm.

Die Zusammenarbeit charakterisiert Frau B mit den Worten: „Schau mal, ich mach's so und wie machst du's? Und vielleicht auch manchmal so einzelne Sachen sich gezeigt hat, aber ich find' nicht, dass wir so gesagt haben, dass man wirklich sagt, dass wir da so, so richtig zusammengearbeitet haben.“ (B 82) Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass Frau B sich mehr „echte“ Zusammenarbeit mit den Kolleginnen im Jahrgangsteam gewünscht hätte, die über organisatorische Fragen hinausgeht.

Ich frage Frau B, ob sich die Kolleginnen nach Abschluss der Portfolioarbeiten zusammengesetzt und die Ergebnisse gemeinsam betrachtet haben, was Frau B verneint. Wenn eine Kollegin die Portfolios ihrer Klasse im Lehrerzimmer dabei gehabt habe, haben die anderen Kolleginnen diese interessiert durchgeblättert. Außerdem gab es gelegentlich Unterhaltungen zum Thema Portfolioarbeit im Lehrerzimmer. „Aber nicht so, dass wir jetzt wirklich gesagt haben: So, lasst uns mal gucken, wie sind die Portfolios so geworden, was können... oder auch dass wir uns mal zusammengesetzt hätten. Ja, und gesagt hätten: Wie war's? Oder: Wie könnten wir's vielleicht beim nächsten Mal irgendwie vielleicht noch anders machen, oder was waren so die Erfahrungen?“ (B 84)

Anhand der Fragen, die Frau B formuliert, wird deutlich, dass ihr durchaus Punkte einfallen, die sie mit ihren Kolleginnen bei einem solchen Treffen hätte besprechen können und vielleicht auch gerne besprochen hätte. Insgesamt stellt sie jedoch fest: „Also ich hätte das auch genauso machen können ohne die anderen. So war's mein Eindruck.“ (B 82) Frau B stellt sich die Frage, ob eine intensivere Zusammenarbeit möglich und sinnvoll gewesen wäre: „Vielleicht hätte man sich da auch noch so ein bisschen mehr zusammentun können. Aber ich glaub', das liegt halt auch viel daran, weil's halt auch jeder so ein bisschen nach Seinem macht und man bei so was sich vielleicht nicht ganz so von anderen beeinflussen lässt.“ (B 82) Die eher lose Zusammenarbeit im Jahrgangsteam führt Frau B also auf den Wunsch der Lehrerinnen zurück, eigene Vorstellungen unabhängig von der Meinung der Kolleginnen umzusetzen. Dabei scheint sie sich selbst durchaus einzuschließen. Es wäre zu untersuchen, ob eine solche Einstellung unter Lehrpersonen tatsächlich verbreitet ist und ob sie ein Hindernis für eine intensivere Zusammenarbeit unter Kolleg/innen darstellt.

Tipps für die erste Portfolioarbeit

Ich frage Frau B, welche Tipps sie einer Kollegin geben würde, die zum ersten Mal Portfolioarbeit mit ihrer Klasse ausprobieren möchte. Dieser würde sie raten, sie solle den Kindern „erstmal dieses Portfoliosystem ganz klar vorstellen“ (B 86). Auch in die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung solle sie die Kinder einweisen, sei es über Bücher oder über das Internet, welches sich Frau B für die Portfolioarbeit mit ihrer Klasse gewünscht hätte¹⁶³. Für das erste Portfolio empfiehlt Frau B, die Kinder stärker anzuleiten. Aufgaben wie das Verfassen eines Sachtextes und das Erstellen einer Skizze müsse man mit den Kindern „konkret und dann nochmal Schritt für Schritt“ (B 88) besprechen. Die Lehrperson müsse im Vorfeld zahlreiche Überlegungen anstellen. Beim ersten Portfolio würde Frau B außerdem, ebenso wie Frau A, einen engeren thematischen Rahmen wählen, um den Kindern den Überblick zu erleichtern. Sie fasst zusammen: „Also man muss es, glaub' ich, kleiner fassen und man muss es klar strukturieren für die Kinder, dass die wissen, was man eigentlich von ihnen möchte und muss dann je nachdem, was man von den Kindern möchte, diese einzelnen Arbeitsformen, glaub' ich, auch ganz gezielt üben.“ (B 88)

¹⁶³ Der Zugang zum Internet war zur Zeit der Portfolioarbeit aufgrund technischer Probleme nicht möglich.

Beim ersten Portfolio könne sich die Lehrperson daher noch nicht so weit zurücknehmen wie wenn die Kinder bereits Erfahrungen mit dieser Arbeitsform gemacht haben. Frau B würde die Kinder beim ersten Mal stärker anleiten und auch mehr lehrergeleitete Phasen einbauen. Andererseits dürfe man den Kindern auch viel zutrauen. Sie berichtet von den Erfahrungen mit ihrer vierten Klasse. Das Portfolio zum Thema „Wasser“ sei für diese Kinder ihr erstes Portfolio gewesen. Dennoch funktionierte das selbstständige Arbeiten zu dem Zeitpunkt, Ende der vierten Klasse, „relativ problemlos“ (B 88).

Vorsätze für die nächste Portfolioarbeit

Auf meine Frage, ob es etwas gibt, was sie bei einer nächsten Portfolioarbeit in dieser dritten Klasse anders machen würde, antwortet Frau B: „Ich weiß nicht, ob ich das nochmal zu diesem Thema machen würde.“ (B 90) Stattdessen würde sie ein offeneres Thema wählen und die Schüler/innen stärker einbeziehen: „Also ich glaub', ich würde ein Thema wählen, was vielleicht recht offen ist und vielleicht auch die Ideen von den Kindern mehr einbringt. Also, wo man einfach sagen kann, es gibt irgendwie ein übergreifendes Thema, aber man lässt sie wirklich offener arbeiten und das würde ich auf jeden Fall gern mal ausprobieren.“ (B 90) Sie begründet ihren Wunsch damit, dass das Portfolio dann „noch anders unterschiedlich differenziert“ (B 90) sei und für die Kinder noch motivierender.

Diese Aussage von Frau B wirkt auf mich überraschend. Bis zum jetzigen Zeitpunkt schien sie mir der Portfolioarbeit gegenüber eher kritisch eingestellt zu sein. Nun äußert sie, ähnlich wie Frau A, die gerne in einem anderen Unterrichtsfach ein Portfolio erstellen ließe, den Wunsch, mit Portfolioarbeit zu experimentieren und weitere Erfahrungen zu sammeln, wobei ihre Tendenz ganz eindeutig in Richtung mehr Offenheit geht: „Also das würde ich gern nochmal ausprobieren, wie das wäre, wenn sie das komplett offen machen würden, also mit einem groben Thema, aber dann eben sich in die einzelnen Sachen differenzieren und ich glaube, ich würde das auch machen wie du das, glaub' ich, gemacht hast, dass man eben diese Inhalte den Kindern so ein bisschen offen lässt und sie auch mit denen sammelt und ihnen da einfach noch mehr Möglichkeiten zu geben, sich selbst ein bisschen einzubringen.“ (B 90)

Beim nächsten Portfolio würde Frau B also mehr Entscheidungen an die Kinder abgeben und ihnen die Auswahl der Inhalte in einem weit höheren Maß freistellen, als dies beim Wald-Portfolio der Fall war. Außerdem würde Frau B die Reflexionsphasen ausweiten und ihnen insgesamt „mehr Gewicht schenken“ (B 90). Sie findet es sinnvoll, wenn die Kinder jeden Tag an ihren Portfolios arbeiten, statt, wie in dieser Portfolioarbeit, die fünf Portfoliostunden pro Woche auf drei Schultage zu verteilen. Dadurch möchte sie für die Kinder eine feste Struktur schaffen.

„Je nach Thema“ (B 92) würde Frau B die nächste Portfolioarbeit entweder „wirklich offen“ (B 92) gestalten, oder aber den Kindern konkretere Hilfen zur Erarbeitung der Inhalte an die Hand geben und lehrergeleitete Unterrichtsphasen einbauen. Wieder zieht sie das Beispiel der Formenkenntnis heran, das ihr sehr am Herzen liegt: „Also wirklich, wenn ich sag': Mir ist es wichtig, dass die Kinder diese Blätter kennen. Dann wirklich auch zu gucken, dass dann in Form von der originalen Begegnung die Blätter alle da sind und die Früchte da sind und dass man da wirklich konkret arbeitet und ich glaub', ich würde dann auch gezielterweise nochmal Phasen einschalten, die ich leite. Also wirklich zu gucken, guck' mal, das sind die Blätter und so schaut es aus, und danach können die Kinder ja auch wieder was draus machen, was sie dann gelernt haben oder was man besprochen hat. Aber ich glaub', mir persönlich ist es einfach so wichtig, solche Sachen, dass ich da nicht unbedingt drauf

verzichten wollen würde und dass ich da vielleicht so Phasen bei so inhaltlichen Sachen einfach immer wieder mit einschalten würde und sie dann in dem Moment eben nicht nur frei arbeiten lassen würde.“ (B 92)

6.4.4 Ergebnisse des Interviews mit Herrn C

Mit Herrn C treffe ich mich kurz nach Beginn des neuen Schuljahres, etwa zwei Monate nach Ende des Portfolioprosjekts. Herr C hat inzwischen eine neue Klasse übernommen. Das Interview findet bei ihm zu Hause statt.

Kontakt mit dem Portfolio-Konzept

Herr C gibt an, er hatte bereits von Portfolioarbeit gehört und auch in Fachzeitschriften darüber gelesen, als er vor zwei Jahren die Ausschreibung für meine Fortbildung entdeckte. Die Fortbildung selbst bezeichnet er als einen „Volltreffer“ (C 11). Sie sei für ihn die „Initialzündung“ gewesen, sich „damit vertieft zu beschäftigen und das mal anzugehen“ (C 9). Wenige Wochen nach der Fortbildung erstellte Herr C das erste Portfolio mit seinen Schüler/innen, im Fach Deutsch zum Thema „Schülerzeitung“. Mit dieser Klasse habe er insgesamt drei Portfolios erarbeitet, wobei das Portfolio zum Thema „Lebensraum Wasser“, das im Fokus meiner Untersuchung steht, das zweite Portfolio sei. Unmittelbar darauf folgte ein weiteres Portfolio zum Thema „Sexualkunde“.

Bedenken im Vorfeld der ersten Portfolioarbeit

Bei der ersten Portfolioarbeit hatte Herr C keine Bedenken. Er begründet dies mit Erfahrungen, die er mit anderen freien Unterrichtsformen gemacht habe: „Weil ich in HSU schon seit Jahren praktisch die Kinder frei recherchieren lasse und dann die Themen erarbeiten lasse und referieren lasse und von daher großes Vertrauen hab' in die Eigenverantwortlichkeit und die Initiative der Kinder.“ (C 17)

Das Besondere an der Portfolioarbeit

Auf meine Frage, was aus seiner Sicht das Besondere an der Portfolioarbeit sei, nennt Herr C zunächst die Orientierung an den Interessen und Fragen der Kinder: „Dass die Kinder wirklich die Möglichkeit haben, von ihren Fragestellungen aus sich einem Thema zu nähern.“ (C 19) Dies führe zu einer „hohen intrinsischen Motivation“ (C 21). Als weiteren Punkt betont er, die Schüler/innen durchlaufen bei der Portfolioarbeit einen Lernprozess, in dem auch die Möglichkeit des Scheiterns inbegriffen sei, etwa, wenn die Zusammenarbeit mit einem bestimmten Partner nicht gelinge oder sich ein Thema als doch nicht so interessant erweise und eine Neuwahl erforderlich mache. Dadurch machten die Kinder „ganz authentische Erfahrungen des Lernens und des Wissenserwerbs“ (C 19-21). Hier argumentiert Herr C ähnlich wie Winter, der in der Portfolioarbeit das Durchlaufen eines vollständigen Lernprozesses sieht (vgl. Kapitel 1.3.2).

Lernfreude und Motivation der Schüler/innen

Besonders gefreut habe sich Herr C über die hohe intrinsische Motivation der Kinder bei der Portfolioarbeit, über deren Begeisterung, „die ja bei Kindern natürlicherweise da ist“ (C 21). Von seiner Klasse spricht Herr C als „Traumklasse“ (C 89). Aspekte, die diese Klasse für Herrn C so besonders machen, sind neben der hohen sozialen Kompetenz und der hervorragenden gegenseitigen Unterstützung der Kinder vor allem ihre Lebendigkeit und ihr Wissensdurst: „Wirklich eine

Traumklasse, muss man sagen, die lebendig war, ja. Die auch diesen Durst hatte nach Wissen und ja, die diese Fragen auch immer wieder gestellt haben und die neugierig waren.“ (C 89) Er vergleicht diese Klasse mit seiner jetzigen, die er vor wenigen Wochen übernommen hat und die „so ein bisschen gebrochen wirkt, wo diese Neugier, diese kindliche Impulsivität nicht mehr da ist“ (C 89). Herr C vermutet, dass diese „verschüttet gegangen ist durch diese vielleicht einfach zu rigide Art des Unterrichtens, des Frontal-Unterrichtens.“ (C 89)

Hier wird eine subjektive Überzeugung von Herrn C deutlich: Kinder besitzen eine natürliche Impulsivität und Lebendigkeit sowie Neugierde und Wissensdurst, so dass sie von sich aus Fragen an die sie umgebende Welt stellen. Diese natürliche Neugierde könne durch eine „zu rigide Art des Unterrichtens“, die die Kinder zu stark beschränkt und ihnen eine passive, reaktive Rolle zuweist, zerstört werden: „Kinder haben einen enormen Wissensdurst und unser Schulsystem bringt diesen Wissensdurst innerhalb kürzester Zeit zum Erliegen, was erschreckend ist. Und die Portfoliomethode ist eine vorzügliche Methode, um diesen Wissensdurst, die Lust am Lernen und am Erkenntnisgewinn, lebendig zu halten und die Kinder dabei zu unterstützen und nicht genau diesen Wissensdrang zu unterdrücken, was wir ja durch Frontalunterricht machen oder durch impulsig gesteuerten Unterricht, wo wir als Allwissende alle Fäden in der Hand haben und sozusagen den Kindern das vermitteln, was Weltwissen ist.“ (C 21)

Die Motivation der Schüler/innen sei über den gesamten Verlauf der Portfolioarbeit konstant hoch geblieben, Ermüdungserscheinungen habe es keine gegeben. „Und es ging über drei Wochen ohne Verlust so. Also die haben bis zur letzten Minute so viel Spaß daran gehabt.“ (C 55) Einzig zu Beginn der Portfolioarbeit äußerte eine Schülerin Unmut darüber, dass die Wochenplanarbeit ausfiel und sie stattdessen am Portfolio arbeiten sollte. Aber auch bei dieser Schülerin legte sich der Unmut rasch: „Ein paar Tage später war A.¹⁶⁴ voll Feuer und Flamme bei der Arbeit.“ (C 55) Im Nachhinein zeigte sich, dass die Schülerin zunächst gar nicht verstanden hatte, was es bedeutete, als Herr C sagte, sie würden in der nächsten Zeit an ihren Portfolios arbeiten. Sie hatte den Zusammenhang zu ihrem ersten Portfolio zum Thema „Schülerzeitung“ gar nicht hergestellt. „Und das fand ich ganz witzig, dass die Kinder manchmal vielleicht mit einem Begriff nicht so viel anfangen können, aber wenn sie dann diese Methode anwenden, total begeistert sind.“ (C 55) Die Begeisterung der Kinder wurde für Herrn C sowohl bei der Beobachtung der Kinder spürbar als auch in ihren Rückmeldungen an den Lehrer: „Also die haben immer wieder gesagt: ‚Ah, ich möcht' nur noch Portfolioarbeit machen‘ und so. Also, ‚so würd' ich gerne immer arbeiten‘, solche Dinge.“ (C 59) Auch an der Gestaltung der Portfolios wurde die hohe Motivation der Kinder deutlich: „Und auch die liebevolle Ausgestaltung, ja. Dass sie immer dann weitergemacht haben an ihrem Portfolio, an der Außengestaltung oder wie auch immer, noch verfeinert haben.“ (C 59)

Kritik an traditionellen Unterrichtsformen

Herr C kritisiert die Unterrichtsmethoden Frontalunterricht und Impulsig gesteuerten Unterricht. In der traditionellen Lehrerrolle beschreibt er den Lehrer als „Allwissenden“, der „alle Fäden in der Hand“ hat, also das Unterrichtsgeschehen dirigiert, aber auch die unterschiedlichen Akteure lenkt, ähnlich wie ein Marionettenspieler. Im Unterschied dazu sieht Herr C die Portfolioarbeit als eine geeignete Methode an, den natürlichen Wissensdrang und die Lernfreude der Kinder zu erhalten und zu fördern.

¹⁶⁴ Anais. Vgl. Kapitel 6.3.2.

Herr C berichtet von seiner eigenen Schulzeit am Gymnasium, wo Lehrer/innen die Auffassung vertraten, ein Schüler könne niemals die beste Note für seine Leistung erhalten, da nur die Lehrperson über Wissen in einem Umfang verfüge, das für die beste Bewertung ausreiche. Herr C sieht darin ein Beispiel für die hierarchische, undemokratische Struktur von Schule. „In einem hierarchischen Gefälle steht der Schüler unten und bekommt praktisch das Wissen häppchenweise geliefert.“ (C 25) Die Lehrperson beziehe ihre Macht aus ihrem Wissensvorsprung den Schüler/innen gegenüber und verwalte und verteile dieses Wissen, nach dem von Herrn C verwendeten Bild, in der Art eines Herrschers. Damals, bemerkt Herr C, besaßen die Schüler/innen nicht die Möglichkeit, sich dieses Wissen selbst zu beschaffen. Dies habe sich mit der Einführung des Internet radikal verändert: Jeder könne nun selbst nach Informationen suchen und sich Wissen aneignen, ohne dafür auf einen Vermittler angewiesen zu sein. Herr C sieht darin einen Wandel hin zur Demokratisierung von Wissen und Lernen: „Durch das Internet ist diese Herrschaftsstruktur praktisch implodiert. Also jetzt ist es allen Menschen möglich, durch Google oder wie auch immer oder welche Suchmaschinen auch immer oder welche multimediale Enzyklopädie auch immer sich Wissen anzueignen ohne auf einen Träger des Wissens, der sich darauf beruft, der Allwissende zu sein, abhängig zu sein. Und diese Demokratisierung find' ich auch einen ganz wichtigen Aspekt für unser heutiges Lernen.“ (C 25)

Demokratie bezeichnet Herr C auch als einen wesentlichen Bestandteil von Portfolioarbeit. Als Herr C seine Schüler zur Portfolioarbeit befragte, war dieser Gedanke der erste, der genannt wurde: „Selber frei entscheiden dürfen, was ich lernen will und was ich lernen kann, sowohl thematisch als auch methodisch“ (C 25). Das Respektieren der Kinder als eigenständige Persönlichkeiten mit einem freien Willen ist für Herrn C ebenfalls ein Aspekt von Demokratie: „Das hat was mit Demokratie zu tun, dass ich Kinder ernst nehme, dass ich auch ihren Willen sehe und nicht ihnen meinen Willen aufdrücke.“ (C 25)

Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen

Ich frage Herrn C, ob er auch Nachteile der Portfolioarbeit sehe oder Schwierigkeiten, die der Portfolioarbeit im Weg stehen können. Er gibt an, bei Schülern mit Lern- und Konzentrations-schwierigkeiten wie ADS (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom) und ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-syndrom mit Hyperaktivität) Schwierigkeiten bei der Portfolioarbeit erlebt zu haben. Diese erklärt er damit, dass diese Kinder „von Haus aus Probleme mit dem Lernen haben aufgrund der Konzentrationsschwäche“ und diese „in einem Klassenverband einfach zu viele Eindrücke verarbeiten müssen und das nicht schaffen“ (C 27). Um diese Kinder müsse sich dann jemand kümmern, entweder die Lehrperson, wenn die Kinder nicht zu einer Partnerarbeit in der Lage seien, oder aber Mitschüler/innen.

Auf die Frage, wie sich Schüler/innen, die im „normalen“ Unterricht auffallen, in der Portfolioarbeit verhalten haben, antwortet Herr C: „Beim Portfolio haben generell alle super gearbeitet.“ (C 65) Dann berichtet Herr C von einem Jungen, der bei Gruppenarbeiten häufiger durch seine Aggressivität Mädchen gegenüber aufgefallen ist. Allerdings löste er dieses Problem für sich, indem er vorzugsweise mit anderen Jungen zusammenarbeitete, so dass während der Portfolioarbeit keine besonderen Schwierigkeiten mit diesem Schüler auftraten. „Also da hatte ich kein Problem mit ihm und wenn, dann hätte ich halt mit ihm reden müssen, dass er einfach, wenn er mit einem Mädchen arbeitet, das ist halt sein Thema, dass er da ein bisschen freundlicher sein muss im Umgang.“ (C 69)

Ein anderer Junge seiner Klasse leide an einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom. Er falle in allen Unterrichtsformen auf, „ob jetzt impuls gesteuert oder Gruppenarbeit oder Lerntheke oder wie auch immer.“ (C 69) Generell äußert Herr C großes Verständnis für die Situation dieses Kindes: „Die Kinder können nichts dafür.“ (C 69) Er habe sich mit der Thematik auseinandergesetzt und habe den Jungen im Blick: „Da muss man immer ein Auge drauf haben und ihm helfen.“ (C 69) Eine Schwierigkeit seien die vielen Eindrücke, denen diese Kinder in offenen Unterrichtssituationen ausgesetzt seien: „Klar, wenn ich gerade bei offenen Situationen so viele Eindrücke hab', die ich nicht mehr filtern kann, dann kann's auch zu viel werden und dann muss ich dafür sorgen, dass der zur Ruhe kommt und irgendwo auch seinen Teil beitragen kann.“ (C 69) Ich sage Herrn C, dass dieser Junge mir ein ganz tolles Interview gegeben habe, was ihn freut. Zu den Kindern mit ADS/ADHS meint er: „Ja, die haben ihre Qualitäten. Man darf sie nicht irgendwie in so eine Schublade legen und verteufeln, das wär' schrecklich.“ (C 71)

Das Sozialverhalten der Kinder seiner Klasse lobt er: „Also, ich hatte sehr kompetente Schüler.“ (C 27) Er berichtet, wie eine Gruppe von Schülern einen Mitschüler, der an Lern- und Konzentrations-schwierigkeiten litt, von sich aus in ihre Gruppe integrierten: „Also die haben den unter die Fittiche genommen und haben gesagt: Komm, wir helfen dir, du arbeitest mit uns im Team und dann kommst du auch zu Ergebnissen. Das fand ich wunderbar.“ (C 27) Herr C zeigt sich von der sozialen Kompetenz dieser Kinder beeindruckt. Es habe sich um Schüler mit Migrationshintergrund gehandelt, die den Jungen, auch er mit Migrationshintergrund, unterstützen. Herr C berichtet: „Ich hab' noch nie so viele ausländische Kinder in der Klasse gehabt, aber die hatten eine enorme soziale Kompetenz. Die haben sich umeinander gekümmert und haben den Jungen dann auch mitgezogen, so dass der auch wirklich Ergebnisse vorweisen konnte, ein schönes Portfolio am Ende auch erstellt hat.“ (C 29) Das soziale Lernen sieht Herr C als einen weiteren Vorzug der Portfolioarbeit an. Es sei für das betreffende Kind auch sicher viel schöner, von Mitschüler/innen unterstützt zu werden, als mit Hilfe der Lehrperson an seinem Portfolio zu arbeiten. Außerdem entspreche dies auch nicht der Intention von Portfolioarbeit.

Zusammenarbeit der Kinder

Auch sonst zeigt sich Herr C von den sozialen Kompetenzen der Kinder beeindruckt. Durch offene Unterrichtsmethoden, etwa im Rahmen der Wochenplanarbeit, die im täglichen Unterricht von Herrn C ihren festen Platz hat, haben die Schüler/innen im Laufe der Zeit zahlreiche soziale Kompetenzen erworben, von denen Herr C einige nennt: „Im Team arbeiten, zu entscheiden: Was mach' ich mit meinem Partner? Was mach' ich alleine? Wie teilen wir Arbeit auf? Wie unterstützen wir uns gegenseitig?“ (C 33) Herr C betont, die Kinder seiner Klasse haben Lernen als Teamleistung erfahren, in der Zusammenarbeit einen höheren Wert hat als Konkurrenz: „Lernen nicht als Konkurrenzveranstaltung sehen, sondern als etwas, was man im Team macht, in der Gemeinschaft. Sich an Ergebnissen auch anderer Teams erfreuen, genießen, etwas vorzutragen, aber auch etwas vorgetragen zu bekommen, das sind so wirklich sehr erfüllende Momente, die man erleben kann als Lehrer.“ (C 33) Gerade die gegenseitige Wertschätzung der Kinder zu erleben sei für ihn eine besonders beglückende Erfahrung gewesen.

Organisation und Ablauf der Portfolioarbeit

Den Themenbereich „Lebensraum Wasser“ wählte Herr C aus, da er sehr breit sei und viele Aspekte beinhalte: „Der ist unheimlich vielfältig, also vom Süßwasser zum Salzwasser und von den Tieren,

Pflanzen über den Naturschutz, Ökologie, Überschwemmung war damals ganz aktuell, ja. Hat auch ein Junge als Thema dann gewählt.“ (C 35) Wie in meiner Fortbildung vorgeschlagen, und ebenso wie Frau A und Frau B, führte auch Herr C über ein Brainstorming mit der anschließenden Erstellung einer Mindmap in das neue Thema ein. Aus dieser Mindmap wählte jedes Kind anschließend einen Bereich aus, für den es sich besonders interessierte, und formulierte seine Forscherfrage, an der es im weiteren Verlauf des Portfolioprozesses arbeitete. Die Schüler/innen sollten zu ihrem jeweiligen Thema zwei Sachtexte erarbeiten, eine PowerPoint-Präsentation erstellen sowie ein Plakat gestalten. Herr C begründet seine Entscheidung für ein Plakat folgendermaßen: „Also dass auch ein bisschen Kreativität gefordert wird, nicht nur mit Medien, neuen Medien, sondern auch mit gestalterischen Mitteln.“ (C 35)

Außerdem fand ein Unterrichtsgang zu einem nahe gelegenen Gewässer statt. Bei der Bachuntersuchung stand die originale Begegnung mit Kleinstlebewesen, Fischen und anderen Tieren des Lebensraumes im Mittelpunkt. Insgesamt betont Herr C die Vielfalt der Zugangsweisen: „Also das war sehr, sehr vielfältig. Das fand ich toll. Also das Forschen in der originalen Umgebung, aber auch mit modernen Möglichkeiten im Internet über den Starnberger See recherchieren oder über den Schweinswal in der Ostsee. Das waren vielfältige Aspekte dieses Themas.“ (C 35)

Herr C gibt an, Struktur und Materialien der Portfolioarbeit aus der Fortbildung übernommen zu haben. Mit den Materialien ist er sehr zufrieden: „Die waren einfach schon so gut strukturiert, dass das überhaupt gar kein Problem war.“ (C 37) Den Kindern gab der Plan „Das soll in mein Portfolio“ Orientierung bei der Arbeit. Auffällig ist an dieser Stelle, dass Herr C diesbezüglich die gleiche Formulierung verwendet wie auch viele Kinder in den Interviews: „Das haben sie dann so der Reihe nach abgearbeitet.“ (C 37)

Beobachtungen des Lehrers zum Lernverhalten der Schüler/innen

Erstaunt äußert sich Herr C über die Geschwindigkeit, mit der seine Schüler/innen arbeiteten. Er erklärt sich diese mit den Kompetenzen, die die Kinder bereits erworben haben: „Das war Routine fast schon. Die hatten einfach so viele Kompetenzen erworben, wie sie Wissen sich aneignen, wie sie's verwerten, verarbeiten, fixieren schriftlich oder dann eben, wie sie darüber referieren, wie sie eine PowerPoint-Präsentation erstellen, die auch gut ist.“ (C 37)

Auch was die Fähigkeit zum freien Vortrag betrifft, äußert sich Herr C hoch zufrieden. Er ist überzeugt, diese Fähigkeit sei von großem Nutzen für das weitere Leben der Schüler/innen: „Da war ich so beglückt, weil die Kinder dadurch also sehr, sehr viel für ihr weiteres Leben gelernt haben, wie man wirklich auch frei redet vor einem Publikum und ohne dass es gelangweilt wird.“ (C 37) Insgesamt ist Herr C sehr zufrieden mit den Arbeitstechniken, welche die Kinder erworben haben, sowie dankbar für die Struktur, die meine Fortbildung ihm für die unterrichtliche Umsetzung geliefert hat.

Abschlusspräsentationen

Ich frage Herrn C nach dem Ablauf der Abschlusspräsentationen. Sie fanden im Rahmen der Klasse statt; lediglich zwei Mütter, die die Klasse als „Lesemütter“ regelmäßig unterstützen, seien einmal als Gäste anwesend gewesen. Diese seien „begeistert“ (C 47) gewesen: „Es hat ihnen gut gefallen, hat sie gefreut, dass die Kinder da so viel gelernt haben und mit den neuen Medien so souverän umgehen konnten.“ (C 47)

Herr C berichtet, dass die Kinder im Laufe der dritten und vierten Klasse bereits zu zahlreichen Themen des Sachunterrichts referiert haben und ihnen die Kriterien für eine gute Präsentation daher geläufig waren: „Eben eine Folie darf nicht textlastig sein, also fünf Stichpunkte, und die Stichpunkte, die füll' ich beim Vortrag, indem ich dann ganze Sätze formuliere und unterhaltsam rede und natürlich ist das nicht jedermanns Sache.“ (C 41) Um diese Situation zu bewältigen, entwickelten die Kinder unterschiedliche Strategien: Während einige Schüler/innen ihren Vortrag völlig frei hielten, schrieben sich andere kleine Kärtchen mit Stichpunkten, auf denen sie während des Vortrags nachsehen konnten.

Im Zusammenhang mit den Portfolio-Präsentationen drückt Herr C besonders oft Begeisterung und Anerkennung für die Leistung der Schüler/innen aus: „Das fand ich auch toll, dass jeder so seine Techniken entwickelt hat, um diese Situation zu meistern.“(C 41) Einzelne Schüler/innen zeigten herausragende Leistungen, die ohne die Portfolioarbeit gar nicht sichtbar geworden wären: „Also M.¹⁶⁵ zum Beispiel, die hat eine wunderbare freie Präsentation da gehalten, es war unglaublich. Also es war ein Vergnügen, ihr zuzuhören.“ (C 41) Gerade die Vielfalt der Portfolio-Präsentationen zu erleben sei eine wichtige Erfahrung für die Kinder gewesen, auch im Hinblick auf ihr weiteres Lernen: „Ich denk', wenn die Kinder so was erleben, wie vielfältig man damit umgehen kann, dass es nicht eine Norm gibt, sondern dass es viele Möglichkeiten gibt, und ich bin frei, darin zu wählen und es ist in Ordnung, wenn ich da vorne steh' und unsicher bin und mir deswegen so was nehme. Dann ist das ein großer Lernzuwachs und auch ein Erfahrungsschatz für später.“ (C 41)

Auch das Feedback von Seiten der Mitschüler/innen und die damit verbundene wertschätzende Gesprächsatmosphäre erlebte Herr C als sehr positiv: „Ja, und das Feedback war auch schön, also die Referenten oder Referentinnen haben dann immer auch eine Würdigung bekommen, auch Tipps, konstruktive Tipps. Das ist auch etwas, was Kompetenzen schult, dass Kinder konstruktiv, also sachlich miteinander reden. Also das ist eine sehr angenehme Gesprächskultur auch damit verbunden gewesen.“ (C 43)

Einbeziehung des Computers

Ich bedauere, dass ich bei den Präsentationen nicht anwesend sein konnte und frage Herrn C, wie seine Schüler/innen ihre Kompetenzen in der Nutzung von Internet und PowerPoint erworben haben. Er hält fest: „Mediennutzung ist bei mir Unterrichtsprinzip“ (C 51) und erläutert, im Wochenplan sei bei ihm stets mindestens eine Aufgabe zum Umgang mit neuen Medien zu finden. Kinder seien generell von Technik fasziniert, besäßen im Gegensatz zu vielen Erwachsenen keine Berührungsängste und lernten vieles durch Ausprobieren: „Ein Kind geht da ran und probiert da aus und das geht dann sehr schnell, dass sie das verstehen und können und dann ist es auch so: Unter den Kindern, wenn dann einer was kann, dann gibt er das weiter und das verbreitet sich viral. Also das ist wirklich... ganz schnell können's alle. Das ist auch faszinierend zu beobachten.“ (C 51)

Herr C vertritt die subjektive Überzeugung, Lernen sei besonders nachhaltig, wenn Kinder von anderen Kindern lernen. Diese Tatsache mache sich Herr C auch in seinem Unterricht zunutze: „Von daher musste ich gar nicht viel machen. Ich hab' zum Beispiel gar nicht Anweisungen gegeben frontal: Wie erstelle ich eine PowerPoint-Präsentation? Ich hab' die einfach hingesezt an den Rechner, hab' ihnen gezeigt, das ist PowerPoint, da, dieses Symbol. Dann öffnet sich das und dann kannst du deinen Text da eingeben, da kannst du Bilder eingeben und dann mach' mal.“ (C 51)

¹⁶⁵ Marietta. Vgl. Kapitel 6.3.2.

Erst als die Kinder ihre ersten Erfahrungen mit dem Programm gemacht hatten, gab er ihnen Kriterien an die Hand wie: Das Bild muss zum Text passen. Es darf nicht zu viel Text auf einer Seite stehen. Achte auf die Reihenfolge. Auch hier fungierte Herr C als Lernbegleiter: „Einfach die Kinder machen lassen und immer wieder mal Tipps geben. Dann ist das auch nicht so frontal und so aufoktroziert und die Kinder haben nicht das Gefühl, sie müssen was erfüllen, was der Lehrer ihnen vorgibt.“ (C 51)

Zufriedenheit des Lehrers mit der Portfolioarbeit

Mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit zum Thema „Lebensraum Wasser“ äußert sich Herr C „sehr sehr zufrieden“ (C 53). Mit der ersten Portfolioarbeit war Herr C „noch nicht so zufrieden“ (C 53). Damals sei er noch zu sehr mit der Methodik beschäftigt gewesen, um sich angemessen um die Schüler/innen kümmern zu können, die Hilfe gebraucht hätten. Nun, beim zweiten Mal, habe er schon eine gewisse Routine gehabt und daher Ressourcen besessen, sich um einzelne Schüler/innen gezielt zu kümmern: „Beim zweiten Mal, da hatte ich einfach die Reserven, weil ich schon eine gewisse Routine hatte mit der Arbeit und da konnte ich mich dann eben auch um die kümmern, die vielleicht, aufgrund ihrer Aufmerksamkeitsprobleme, Defizite dann schwer zu Ergebnissen kommen und das war dann befriedigend, weil alle zu einem Ergebnis, zu einem guten Ergebnis kamen, beim Wasser.“ (C 53) Hier wird wieder ein Aspekt deutlich, der für die Lehrerzufriedenheit von großer Bedeutung scheint: Alle Schüler/innen kommen, ihren Möglichkeiten entsprechend, zu einem guten Ergebnis, können also ihr Potential ausschöpfen.

Bei der Durchsicht der fertigen Portfolios habe Herr C keine neuen Erkenntnisse gewonnen, da er die Portfolios während des Entstehungsprozesses immer wieder gesehen und den einzelnen Kindern Feedback gegeben habe. Er berichtet, dass sich seine Schüler/innen im Laufe des Portfolioprozesses nur selten mit Fragen oder Problemen an ihn wandten, da sie sich gegenseitig so gut unterstützt hätten.

Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen

Ich frage Herrn C, ob er beobachten konnte, dass unterschiedliche Kinder – leistungsstärkere und leistungsschwächere – unterschiedlich mit den Anforderungen der Portfolioarbeit umgegangen seien. Herr C berichtet, die leistungsstärkeren Kinder haben sich „ganz anspruchsvolle Themen“ (C 63) ausgesucht. Ein Schüler beispielsweise habe sich mit dem Thema „Hochwasser“ auseinandergesetzt: „Wie entstehen Hochwasser? Wie, welche Maßnahmen kann man dagegen ergreifen? Was bedeutet das für den Menschen, für die Natur?“ (C 63) Diesem Schüler konnte Herr C nicht viel Material zur Verfügung stellen, was aber auch nicht nötig war, da der Junge sich die entsprechenden Informationen selbstständig beschaffte: „Das hat der sich dann alles selber aus dem Internet rausgezogen oder aus der Süddeutschen oder wo auch immer.“ (C 63)

Schwächere Schüler/innen neigten hingegen dazu, Texte aus Naturführern abzuschreiben. Dennoch würdigt Herr C auch die Leistung und den Lernzuwachs dieser Kinder: „Aber dann auch das schön gestaltet haben, mit schönen Zeichnungen und dadurch was gelernt haben und vom Abschreiben eines Textes dann sich weiter vertieft haben in die Materie, um ein Referat zu erstellen.“ (C 63). Insgesamt konnte Herr C eine große Vielfalt an individuellen Lernwegen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus beobachten: „Das war ein ganzes, schönes Spektrum und alle haben auf ihre Weise ihren individuellen Lernweg beschritten und davon profitiert.“ (C 63)

Verantwortung der Schüler/innen für ihren Lernprozess

Auf meine Frage, wie Herr C es den Schüler/innen seiner Klasse verdeutlicht habe, dass sie selbst die Verantwortung für ihre Arbeitsergebnisse tragen, antwortet Herr C, dies sei ein Prozess gewesen, der mit der Einführung der Wochenplanarbeit zu Beginn der dritten Klasse begonnen habe. In der ersten Zeit war den Kindern, nach Aussage von Herrn C, nicht klar, wann sie eine Aufgabe des Wochenplans als erledigt ansehen konnten: Reichte eine kurze Beschäftigung mit dem Thema aus oder war eine intensivere Auseinandersetzung erforderlich? Herr C spricht in diesem Zusammenhang einerseits von einer „gewisse(n) Unsicherheit“ von Seiten der Schüler/innen, andererseits auch von einem „Austesten der Grenzen“ (C 73). Dann aber haben die Schüler/innen die Vorteile dieser Art zu lernen für sich erkannt: „Bis sie einfach gemerkt haben, dass sie unheimlich profitieren von dieser Freiheit, ja, von dieser Eigenverantwortlichkeit, dass dann Lernen eine ganz andere Dimension bekommt. Ich muss nicht mehr das machen, was der Lehrer sagt, sondern ich entscheide frei, was ich heute mache, also ob ich mich mit Englisch, Mathe oder Deutsch, HSU beschäftige, ob ich erstmal am Computer arbeite oder ob ich erstmal was schriftlich mache an der Lerntheke, das kann ich selber frei entscheiden und diese Erfahrung, dass das wahnsinnig erfüllend sein kann, seinen Lernprozess selbst zu steuern, die hat die zur Eigenverantwortlichkeit erzogen. Also nicht der Daumen von mir, der drauf war, sondern die Erfahrung der Freiheit. Die hat sie erzogen.“ (C 73)

Herr C vertritt die Überzeugung, die Erfahrung von Freiräumen habe die Schüler/innen dazu gebracht, selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Umgekehrt sind die Erziehung zu Eigenverantwortlichkeit und die Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten konsequent weitergedacht nur dann möglich, wenn die Lehrperson den Schüler/innen diesen Freiraum gibt, statt „den Daumen drauf zu halten“, also die Kinder zu kontrollieren, zu überwachen und anzutreiben. Nach Ansicht von Herrn C hat die Erfahrung dieser Freiheit die Kinder nicht nur erzogen, sondern auch einen Reflexionsprozess bei ihnen in Gang gesetzt, der zu der Einsicht führte, dass selbstverantwortetes Lernen große Freude bereitet: „Und hat sie auch dazu gebracht, darüber zu reflektieren, dass Lernen eigentlich wunderschön ist und Riesenspaß macht, wenn man die Möglichkeit hat, Lernprozesse selbst zu steuern.“ (C 73)

Lernzuwachs der Schüler/innen

Auf meine Frage nach dem Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit fasst Herr C zusammen: „Das Lernen lernen.“ (C 77) Herr C berichtet, seine Schüler/innen haben differenzierte Recherchestrategien und sowie eine hohe Kompetenz im Umgang mit verschiedenen Informationsquellen erworben: „Also, wie gesagt, die haben dann Strategien entwickelt, wie sie mit bestimmten Problemen zu Rande kamen. Also gerade beim Referieren mit Kärtchen oder... sie hatten Kompetenzen entwickelt, also wenn's darum ging, zu recherchieren: Wo find' ich Informationen? Also sie wussten, bei Encarta-Kids kann ich nachschauen, in der Enzyklopädie, in der multimedialen, von Microsoft. Ich finde aber auch eben in Sachbüchern, die ich in der Bücherei mir ausleihen kann oder eben in der Lesecke waren auch eine Menge Sachbücher. Also da finde ich Informationen und ja, da hat man gemerkt, da war schon durch die viele freie Arbeit sehr viel Kompetenz da, also wie man sich Wissen holt, heran schafft, beibeschaßt und haben dann auch von selber immer gefragt: Also zu dem und dem Thema hab' ich in den Büchern nichts gefunden, darf ich ins Internet und da nachschauen? Also die haben wirklich souverän über Quellen verfügt.“ (C 75)

Der Erwerb von Lernkompetenz beinhaltet nach Herrn C verschiedene Aspekte: Recherchekompetenzen, also das Beschaffen und Verarbeiten von Informationen, ansprechende Gestaltung, soziales Lernen, dem Herr C besondere Bedeutung zumisst, die Entwicklung von Problemlösestrategien für Situationen wie den freien Vortrag und die Erfahrung von Eigenverantwortlichkeit. Diese Kompetenzen machen Portfolioarbeit nach Ansicht von Herrn C „so wertvoll“ (C 77) für „diese neue Art des Lernens“ (C 77), die im neuen bayerischen Grundschullehrplan implementiert werden soll¹⁶⁶. Herr C erläutert: „Das kommt aus der Gehirnforschung, entspricht den Ergebnissen der Hirnforschung, also das, was ich wirklich aus eigener Motivation und mit eigener Erfahrung und in Beziehung mit anderen lerne, emotional auch irgendwie verknüpfen kann, das bleibt auch haften langfristig und dazu ist Projekt- oder ist Portfolioarbeit einfach ideal.“ (C 77)

Hier werden subjektive Überzeugungen Herrn Cs in Bezug auf das Lernen deutlich. Diese orientieren sich an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, denen er vermutlich im Rahmen seiner Beschäftigung mit grundschulpädagogischer Fachliteratur begegnet ist. Herr C setzt Portfolioarbeit mit diesem Lernbegriff in Beziehung und sieht die Portfolioarbeit als „ein ganz wichtiges Standbein für diese neue Art des Lernens“ (C 77) an.

Reflexion des Lernprozesses durch die Schüler/innen

Ich frage Herrn C, ob die Kinder seiner Meinung nach in der Lage seien, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Diese Frage bejaht Herr C eindeutig: „Auf alle Fälle.“ (C 79) Er vertritt die Ansicht, dass eine Öffnung von Unterricht erst den Raum für Reflexionen der Kinder schaffe: „Je mehr du öffnest, desto mehr haben die Kinder die Möglichkeit zu reflektieren über ihr Lernen.“ (C 79) Hier wird eine weitere subjektive Überzeugung von Herrn C deutlich: Erst die Öffnung von Unterricht ermöglicht eine reflexive Lernhaltung von Seiten der Kinder. Und: Je weiter die Öffnung von Unterricht geht, desto mehr Möglichkeiten zur Reflexion haben die Schüler/innen.

Diesen Zusammenhang begründet Herr C damit, dass lehrerzentrierter Unterricht den Schüler/innen eine passive Rolle zuweist: „Wenn du Unterricht so wie üblich frontal durchführst, also du fängst um acht an, die Kinder wissen eh nicht, was kommt, hol dein Deutschbuch raus oder das Mathebuch. Ja, so in dem Stil. Dann schaltest du ja ganz viel ab erstmal beim Kind, das ist auf Konsummodus praktisch eingestellt.“ (C 79) Im Gegensatz dazu weist Portfolioarbeit dem Kind eine aktive Rolle als „Produzent von Wissen und Lernergebnissen“ (C 79) zu. Dieser andere Modus, in dem das Kind in die Schule komme, sei für ihn spürbar gewesen, berichtet Herr C. Er habe den Kindern zu Beginn des Unterrichtsvormittages freigestellt, wie und wann sie mit ihrer Arbeit beginnen wollen. Die dadurch entstandene ruhige Arbeitsatmosphäre empfand er als sehr angenehm: „Die Frühaufsteher durften schon um halb acht ins Klassenzimmer und anfangen, und es kamen auch einige, und die Kinder fingen an, sich mit etwas zu beschäftigen, mit dem Wochenplan, mit dem Portfolio. Das war so eine ganz angenehme, ruhige Atmosphäre des Arbeitens, des Beginns, es kamen nach und nach andere, die sich unterhielten erstmal und dann guckten: Was machen die da oder was hab' ich noch zu tun? Und so war das ein schöner, ruhiger Übergang vom Ankommen zum Beginn des Arbeitens, während in den anderen Klassen bis acht Uhr getobt wurde auf dem Gang.“ (C 79)

Damit verbunden sei nach Ansicht von Herrn C auch eine andere Wahrnehmung von Schule: „Das fand ich auch ganz toll, also dass Kinder da lernen, Schule anders wahrzunehmen. Ja, Schule nicht als

¹⁶⁶ Gemeint ist die Betonung kompetenzorientierten Lernens in bedeutungsvollen Bezügen im LehrplanPLUS. Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2014.

Anstalt, in der ich gezwungen werde, von acht bis eins ruhig zu sitzen und mir das anzuhören und das zu machen, was der Lehrer gerade will, sondern Schule als Ort, in dem ich mich selber weiterentwickeln kann und entscheiden kann womit ich mich beschäftige und mit wem ich mich beschäftige.“ (C 79) Hier betont Herr C wieder den Aspekt der Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen sowie den Gedanken der Demokratisierung von Schule und Unterricht.

„Demokratie“ ist für Herrn C ein zentraler Begriff in seiner Argumentation für die Portfolioarbeit. Da er den Begriff an mehreren Stellen im Interview verwendet, möchte ich an dieser Stelle kurz darauf eingehen, was Herr C, bezogen auf das Lernen in der Schule, unter Demokratie versteht: Er verbindet damit die Betonung der Selbstbestimmtheit der Individuen, das Ernstnehmen der Kinder, die Berücksichtigung ihrer Interessen, eine Veränderung bestehender Systeme „von unten“ sowie das aktive, gleichberechtigte Mitwirken an (Lern-)Prozessen anstelle einer passiven, von Fremdbestimmung dominierten Haltung. Schule soll, so seine Ansicht, dazu beitragen, die Schüler/innen auf ihr Leben als mündige Bürger/innen der demokratischen Gesellschaft vorzubereiten – diesem Erziehungsziel komme die Portfolioarbeit mit ihrer Betonung selbstbestimmten, aktiven, interessen-geleiteten Lernens sowie ihren Möglichkeiten zur Mitgestaltung von Unterricht entgegen.

Gefallen an der Rolle des Lernbegleiters

Ich frage Herrn C nach der Veränderung der Rollen von Lehrperson und Schüler/innen durch die Portfolioarbeit. Die Rolle als „Gastgeber“ und „Lernbegleiter“ (C 79) empfindet Herr C als „sehr sehr angenehm“ (C 79). Er könne sich keinen Weg zurück in die traditionelle Lehrerrolle mehr vorstellen. Welche starke Empfindungen diese Vorstellung bei Herrn C auslöst, wird in seiner Wortwahl deutlich: „Also das wäre wie zurück in die Diktatur. Ich will in der Demokratie, in der Freiheit leben als Erwachsener und das möchte ich den Kindern auch zugestehen.“ (C 79) Als Aufgaben des/der Lehrer/in beschreibt Herr C die Verfügbarkeit als Ansprechpartner/in sowie die Organisation und Gestaltung von Lernumgebungen: „Du bist einfach Ansprechpartner, aber nicht mehr derjenige, der dirigiert und du bist derjenige, der vielleicht Ratschläge geben kann, aber mehr organisiert und zur Verfügung stellt, Material und Lernumgebungen gestaltet, bei Schwierigkeiten hilft, Hilfestellungen gibt.“ (C 81) Das Lernen bleibe aber letztendlich in der Hand der Kinder. Wieder argumentiert Herr C mit den Gedanken von Demokratie und Freiheit: „Ich glaub', das ist ein ganz tiefes Empfinden von dem, was Demokratie und Freiheit bedeutet, dass diese Kinder das erfahren. Und wie wertvoll und wichtig Demokratie und Freiheit sind und ich bin mir sicher, dass solche Kinder wesentlich wertschätzender damit umgehen als Kinder, die Schule als Zwangsanstalt erfahren. Die haben erfahren, was Demokratie bedeutet. Dass sie ernstgenommen werden, dass ihre Interessen ernst genommen werden.“ (C 81) Herr C betont, dass dieser Aspekt ihn selbst „tief befriedigt“ (C 81), da er selbst Schule als wenig demokratisch erlebt habe: „Weil ich selber hab' die Schule als sehr verkrustetes zwanghaftes System erlebt, in dem wenig freie Gestaltungsräume da waren und auch die freie Meinungsäußerung beschnitten wurde.“ (C 81)

Einfluss der Portfolioarbeit auf die Einstellung des Lehrers

Ich frage Herrn C, ob sich seine Einstellung zu den Schüler/innen oder zum Unterricht durch die Erfahrungen, die er mit Portfolioarbeit gemacht hat, verändert habe. Dies bejaht er: „Auf alle Fälle.“ (C 83) Seine Wahrnehmung der Kinder habe sich verändert, der Begabungsaspekt sei in den Hintergrund gerückt: „Es spielt keine Rolle mehr, ob jemand superbegabt ist oder schwach begabt

ist.“ (C 83) Nicht mehr die Auslese der Kinder für die weiterführenden Schulen sehe er als seine Aufgabe an, sondern die Förderung *aller* Schüler/innen.

Seine frühere Lehrerrolle vergleicht er mit der eines Entertainers: „Diese Rolle, die ich früher eingenommen hab', das war eher so ein Entertainer, dass ich die Kinder sechs Stunden bespaßt hab' und versucht hab', die durch viele Tätigkeitswechsel und Rhythmisierung und Musik und Spaß bei der Stange zu halten.“ (C 83) Er ist froh und erleichtert, diese Rolle aufgegeben zu haben, auch, weil man diese mit zunehmendem Alter nicht mehr durchhalten könne: „Das ist weg, Gott sei Dank.“ (C 83) Dieses „Bespaßen“ der Kinder bezeichnet Herr C als „Krücke“: „Das war für mich die Krücke, das Entertainment“ (C 83).

Das Bild der Krücke weist darauf hin, dass die Funktion des Entertainers etwas war, an dem sich Herr C bei der Gestaltung seines Unterrichts festgehalten hat. Jetzt benötigt er die Krücke nicht mehr, er, oder der Unterricht, läuft ohne Hilfsmittel. Im Unterschied zu früher gehe es in seinem Unterricht jetzt „wirklich ums Lernen und nicht um so Scheinaktivitäten, mit denen man dieses System versucht hat zu erhalten.“ (C 83) Hier kritisiert Herr C den traditionellen Unterricht, in dem die Schüler/innen mit zum Teil wenig sinnvollen Aktivitäten beschäftigt wurden, statt die Zeit für wirkliches Lernen zu nutzen. Seine neue Lehrerrolle empfindet er als „wesentlich entspannter und angenehmer und auch authentischer, einfach authentischer. Das ist ehrlicher, in allen Belangen.“ (C 83) „In allen Belangen“ verstehe ich als sowohl sich selbst als auch den Schüler/innen gegenüber, vielleicht auch den Lerninhalten gegenüber.

Bewertung/Benotung der Portfolios

Die Portfolios zum Thema „Lebensraum Wasser“ hat Herr C nicht benotet. Er äußert Erleichterung darüber, dass eine Benotung nicht nötig war, da die Portfolioarbeit am Schuljahresende stattfand und keinen Einfluss mehr auf den Übertritt an eine weiterführende Schulart hatte: „Ne, das war schön, weil der Übertritt war gelaufen und ich musste das jetzt nicht mehr bewerten, ich brauchte keine Noten mehr.“ (C 91) Zwar wären es ausnahmslos gute und sehr gute Noten geworden, Herr C ist jedoch der Meinung, dass die Note keinen zu zentralen Stellenwert in Bezug auf die Leistung einnehmen sollte: „Ich fand das auch wichtig, dass man eine Leistung, eine tolle Leistung erzielen kann ohne Noten zu bekommen und so ist es ja in Schweden bis zur neunten Klasse, was schön wär', wenn's bei uns auch käme, dass wir wirklich um des Lernens willen lernen und nicht um der Noten willen.“ (C 91) Es wird deutlich, dass Herr C generell kein Anhänger der Notengebung in der Grundschule ist.

Zusammenarbeit mit Kolleg/innen

Von den Kolleg/innen an Herrn Cs Schule arbeitet bislang noch niemand mit Portfolios. Herr Cs Erfahrungen mit Portfolioarbeit und seine Begeisterung haben aber das Interesse zahlreicher Kolleg/innen geweckt und ich wurde gebeten, meine Portfolio-Fortbildung für das gesamte Kollegium der Schule zu halten: „Das Interesse jetzt für deine Fortbildung ist riesig, also ich hab' die angemailt und das hab' ich noch nie erlebt: Innerhalb von vierundzwanzig Stunden hatte ich, glaub', zehn, fünfzehn Rückmeldungen mit Interessensbekundung.“ (C 95) Herr C erklärt dieses große Interesse folgendermaßen: „Ich glaub', die sehen, dass das einfach beglückend ist und Spaß macht, allen Beteiligten.“ (C 95)

Die Tatsache, dass bislang noch kein/e weitere Kolleg/in Erfahrungen mit Portfolioarbeit gemacht hat, versucht Herr C so zu erklären: „Das Problem ist, glaub' ich, nur, dass jeder noch so in diesem täglichen Kampf mit seiner Klasse, mit seinem Stoff steckt, also dass das unser Leben, äh, Lernen, Arbeiten so beeinträchtigt, dass wir nicht mehr die Freiheit haben, uns auf so was Neues einzulassen.“ (C 95)

In diesem Zusammenhang äußert Herr C die Hoffnung, die Einführung des neuen Grundschul-lehrplans könne als Antrieb wirken. Er spricht von einer „Aufbruchstimmung“ (C 95) im Kollegium, die auch ihn erstaunt habe. Es bestehe ein großes Interesse an den Themen Differenzierung, Individualisierung und eigenverantwortliches Arbeiten, die auf einer Lehrerkonferenz mit einer absoluten Mehrheit der Kolleg/innen zu Zielen für die Schulentwicklung bestimmt wurden. Die Schulleitung stehe der Portfolioarbeit „absolut aufgeschlossen“ (C 99) gegenüber. Die Konrektorin habe an der Schule eine Lernwerkstatt eingerichtet und auch die Rektorin sei „sehr engagiert“ (C 99) und wünsche sich eine zunehmende Öffnung von Unterricht.

Einbeziehung der Eltern

Die Eltern seiner Schüler/innen informierte Herr C vor Beginn der ersten Portfolioarbeit per Email über die Ziele des Portfolios und deren Umsetzung. Auch im Rahmen des Elternabends habe er über Portfolioarbeit gesprochen. Es war ihm wichtig, den Eltern die Arbeitsform zu erklären, da die meisten Schulen in Bayern noch nicht so arbeiten und gleichzeitig „schon in unserer Gesellschaft permanent diskutiert wird, dass wir andere Schulen brauchen, anderes Lernen.“ (C 103) Insgesamt hat Herr C den Eindruck, die Eltern seien, was das Bewusstsein für neue Formen des Lernens betrifft, „teilweise weiter als die Lehrer“ (C 103) und Portfolioarbeit und Wochenplanarbeit gegenüber sehr aufgeschlossen: „Da rennst du eigentlich offene Türen ein, wenn du denen sagst, du machst Portfolioarbeit oder Wochenplan, dann freuen die sich.“ (C 103)

Mitgearbeitet hätten die Eltern bei der Portfolioarbeit nicht. Lediglich einige Mütter, die als Lesepatinnen einmal pro Woche in den Unterricht kamen, haben während der Portfolioarbeit in einzelnen Stunden als zusätzliche Ansprechpartnerinnen für die Kinder zur Verfügung gestanden: „Zum Beispiel ist es ja so, dass ich den Computerraum im Keller hab' und ich bin im zweiten Stock und dann war eben eine Mutter auch mal unten im Keller bei den Kindern oder ich war unten und sie war oben. Also da konnten wir das ein bisschen engmaschiger und besser betreuen als üblich.“ (C 101)

Tipps für die erste Portfolioarbeit

Auf meine Frage, welche Tipps er einem Kollegen oder einer Kollegin geben würde, der/die zum ersten Mal eine Portfolioarbeit in der Klasse durchführen möchte, antwortet Herr C, er würde dazu raten, meine Fortbildung zu besuchen. Er begründet seine Empfehlung damit, dass die Teilnehmer/innen dank des klaren Konzeptes sowie der zur Verfügung gestellten Materialien gleich im Anschluss an die Fortbildung dazu imstande seien, eine Portfolioarbeit in ihrer Klasse durchzuführen. Die Lehrperson müsse sich noch Gedanken zur Passung für seine Schüler/innen machen, insbesondere zu Unterstützungsangeboten für solche, die Probleme haben.

Auf jeden Fall empfiehlt Herr C, die Portfolioarbeit einmal auszuprobieren, „auch wenn's beim ersten Mal nicht so toll klappt oder nicht klappt“ (C 111). Fehler oder ein mögliches Scheitern gehören zum Lernprozess dazu. Dies sei jedoch etwas, was Lehrpersonen sich selbst oft nicht zugestehen: „Ich

glaub', das ist auch etwas, was Lehrer vielleicht sich oft nicht trauen, dass man auch scheitert mit etwas. Das gehört einfach zum Leben dazu, zum Lernen, dass man etwas anpackt und merkt, es funktioniert nicht, aber dann auch reflektiert, was war der Grund, und dann vielleicht beim nächsten Mal im Team nochmal so was versucht oder bespricht.“ (C 111) Die Reflexion des eigenen Lernprozesses sei etwas, was nicht nur die Schüler/innen betrafte, sondern auch die Lehrpersonen. Herr C möchte seine Kolleg/innen dazu ermutigen, Portfolioarbeit auszuprobieren, „weil man sich damit weiterentwickelt“ (C 111).

Lehrersein sieht Herr C als einen Prozess fortwährender Weiterentwicklung: „Ich denke, das Lehrersein ist eine permanente Weiterentwicklung. Man kann so viel von anderen lernen, so viele Elemente übernehmen, die einen bereichern und den Unterricht bereichern, abwechslungsreicher machen. Das hört nie auf, das ist unendlich wie die Menschen. Jeder hat eine andere Phantasie, eine andere Idee und man kann sich das rauspicken, was zu einem selber passt und dann entwickelt man sich auch weiter und das, was ich jetzt mache im Unterricht, ist im Grunde die Summe dessen, was ich selber von anderen erfahren hab' und mir dann in mein Konzept eingebaut hab' und da kommen immer wieder neue Elemente dazu und das ist auch sehr befriedigend für mich als Mensch.“ (C 113) Es wird deutlich, dass Herr C die Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit als sehr wichtig erachtet: „Also ich find' nichts schlimmer als wenn man dreißig, vierzig Jahre bis zur Pensionierung im selben Fahrwasser schwimmt.“ (C 111)

Vorsätze für die nächste Portfolioarbeit

Auf meine Frage, ob es etwas gäbe, was Herr C bei seiner nächsten Portfolioarbeit anders machen würde, antwortet Herr C, er würde es wieder so machen, allerdings unter Einbeziehung neuer Anregungen: „Ich halt natürlich immer Ausschau, wenn ich irgendwo was lese oder was höre oder eine Fortbildung seh', dann versuch' ich den Input mitzunehmen und das mit einzubauen.“ (C 113)

6.4.5 Vergleich der Ergebnisse aus den drei Lehrerinterviews

Im Anschluss an die oben dargestellte Einzelanalyse der Interviews habe ich in einem nächsten Schritt die Ausführungen der drei befragten Lehrer/innen unter thematischen Gesichtspunkten gruppiert und miteinander verglichen. Mit dieser Vorgehensweise verfolge ich drei Ziele: Zum einen die Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse, von der ausgehend, in Kapitel 7, Schlussfolgerungen für die Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule gezogen werden können. Zum anderen soll ein Vergleich der Antworten Aufschluss über unterschiedliche Umgangsweisen der Lehrer/innen mit dem Konzept der Portfolioarbeit geben. Ein drittes Ziel stellt das Herausarbeiten von Unterschieden in den Lehreräußerungen im Hinblick auf einen Vergleich mit den Äußerungen der Schüler/innen der jeweiligen Klasse dar, der in Kapitel 6.5 erfolgt.

Die Methode des Leitfadeninterviews ermöglicht es den Befragten, im Interview eigene Akzente zu setzen. Mit Blick auf das Ziel meiner Untersuchung ist das wünschenswert, da ja die subjektive Sicht der an der Portfolioarbeit beteiligten Personen herausgearbeitet werden soll. Dies bedeutet zugleich, dass die Ausführungen der Interviewten zu den einzelnen Aspekten unterschiedlich ausführlich ausfallen. Auch kann es sich ergeben, dass einzelne Nachfragen in einem Interview gestellt wurden, in einem anderen hingegen nicht. Zu den meisten Aspekten haben sich jedoch alle drei Lehrer/innen geäußert. Um mich nicht unnötig zu wiederholen, fasse ich die Ergebnisse der drei Interviews im

Folgenden möglichst knapp zusammen und lege meinen Fokus vor allem auf Unterschiede in den geschilderten Erfahrungen und Ansichten. Außerdem verzichte ich weitgehend auf Zitate, da die Lehrer/innen bereits in der Auswertung der einzelnen Interviews ausführlich zu Wort gekommen sind.

Kontakt mit dem Portfolio-Konzept

Frau B und Herr C kamen durch den Besuch der von mir durchgeführten Fortbildungsveranstaltung mit dem Thema Portfolioarbeit in Kontakt, wobei beide bereits vorher von Portfolioarbeit gehört und in der Fachliteratur darüber gelesen hatten. Angeregt durch die praktischen Beispiele, die im Rahmen der Fortbildung gezeigt wurden, und mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Materialien probierten beide die Portfolioarbeit in ihren Klassen kurz nach ihrem Besuch der Fortbildung aus.

Frau A dagegen hat meine Fortbildungsveranstaltung nicht selbst besucht. Sie wurde durch ihre Kolleginnen dazu angeregt, eine Portfolioarbeit durchzuführen, verfügte aber über das Fortbildungsskript und arbeitete mit den bereitgestellten Materialien sowie nach dem von mir erarbeiteten Konzept.

Bedenken im Vorfeld der ersten Portfolioarbeit

Während Herr C keine Bedenken hatte und dies auf seine umfangreichen Erfahrungen mit freien Arbeitsformen sowie auf sein Vertrauen in die Eigenverantwortlichkeit der Kinder zurückführt, äußern sowohl Frau A als auch Frau B Bedenken im Vorfeld ihrer ersten Portfolioarbeit. Die Bedenken beziehen sich auf den Lernzuwachs der Kinder sowie auf die Umgangsweise der Schüler/innen mit den im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen ungleich größeren Freiräumen.

Frau As Bedenken haben sich nicht bestätigt. Die Leistungen ihrer Schüler/innen in der Portfolioarbeit beurteilt sie als ebenso gut wie die sonstigen Leistungen der betreffenden Schüler/innen. In Ausnahmefällen sei die in der Portfolioarbeit gezeigte Leistung sogar besser gewesen, auf keinen Fall aber schlechter. Die Freiräume, die sie durch die Portfolioarbeit erhalten haben, hätten die Kinder genossen und gut für sich nutzen können.

Frau B dagegen sieht ihre Bedenken bestätigt: Einige Kinder hätten vergleichsweise oberflächlich gearbeitet und sich leicht ablenken lassen, so dass sie ihr Leistungspotential im Rahmen der aktuellen Portfolioarbeit nicht ausschöpfen konnten. Gleichzeitig hat Frau B die Erfahrung gemacht, dass sie Grundschulkindern mehr zutrauen kann, als sie dies bisher getan hat.

Generell lassen die Aussagen erkennen, dass Lehrpersonen durchaus Vorbehalte haben, in ihrem Unterricht freie Arbeitsformen wie die Portfolioarbeit auszuprobieren. Erfahrungen mit (anderen) freien Arbeitsformen erscheinen als ein Faktor, der diese Vorbehalte auflöst. Die Erfahrungen mit Portfolioarbeit führen zu einem größeren Zutrauen der Lehrpersonen in die Fähigkeiten der Schüler/innen.

Das Besondere an der Portfolioarbeit

Frau A sieht den hohen Anteil an Eigenaktivität der Kinder als Kern der Portfolioarbeit an.

Herr C sieht die Anknüpfung des Lernprozesses an die eigenen Fragen der Kinder als Hauptcharakteristikum der Portfolioarbeit. Diese führe zu einer hohen intrinsischen Motivation. Als weitere Besonderheit nennt er die Tatsache, dass die Schüler/innen bei der Portfolioarbeit, im Unterschied zu traditionellen Unterrichtsformen, einen authentischen Lernprozess durchlaufen.

Frau B wurde die Frage leider nicht gestellt.

Organisation und Ablauf der Portfolioarbeit

Organisation und Ablauf der Portfolioarbeit waren, bedingt durch die Tatsache, dass alle drei Lehrer/innen sich an dem von mir erarbeiteten Konzept orientierten und die zur Verfügung gestellten Materialien nutzen, ähnlich. Die Kinder aller drei Klassen arbeiteten über einen Zeitraum von etwa drei Wochen weitgehend selbstständig an Pflicht- und Zusatzaufgaben. Ich möchte mich daher im Folgenden auf die Unterschiede in den Schilderungen der Lehrer/innen konzentrieren. Dabei beziehe ich mich auf die in Kapitel 1.3.2 und 4.3 explizierten Phasen der Portfolioarbeit.

1. Context definition

Vorarbeit:

Frau A betont als einzige Bedeutung und Umfang der gedanklichen Vorarbeit von Seiten der Lehrperson für das Gelingen der Portfolioarbeit, ebenso wie eine fortlaufende Reflexion der Portfolioarbeit durch die Lehrperson.

Festlegung der Pflichtaufgaben:

Bei allen drei befragten Lehrer/innen wurden die Pflichtaufgaben von der Lehrperson festgelegt, den Kindern wurde kein Mitspracherecht im Sinne einer Partizipation eingeräumt. Frau B überlegt, bei der nächsten Portfolioarbeit die Kinder in die Entscheidung über die Pflichtaufgaben miteinzu beziehen, da sie dies als günstig für die Motivation erachtet. Allerdings hat sie die Befürchtung, wichtige Lerninhalte könnten dann zu kurz kommen.

Forscherfrage:

Einzig in der Klasse von Herrn C konzentrierten sich die Kinder nach der Einführung in die Thematik auf die Formulierung einer Forscherfrage, an deren Beantwortung sie im weiteren Verlauf des Portfolioprozesses arbeiteten. Die Forscherfrage entschied in dieser Klasse zugleich über den thematischen Rahmen für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben der Portfolioarbeit.

In den Klassen von Frau A und Frau B hingegen wurde die Aufgabenform von Seiten der Lehrerin mit bestimmten Inhalten verbunden: So sollte ein Sachtext zu einem Tier geschrieben, eine Skizze zweier Pilze angefertigt werden usw. Den Schüler/innen von Frau A und Frau B wurde dadurch ein geringeres Maß an Selbstbestimmtheit zugestanden als den Schüler/innen von Herrn C.

2. Collection

Pflicht- und Wahlaufgaben:

In der Klasse von Herrn C gelang es allen Schüler/innen, den Pflichtteil der Portfolioarbeit bewältigen, um sich anschließend verschiedenen Wahlaufgaben zu widmen oder ihre Portfolioeinlagen zu überarbeiten. Dahingegen berichten Frau A und Frau B, einzelne leistungsschwächere Schüler/innen hätten nicht den gesamten Pflichtteil erledigt. Gleichzeitig betont Frau B, gerade die Zusatzaufgaben, bei denen die Kinder eigene Ideen einbringen können, bereiteten diesen besondere Freude. Einige Schüler/innen hätten sogar den Pflichtteil vernachlässigt um an Zusatzaufgaben zu arbeiten.

Einbeziehung des Computers:

In der Klasse von Herrn C fand ein bedeutender Teil der Portfolioarbeit am Computer statt: Die Schüler/innen recherchierten im Internet und erstellten eine PowerPoint-Präsentation zu ihrem Thema. In den Klassen von Frau A und Frau B standen während der Zeit der Portfolioarbeit keine funktionsfähigen Computer zur Verfügung, was Frau B bedauert.

Einbeziehung der Eltern:

Allein Herr C informierte die Eltern frühzeitig über Ziele und Ablauf der Portfolioarbeit. Er, sowie auch Frau B, berichten von einer großen Aufgeschlossenheit für Portfolioarbeit von Seiten der Eltern sowie über äußerst positive Rückmeldungen.

Frau A hingegen hat von den Eltern bislang keine Rückmeldungen zur Portfolioarbeit bekommen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Information der Eltern im Hinblick auf Verständnis und Akzeptanz der Portfolioarbeit einen wesentlichen Aspekt darstellt, der nicht vernachlässigt werden sollte.

Mit der Mitarbeit eines Elternteils in der Rolle des Experten hat Frau A gute Erfahrungen gemacht.

Annäherung der Rollen von Lehrer/in und Schüler/innen:

Sowohl Frau B als auch Herr C nehmen eine Veränderung der Rollen von Lehrer/in und Schüler/innen sowie eine Annäherung der beiden Ebenen durch die Portfolioarbeit wahr. Frau A berichtet lediglich von einer Veränderung der Lehrerrolle sowie von Veränderungen im Arbeitsverhalten der Schüler/innen, die vorrangig eigenaktiv arbeiteten. Die Formulierung Frau Bs, man „lässt sich auch Dinge von den Kindern zeigen“ (70), macht sehr deutlich, dass Frau B den Schüler/innen in der Portfolioarbeit auf einer anderen Ebene begegnet als in anderen Unterrichtsformen, wo stets die Lehrperson diejenige ist, die zeigt, weiß und erklärt. Diese Annäherung der Ebenen ist als ein gegenseitiges Aufeinander-Zugehen zu verstehen: Nicht nur die Lehrperson nähert sich der Ebene der Schüler/innen an, die Schüler/innen erklimmen zugleich eine höhere Ebene: Dadurch, dass die Kinder sich selbstständig Informationen erarbeiten, geraten sie in eine Position, die es ihnen ermöglicht, als Wissende Dinge zu zeigen und zu erklären – auch Erwachsenen wie Lehrer/in und Eltern, die über diese speziellen Informationen noch nicht verfügen.

Herr C betrachtet als einziger der drei interviewten Lehrpersonen die Portfolioarbeit in einem übergeordneten Zusammenhang: Er sieht die Annäherung der Rollen als einen Beitrag zur Demokratisierung von Schule und Unterricht. Diese erachtet er als wichtig im Hinblick auf den

Bildungsauftrag der Schulen, Kinder zu mündigen Bürger/innen im demokratischen Staat zu erziehen. Insofern verfolgt Herr C mit dem Einsatz von Portfolioarbeit auch ein übergeordnetes Ziel.

3. Selection

Sowohl Frau A als auch Frau B forderten die Kinder auf, ihr Portfolio vor der Abgabe rechtschriftlich zu überarbeiten. Insbesondere Frau A ist mit den Ergebnissen diesbezüglich nicht zufrieden. Beide Lehrerinnen räumen ein, die rechtschriftliche Überarbeitung der Portfolios sei etwas zu kurz gekommen. Herrn C wurde die Frage leider nicht gestellt.

4. Reflection

Die Lerngespräche stehen bei allen befragten Lehrpersonen am Rande des Portfoliogeschehens. Herr C erwähnt lediglich, er habe die Portfolios der Kinder während des Entstehungsprozesses immer wieder gesehen und den Kindern zwischendurch Rückmeldungen gegeben. In welchem Ausmaß es sich dabei um Lerngespräche im Sinne des Portfoliokonzepts gehandelt hat, lässt sich anhand dieser Äußerungen nicht feststellen. Daraus, dass er angibt, bei der Durchsicht der fertigen Portfolios keine neuen Erkenntnisse gewonnen zu haben, ebenso wie aus der Tatsache, dass alle Schüler/innen seiner Klasse ein gelungenes Portfolio anfertigten, lässt sich jedoch schließen, dass Herr C über den Stand des Portfolioprozesses bei den einzelnen Schüler/innen stets gut informiert war.

Frau B beschreibt im Interview, wie sie die Kinder während der Portfolioarbeit beriet. Der Schwerpunkt ihrer Beratung lag, ebenso wie bei Frau A, auf der Frage, welche Aufgaben das Kind bereits erledigt hatte und welche noch ausstanden. Reflektorische Elemente kamen kaum oder gar nicht zum Tragen. Außerdem fällt auf, dass jeweils die Lehrerinnen das Gespräch initiierten und nicht die Schüler/innen: Frau A holte die Kinder zu sich ans Pult, Frau B ging während der Arbeitsphasen auf einzelne Kinder zu. Frau A gibt außerdem an, dass sie nicht mit allen Kindern Lerngespräche führte, da sie dies zeitlich und organisatorisch nicht bewältigen konnte. Die Anforderung, mit einzelnen Kindern Lerngespräche zu führen, während die übrigen Schüler/innen an ihren Portfolios arbeiteten, empfand sie als Stress.

5. Projection

Eine explizite Festlegung von Zielen für weiterführende Lernvorhaben oder die nächste Portfolioarbeit fand in keiner der untersuchten Klassen statt. Diesem Aspekt wurde von den drei Lehrer/innen im Vergleich mit dem vorgestellten Konzept noch zu wenig Bedeutung zugemessen.

6. Presentation

Abschlusspräsentationen:

Eine Abschlusspräsentation der Portfolios hat zum Zeitpunkt des Interviews, drei Monate nach Ende der Portfolioarbeit, in den Klassen A und B noch nicht stattgefunden. Beide Lehrerinnen berichten von Schwierigkeiten, in ihrem Unterrichtsraum für die Präsentationen zu schaffen. Außerdem

wollten sie die Portfolios vor der Präsentation benoten. Grundsätzlich betrachten Frau A und Frau B die Abschlusspräsentation als zum Portfolioprozess gehörig und daher als wichtig.

Im Unterricht von Herrn C besitzen Präsentationen generell einen hohen Stellenwert. Auch unabhängig von Portfolioarbeiten lässt er seine Schüler/innen im Sachunterricht Präsentationen erstellen und vortragen. Die Abschlusspräsentationen der Portfolios fanden unmittelbar im Anschluss an die Portfolioarbeit an den Schulvormittagen im Rahmen der Klasse statt.

Bewertung/Benotung der Portfolios:

Alle drei interviewten Lehrpersonen äußern sich mit der Bewertung der Portfolios mit Hilfe der Feedback-Bögen zufrieden und geben an, dadurch einen guten Überblick über die Leistungen des jeweiligen Kindes erhalten zu haben.

Herr C hat die Portfolios seiner Schüler/innen bewusst nicht benotet, da er Noten als hinderlich für den Erhalt einer intrinsischen Lernmotivation erachtet. Die Tatsache, dass die Portfolioarbeit Ende der vierten Klasse stattfand und Herr C keine Noten mehr benötigte, kam ihm dabei entgegen. Leider finden sich daher im Interview mit Herrn C keine Hinweise darauf, wie er bei der Benotung von Portfolios vorgeht bzw. vorgehen würde.

Frau A und Frau B hingegen benoten die Portfolios ihrer Schüler/innen. Beide geben an, Schwierigkeiten bei der Notengebung zu haben: So sind sie unsicher, wie sie ausgehend von den Feedback-Bögen zu einer gerechten Benotung der Portfolios kommen sollen. Ebenso ergeht es, ihren Angaben zufolge, auch den anderen beiden Kolleginnen des Jahrgangsstufenteams. Frau B erlebt die Diskrepanz zwischen dem individuellen Bemühen der Kinder und den schulischen Leistungsanforderungen als belastend. Sie befürchtet eine Demotivation der Kinder durch schlechte Noten, fühlt sich aber gleichzeitig der objektiven Vergleichbarkeit der Leistungen sowie der Aussagekraft der Noten im Hinblick auf den Übertritt an eine weiterführende Schule verpflichtet. Frau A versucht die Übersetzung des Feedback-Bogens in Noten mit Hilfe einer Punktetabelle. Dieses Vorgehen lehnt Frau B ab. Für sie zählen auch der individuelle Gesamteindruck sowie das Arbeitsverhalten der Kinder während der Portfolioarbeit im Hinblick auf die Benotung. Diese könnten durch eine ausschließliche Orientierung an Bewertungspunkten nur unzureichend abgebildet werden.

Die beschriebenen Probleme ergeben sich vermutlich aus der größeren emotionalen Nähe zwischen Schüler/innen und Lehrperson, die aus der gemeinsamen Arbeit nach dem Portfoliokonzept entsteht und zu der auch die veränderten Rollen von Lehrperson und Schüler/innen beitragen. Die Notengebung stellt daher eine Herausforderung an die notwendige Distanz von Seiten der Lehrperson da. Das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen Lehrperson und Schüler/innen ist in einem Konzept wie dem der Portfolioarbeit neu auszubalancieren – eine große Herausforderung für die Lehrer/innen.

Beobachtungen der Lehrer/innen zum Lernverhalten der Schüler/innen

Alle drei Lehrpersonen können von Beobachtungen berichten, die sie in Bezug auf das Lernverhalten ihrer Schüler/innen gemacht haben. Diese betreffen die Motivation, Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen, Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen, die Zusammenarbeit der Kinder während der Portfolioarbeit, die Reflexionsfähigkeit der Schüler/

innen, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie den Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit. Auch von Schwierigkeiten einzelner Kinder mit den Anforderungen der Portfolioarbeit erzählen sie.

Lernfreude und Motivation der Schüler/innen

Die Lehrpersonen berichten übereinstimmend von einer hohen Motivation bei allen Schüler/innen während des gesamten Portfolioprozesses. Interessant sind die Unterschiede in den Begründungen: Während Frau A und Frau B die Motivation der Kinder auf die Möglichkeit zurückführen, eigenaktiv zu handeln, setzt Herr C die intrinsische Motivation, Neues zu lernen, bei Kindern als gegeben voraus. Frau B meint außerdem, die Einräumung von Wahlmöglichkeiten führe zu einer Erhöhung der Motivation.

Aus den Antworten der Lehrpersonen werden unterschiedliche subjektive Überzeugungen deutlich: Frau A und Frau B vertreten die Überzeugung, Kinder haben ein Bedürfnis danach, aktiv zu handeln. Herr C vertritt die Überzeugung, Kinder seien von Natur aus wissbegierig, begeisterungsfähig und lernbereit. Diese Fähigkeiten würden durch die Portfolioarbeit unterstützt und erhalten. Während also Frau A und Frau B das eigene Handeln als Motor kindlichen Lernens ansehen, bildet für Herrn C der Erkenntnisdrang der Kinder den Antrieb zu lernen.

Die Motivation und die Begeisterung der Schüler/innen für die Portfolioarbeit wurde für die Lehrpersonen auf unterschiedliche Weise sichtbar: Einerseits manifestierte sie sich im Arbeitsverhalten der Kinder – dem über mehrere Wochen aufrecht erhaltenen Arbeitseifer, dem unaufgeforderten Beginnen mit der Arbeit und der liebevollen Gestaltung der Portfolios. Andererseits drückte sie sich in Rückmeldungen der Schüler/innen an ihre/n Lehrer/in aus.

Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen

Sowohl Frau B als auch Herr C berichten von Unterschieden im Arbeitsverhalten zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen: Leistungsstärkere Schüler/innen wählten häufiger anspruchsvolle Themen, arbeiteten mit anspruchsvolleren, umfangreicheren Informationstexten und verfassten ausführlichere Sachtexte mit detaillierteren Informationen. Leistungsschwächere Schüler/innen bevorzugten tendenziell weniger anspruchsvolle, weniger umfangreiche Literatur und verfassten vergleichsweise kurze Texte. Außerdem neigten sie dazu, Passagen aus Sachbüchern abzuschreiben, statt eigene Sachtexte zu formulieren.

Frau A dagegen benennt keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler/innen im Umgang mit den Anforderungen der Portfolioarbeit. Zwar berichtet auch sie, dass einige Kinder keine eigenen Sachtexte verfasst, sondern aus den zur Verfügung stehenden Büchern abgeschrieben hätten. Sie stellt diese Tatsache jedoch allgemein fest und führt sie auf das weniger gelungene Anleitungsblatt zum Verfassen von Sachtexten zurück. Dagegen konnten Frau B und Herr C dieses Vorgehen nur bei leistungsschwächeren Schüler/innen beobachten.

Allen drei Lehrer/innen gemeinsam ist die Beurteilung dieses Vorgehens: Sie würdigen die Leistung, eine geeignete Textstelle gefunden zu haben, die ansprechende Gestaltung der Portfolioeinlage sowie den Lernzuwachs beim Abschreiben des Textes. Herr C sieht das Abschreiben außerdem als Ausgangspunkt für die weitergehende Beschäftigung mit der Thematik, da die Schüler/innen seiner

Klasse eine PowerPoint-Präsentation sowie ein Plakat zu dem Thema gestalten mussten. Frau B und Herr C sehen im Vorgehen der Kinder eine legitime Differenzierung des Leistungsniveaus und gehen davon aus, dass in jedem Fall ein Lernzuwachs stattgefunden hat.

Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen

Sowohl Frau A als auch Herr C betonen, dass Kinder, die im Unterricht häufig durch unruhiges Verhalten auffallen, in der Portfolioarbeit vergleichsweise konzentriert gearbeitet hätten. Herr C erklärt, diese Kinder bräuchten, da sie in offenen Unterrichtssituationen einer Vielzahl von Eindrücken ausgesetzt seien, gegebenenfalls Unterstützung durch Mitschüler/innen oder die Lehrperson. Frau A stuft die Portfolioarbeit als hilfreich und konzentrationsfördernd für den in ihrer Klasse von dieser Problematik betroffenen Schüler ein.

Zusammenarbeit der Kinder

Mit der Zusammenarbeit der Kinder während der Arbeit am Portfolio sind alle drei Lehrpersonen zufrieden bzw. sehr zufrieden.

Frau A und Frau B berichten jeweils von unterschiedlichen Arten der Zusammenarbeit:

Frau A unterscheidet zwischen der Zusammenarbeit mit einem Partner gleichen Leistungsniveaus und der Zusammenarbeit mit einem leistungsstärkeren Partner. Ein Schüler ihrer Klasse, der über detailliertes Wissen über Pilze verfügte, beriet andere Kinder als „Experte“ bereitwillig bei der Erstellung der Skizzen.

Frau B unterscheidet zwischen themengleicher und themenverschiedener Zusammenarbeit: Sie hat beobachtet, dass Kinder, die an der gleichen Aufgabe arbeiteten, aber verschiedene Themen gewählt hatten, sich dennoch über ihre Themen austauschten. Andere Kinder hingegen bearbeiten ein Thema gemeinsam. Dennoch besäßen ihre Arbeitsergebnisse stets eine individuelle Prägung. Außerdem berichtet Frau B von gegenseitigem Feedback der Kinder sowie von gegenseitigen Hinweisen zur Überarbeitung. Themenfremde Unterhaltungen habe es während der Arbeitsphasen nur sehr selten gegeben.

Herr C betont insbesondere die soziale Kompetenz der Kinder, die bei der Portfolioarbeit sichtbar wurde: Leistungsschwächere Mitschüler/innen wurden in die Gruppe integriert und wirksam unterstützt. Die Schüler/innen seiner Klasse hätten bereits zahlreiche soziale Kompetenzen erworben und seien in der Lage, im Team zu arbeiten, die Arbeit sinnvoll untereinander aufzuteilen sowie sich gegenseitig zu unterstützen.

Die Wahlfreiheit in Bezug auf die Arbeitspartner/innen hat sich nach dem Urteil der Lehrpersonen in allen drei Klassen bewährt, ebenso die freie Raumnutzung. Die Schüler/innen aller drei Klassen konnten während der Portfolioarbeit außer dem Klassenraum noch weitere Räume nutzen. Dass dadurch die Arbeitslautstärke sank, empfand vor allem Frau A als sehr angenehm.

Reflexion des Lernprozesses durch die Schüler/innen

Von den befragten Lehrpersonen legt Frau B den größten Wert auf die Reflexion des Lernprozesses im Rahmen der Portfolioarbeit. Sie berichtet als einzige von regelmäßig stattfindenden Reflexionen im Klassenverband und möchte diese Phasen in ihrer nächsten Portfolioarbeit noch ausweiten.

Auch Frau A traut den Schüler/innen ihrer Klasse reflektorische Fähigkeiten generell zu. Da sie die Kinder weder im Verlauf der Lerngespräche noch im Klassenverband zur Reflexion ihres Lernprozesses angeregt hat, liegt die Vermutung nahe, dass Frau A entweder die Bedeutung der Reflexion für den Lernprozess noch nicht erkannt hat oder aber nicht weiß, wie sie reflektorische Elemente stärker in ihren Unterricht integrieren und die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen fördern kann. Da Frau A aber am Lernverhalten sowie an den Gesprächen der Schüler/innen sehr interessiert ist, sehe ich in diesem Bereich Entwicklungspotential.

Herr C ist von den reflektorischen Kompetenzen seiner Schüler/innen überzeugt. Er betont die Bedeutung der Öffnung von Unterricht für den Aufbau von Reflexionsfähigkeit: Nur eigenaktiv und eigenverantwortlich Lernende seien in der Lage, ihren Lernprozess zu planen, zu steuern und zu reflektieren.

Die Fähigkeit ihrer Schüler/innen zur Selbsteinschätzung beurteilen Frau A und Frau B unterschiedlich: Während Frau A bei der Betrachtung der Selbsteinschätzungsbögen feststellt, dass viele Schüler/innen ihre Leistungen überschätzen, berichtet Frau B von sehr gut ausgebildeten Selbsteinschätzungsfähigkeiten. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder in Frau Bs Klasse über mehr Erfahrung mit Portfolioarbeit und Selbsteinschätzungsbögen verfügen und ihre diesbezüglichen Fähigkeiten daher bereits weiter entwickelt sind. Herr C äußert sich leider nicht zur Selbsteinschätzungsfähigkeit seiner Schüler/innen.

Verantwortung der Schüler/innen für ihren Lernprozess

Sowohl Frau B als auch Herr C bestätigen, die Schüler/innen hätten bei der Erstellung der Portfolios sehr bewusst die Verantwortung für ihr eigenes Lernen getragen. Die Kinder beider Klassen verfügen bereits über Erfahrung mit eigenverantwortlichem Lernen im Rahmen von Wochenplan- und Portfolioarbeit. Herr C erläutert, die Verantwortungsübernahme sei ein Prozess gewesen, der mit der Einführung der Wochenplanarbeit zu Beginn des dritten Schuljahres begonnen habe. Beachtung verdient die Aussage von Herrn C, die Erfahrung von Freiheit habe die Kinder dazu erzogen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und ihre Lernprozesse verantwortlich zu steuern.

Frau A hat ihren Schüler/innen gegenüber nicht thematisiert, dass diese selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess tragen.

Lernzuwachs der Schüler/innen

Alle drei Lehrpersonen berichten von einem Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit. Insgesamt wird der methodische Lernzuwachs durch die Portfolioarbeit höher eingeschätzt als der inhaltliche.

Frau A stellt einen Lernzuwachs im Hinblick auf arbeitsorganisatorische Prozesse fest. Frau B betont ebenfalls den Lernzuwachs auf der methodischen Ebene. Als Beispiele nennt sie Kompetenzen wie das Entnehmen von Informationen, das Anfertigen von Skizzen und das Verfassen von Sachtexten, außerdem das Verfassen von Erzähltexten, das Überarbeiten sowie insbesondere die Fähigkeit zur Präsentation. Damit sprechen Frau A und Frau B einzelne Aspekte der Lernkompetenz an, ohne diese als Ganzes zu thematisieren.

Herr C thematisiert direkt den Erwerb von Lernkompetenz: Seine Schüler/innen hätten das Lernen gelernt. Dies umfasse den Erwerb von Problemlösestrategien und Recherchekompetenzen, die Fähigkeit zur ansprechenden Gestaltung, den freien Vortrag sowie auch die Erfahrung von Eigen-

verantwortlichkeit. Außerdem stellt er einen Lernzuwachs bezüglich sozialer Kompetenzen der Kinder fest.

An Lernzuwachs auf der inhaltlichen Ebene betonen Frau B und Frau A übereinstimmend den Lernzuwachs aus der Beschäftigung mit einem Waldtier beim Verfassen des Sachtextes sowie die Kenntnis zweier Pilze durch das Erstellen der Skizzen. Beide sind jedoch der Meinung, der Erwerb bestimmter inhaltlicher Informationen sei vernachlässigt worden, wobei Frau A den Wert solcher traditionellen Lerninhalte in Frage stellt, Frau B hingegen an ihnen festhält. Auch Herr C spricht von einem Lernzuwachs auf inhaltlicher Ebene.

Schwierigkeiten der Kinder bei der Portfolioarbeit

Das Finden geeigneter Informationstexte sowie das Recherchieren in Sachbüchern bedeutet nach den Erfahrungen von Frau A und Frau B für die Kinder zu Beginn der dritten Jahrgangsstufe eine große Herausforderung. Beide stellten außerdem fest, dass Kinder bestimmte biologische Details oft nicht von sich aus entdeckten, sondern nur, wenn sie explizit auf diese hingewiesen wurden.

Insgesamt spricht Frau B von einer Überforderung einzelner leistungsschwächerer Schüler/innen durch die Portfolioarbeit. Herr C sieht dagegen nur bei Kindern, die an Aufmerksamkeitsproblemen leiden, Unterstützungsbedarf. Frau A thematisiert eine mögliche Überforderung der Kinder nicht.

Zufriedenheit der Lehrer/innen mit der Portfolioarbeit

Alle drei befragten Lehrer/innen bestätigen, die Portfolioarbeit habe nicht nur den Kindern, sondern auch ihnen als Lehrpersonen „Spaß gemacht“ oder Freude bereitet.

Gute Organisation und Strukturierung

Mit der Organisation der Portfolioarbeit äußern sich Frau A und Herr C zufrieden. Herr C betont besonders die gute Strukturierung des in der Fortbildung zur Verfügung gestellten Materials. Frau A und Frau B empfanden den im Klassenzimmer aufgehängten Übersichtsplan als sehr hilfreich für die Organisation. Auch die Portfoliowand, an der wichtige Inhalte, Aufgaben und Termine für die Portfolioarbeit ausgehängt waren, erlebte Frau A als hilfreich.

Stressempfinden und Routine der Lehrperson

Eine gewisse Routine der Lehrperson in Bezug auf Portfolioarbeit scheint einen positiven Einfluss auf ihre Zufriedenheit zu haben: Herr C war mit seiner ersten Portfolioarbeit noch nicht so zufrieden, da er noch zu sehr mit organisatorischen Aufgaben beschäftigt war, um sich einzelnen Schüler/innen, die Unterstützung gebraucht hätten, widmen zu können. Frau A, für die es die erste Portfolioarbeit war, berichtet im Interview, während der Portfolioarbeit in verschiedenen Situationen Stress empfunden zu haben. Auch hätte sie sich, ebenso wie Frau B, gewünscht, die Kinder während der Arbeitsphasen intensiver beobachten zu können.

Frau B spricht vor allem im Zusammenhang mit ihrer Rolle als Fachlehrerin von Stress. Auf bestimmte Stunden in der Woche festgelegt zu sein erschwerte für sie die Organisation der Portfolioarbeit und beeinträchtigte auch ihre Zufriedenheit. Mehrmals äußert sie Bedauern darüber, wenig Zeit zur Verfügung gehabt zu haben.

Es scheint so zu sein wie alle drei Lehrpersonen vermuten: Mit wachsender Routine werden Ressourcen frei, die die Lehrperson für die Beobachtung sowie für die individuelle Unterstützung der Schüler/innen einsetzen kann. Die Tatsache, dass sich Herr C während dieser Portfolioarbeit nicht gestresst fühlte und Zeit fand für die individuelle Unterstützung einzelner Schüler/innen, stützt diese Vermutung.

Unterstützung in der Anfangsphase

Fehlt die Routine, sind Unterstützungsangebote sinnvoll: Bei den ersten Erfahrungen mit Portfolioarbeit kann die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen, beispielsweise bei der gemeinsamen Durchführung einer Portfolioarbeit im Jahrgangsteam, unterstützend wirken. Der Kontakt zur Forscherin als Ansprechpartnerin für Fragen und Unsicherheiten wurde von Frau A gesucht und als Unterstützung empfunden. In der Praxis findet ein Erfahrungsaustausch unter Kolleg/innen aber offenbar eher sporadisch statt.

Lernfreude und Motivation der Kinder

In allen drei Interviews wird ein direkter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Lehrperson und der Lernfreude und Motivation der Kinder deutlich. Diese wird von den Lehrer/innen im Vergleich zu den anderen Einflussfaktoren auf die Lehrerzufriedenheit besonders hervorgehoben.

Strukturiertes Arbeitsverhalten und Konzentration der Kinder

Auch das Arbeitsverhalten und die Konzentration der Kinder haben entscheidenden Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrperson. Frau B erlebte einige Kinder als zu laut, unkonzentriert und ablenkbar. Mit dem Verlauf der Portfolioarbeit ist sie deshalb „sehr unterschiedlich“ (B 22) zufrieden. Mit ihrer ersten Portfolioarbeit, bei der die Klasse ruhiger und konzentrierter gearbeitet hat, ist Frau B auch insgesamt zufriedener. In Herrn Cs Klasse arbeiteten alle Kinder zielstrebig und konzentriert, seine Zufriedenheit ist hoch.

Sichtbarwerden von Potential der Kinder

Ein weiterer Faktor, der die Zufriedenheit der Lehrperson fördert, bezieht sich auf die Leistungen der Schüler/innen im Rahmen der Portfolioarbeit: Alle drei Lehrpersonen berichten von Situationen, in denen einzelne Schüler/innen ein Potential gezeigt hätten, das ohne die Portfolioarbeit nicht sichtbar geworden wäre. Frau A ist erstaunt über die Breite des Allgemeinwissens bei einigen Kindern. Frau B ist überrascht und erfreut von der Detailgenauigkeit der Skizzen sowie von den gelungenen Sachtexten. Auch Frau A zeigt sich von einigen Skizzen sowie ganz allgemein von den Fähigkeiten der Kinder dieser Altersstufe beeindruckt. Herr C bewundert das Arbeitstempo seiner Schüler/innen, ihre Kreativität, individuelle Strategien zu entwickeln sowie die Fähigkeit einiger Schüler/innen, frei zu referieren. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Schüler/innen in allen drei Klassen im Rahmen der Portfolioarbeit Fähigkeiten gezeigt haben, welche die Erwartungen ihrer Lehrer/innen übertroffen haben.

Gute Qualität der Schülerarbeiten

Auch der nächste Einflussfaktor auf die Lehrerzufriedenheit bezieht sich auf die Leistung der Kinder: Alle Schüler/innen kommen zu einem guten Ergebnis, können also ihr Potential ausschöpfen und ein – an ihren Fähigkeiten gemessen – gelungenes Portfolio erstellen. Da dies den Schüler/innen beim

Wasser-Portfolio gelungen ist, äußert sich Herr C sehr zufrieden – im Unterschied zu seinem ersten Portfolio mit der Klasse, bei dem zwei Schüler mangels adäquater Unterstützung keine guten Leistungen erzielten. Auch bei Frau B zeigt sich dieser Zusammenhang: Sie ist mit den Ergebnissen der Portfolioarbeit nur teilweise zufrieden und begründet dies damit, dass einige Schüler/innen der Klasse hinter ihren Leistungsmöglichkeiten zurückgeblieben sind und nicht alle den Pflichtteil erfüllt haben.

Lernzuwachs der Schüler/innen

Der Lernzuwachs der Schüler/innen ist ebenfalls ein entscheidender Aspekt in Bezug auf die Lehrerzufriedenheit. Herr C geht von einem hohen Lernzuwachs seiner Schüler/innen aus, sowohl inhaltlich als auch methodisch. Dies korreliert mit seiner hohen Gesamtzufriedenheit. Ebenso Frau A: Auch sie sieht sowohl einen inhaltlichen als auch einen methodischen Lernzuwachs bei den Kindern, mit der Portfolioarbeit ist sie insgesamt zufrieden. Frau B hingegen ist der Ansicht, die Kinder haben zwar methodisch viel gelernt, inhaltlich aber im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsformen einen geringeren Lernzuwachs erfahren. Daher ist sie mit der Portfolioarbeit insgesamt nur teilweise zufrieden.

Die nächsten drei Einflussfaktoren betreffend den Umgang der Kinder untereinander sowie das Verhältnis von Schüler/innen und Lehrer/in:

Entwicklung einer wertschätzenden Gesprächsatmosphäre

Sowohl Frau B als auch Herr C betonen die gute, wertschätzende Gesprächsatmosphäre in der Klasse, die durch die Portfolioarbeit entsteht oder gefördert wird. Herr C betont, Lernen werde als Teamarbeit erlebt, Zusammenarbeit statt Konkurrenz stehe im Vordergrund. Von Frau A wird dieser Aspekt nicht thematisiert.

Gute Zusammenarbeit der Kinder

Alle drei interviewten Lehrpersonen heben die gute Zusammenarbeit der Schüler/innen während der Portfolioarbeit hervor. Die freie Wahl der Arbeitspartner/innen habe in eine konfliktfreie, konstruktive Teamarbeit gemündet. Die Kinder fanden verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit, mit denen ihre Lehrer/innen jeweils sehr zufrieden waren. Die gegenseitige Unterstützung der Kinder trug auch zu einer Entlastung der Lehrpersonen bei.

Gefallen an der Rolle des Lernbegleiters/der Lernbegleiterin

Übereinstimmend äußern die drei Lehrer/innen Gefallen an der Rolle als Lernbegleiter/in. Sich selbst zurückzunehmen, die Kinder aktiv werden zu lassen und diese beim Lernprozess zu beobachten empfanden sie als angenehm. Sie begrüßten außerdem den Freiraum, den diese Rolle ihnen eröffnet, und den sie für die individuelle Unterstützung sowie für die Beobachtung der Kinder nutzen möchten.

Zusammenfassend lassen sich folgende Faktoren benennen, die zur Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der Portfolioarbeit beitragen:

1. gute Organisation und Strukturierung
2. Routine der Lehrperson/Unterstützung in der Anfangsphase

3. Lernfreude und Motivation der Kinder
4. strukturiertes Arbeitsverhalten und Konzentration der Kinder
5. Sichtbarwerden von Potential der Kinder
6. gute Qualität der Schülerarbeiten
7. Lernzuwachs der Schüler/innen
8. Entwicklung einer wertschätzenden Gesprächsatmosphäre
9. gute Zusammenarbeit der Kinder
10. Gefallen an der Rolle als Lernbegleiter/in

Diese Faktoren sind insbesondere im Hinblick auf die Forschungsfrage interessant, die sich mit den von den Lehrpersonen thematisierten Gelingensbedingungen für Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule bezieht (vgl. Kapitel 6.4.6).

„Alte“ versus „neue“ Lehrerrolle

Im Zusammenhang mit der neuen Rolle als Lernbegleiter/in üben alle drei Lehrpersonen Kritik an der traditionellen Lehrerrolle. Sie sprechen vom Lehrer als „Allwissenden“ (C 21), demjenigen, der „dirigiert“ (C 81), „vorne“ steht (A 87) und den Kindern „superaktiv“ (A 87) das Wissen „häppchenweise“ (C 25) „auf den allervielfältigsten Weisen“ (A 87) präsentiert oder aber „den Kindern alles vorgibt und erzählt“ (B 70).

Im Gegensatz dazu zeichnet sich die neue Rolle als „Gastgeber“ (C 79) und „Lernbegleiter“ (C 79) in der Darstellung der drei Lehrpersonen durch ein Zurücktreten (B 70) bzw. Zurücknehmen der eigenen Person aus. Als Hauptaufgaben der Lehrperson in der neuen Rolle benennen die Lehrer/innen übereinstimmend das Bereitstellen von Material, die Ansprechbarkeit bei Schwierigkeiten sowie individuelle Hilfestellungen, etwa bei der Recherche.

Den gewohnten (Sach-)Unterricht¹⁶⁷ beschreiben die befragten Lehrer/innen mit den Worten „der Lehrer steht vorne an der Tafel, erklärt irgendwas, die hören zu oder schreiben was von der Tafel ab“ (A 91); der Lehrer müsse sich „so vorne hinstellen [...] und den Kindern alles irgendwie so beibring(en)“ (B 68). Die Schüler/innen müssten die Anweisungen der Lehrperson befolgen – „Macht doch bitte jetzt das.“ (B 10) In der Folge geraten sie in eine passive Rolle: Sie müssen ruhig dazusitzen, zuhören und haben „das Gefühl, sie müssen was erfüllen, was der Lehrer ihnen vorgibt“ (C 51). Der gewohnte (Sach-)Unterricht beschäftige die Schüler/innen zum Teil mit Scheinaktivitäten (C 83), gelernt werde „um der Noten willen“ (C 91).

Frau A und Frau B berichten, sie haben den Arbeitsfortgang der Portfolios überwacht und Kinder gezielt angesprochen, die vergleichsweise langsam arbeiteten. Dies kann möglicherweise als ein Pendeln zwischen der „alten“ Rolle als Steuerer und Überwacher von Lernvorgängen und der „neuen“ Rolle als Lernbegleiter/in und Ansprechpartner/in gewertet werden. Herr C berichtet nichts von einem ähnlichen Vorgehen seinerseits.

¹⁶⁷ Diese Darstellung ist insbesondere im Hinblick auf den Vergleich mit den Aussagen aus den Schülerinterviews von Bedeutung. Vgl. Kapitel 6.3.2.1 sowie 6.5.

Einfluss der Portfolioarbeit auf die Einstellung der Lehrer/innen

Die Frage, ob die Erfahrungen mit Portfolioarbeit ihre Einstellung zu den Schüler/innen oder zum Unterrichten beeinflusst haben, bejahen alle drei Lehrer/innen. Während Frau A sich lediglich in ihrer Einstellung bestätigt sieht, einen Unterricht mit einem hohen Anteil an Eigenaktivität der Schüler/innen zu befürworten, gibt Frau B an, sie habe durch die Portfolioarbeit erfahren, dass man Kindern mehr zutrauen könne und ihnen beim Lernen mehr Freiheiten lassen könne als sie dies bisher vermutet und praktiziert habe. Diese Erfahrung möchte Frau B für ihren Unterricht mitnehmen und die Schüler/innen öfter ohne enge Vorgaben arbeiten lassen.

Auch Herr C gibt an, die Erfahrungen mit Portfolioarbeit hätten seine Einstellung zu den Lernenden sowie zum Unterrichten verändert. Für ihn sei der Begabungsaspekt bei der Wahrnehmung seiner Schüler/innen in den Hintergrund getreten; die Förderung aller Kinder sehe er nunmehr als seine Hauptaufgabe an.

Tipps für die erste Portfolioarbeit

In Bezug auf die Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit sind insbesondere die Tipps interessant, welche die Lehrpersonen einer Kollegin oder einem Kollegen für die erste Portfolioarbeit geben würden:

Frau A und Herr C empfehlen, sich an den Erfahrungen anderer Lehrer/innen zu orientieren, die in ihrem Unterricht bereits mit Portfolios arbeiten. So rät Frau A dazu, Kolleg/innen zu ihren Erfahrungen zu befragen. Herr C legt den Besuch meiner Fortbildungsveranstaltung nahe.

Frau A und Frau B würden bei der ersten Portfolioarbeit ein enger umgrenztes Thema wählen, um die Kinder nicht zu überfordern. Weiter empfiehlt Frau B, den Kindern das Portfoliokonzept genau zu erklären und die Schüler/innen in die Recherchemöglichkeiten einzuführen. Generell rät Frau B, die Kinder beim ersten Portfolio stärker anzuleiten, die einzelnen Arbeitsformen gezielt zu üben und mehr lehrergeleitete Phasen einzubauen. Allerdings könne man den Kindern auch viel zutrauen.

Herr C möchte seine Kolleg/innen dazu ermutigen, Portfolioarbeit auszuprobieren. Fehler sieht er als einen natürlichen Bestandteil von Lernprozessen an. Dies gelte auch für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Die Reflexion des eigenen Lernprozesses sei nicht nur für Schüler/innen wichtig, sondern auch für die Lehrperson.

Vorsätze für die nächste Portfolioarbeit

Frau A und Frau B würden bei der nächsten Portfolioarbeit den Kindern mehr kindgerecht aufbereitetes Material zur Verfügung stellen. Leistungsschwächere Schüler/innen möchte Frau A bei der Auswahl des Informationsmaterials stärker lenken oder beraten. Auch Frau B überlegt, leistungsschwächeren Schüler/innen vorstrukturiertes Material zur Verfügung zu stellen, etwa in Form von Arbeitsblättern, die diese nur noch ausfüllen müssten. Allerdings ist sie unsicher, ob die Kinder dieses annehmen würden und hat außerdem Bedenken, die Schüler/innen dadurch zu stark einzuschränken. Beide, Frau A und Frau B, möchten sich sowohl für die individuelle Unterstützung einzelner Kinder als auch für ihre Beobachtung bei der nächsten Portfolioarbeit mehr Zeit nehmen.

Besonders wichtige Lerninhalte würde Frau B bei der nächsten Portfolioarbeit in lehrergeleiteten Phasen einführen, statt sie gänzlich der Erarbeitung durch die Kinder zu überlassen. Gleichzeitig

äußert Frau B den Wunsch, die nächste Portfolioarbeit wesentlich offener zu gestalten. Die Kinder möchte sie in die Planung der Portfolioarbeit miteinbeziehen. Auch Frau A äußert den Wunsch, weitere Erfahrungen mit Portfolioarbeit zu sammeln und kann sich eine Umsetzung in anderen Unterrichtsfächern vorstellen.

Frau A kritisiert die Konzentration des aktuellen Portfolios auf schriftliche Aufgaben und möchte den Kindern bei der nächsten Portfolioarbeit gerne Experimentieraufträge geben, um das entdeckende Lernen stärker zu akzentuieren. Frau B plant die Ausweitung und stärkere Gewichtung der Reflexionsphasen sowie mehr originale Begegnung. Herr C möchte die nächste Portfolioarbeit wieder genauso gestalten wie diese, neue didaktische Anregungen aber einbeziehen.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich Frau A und Frau B in ihren Ausführungen hauptsächlich auf die Ebene des Unterrichts beziehen. Lediglich wenige in den Interviews angesprochene Aspekte weisen über diesen hinaus, etwa die Kompetenzen, welche die Schüler/innen erwerben, und die die Lehrerinnen als wichtig für das weitere Leben der Schüler/innen erachten. Herr C dagegen betrachtet die Portfolioarbeit in einem größeren Zusammenhang: Er stellt sie in den Dienst der Demokratisierung von Unterricht und Schule sowie des Erziehungsauftrags der Schule, Kinder zur Mündigkeit zu erziehen und ihnen demokratische Werte nahezubringen.¹⁶⁸

6.4.6 Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfragen: Portfolioarbeit aus der Sicht der Lehrer/innen

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen lassen sich nun auch die drei Forschungsfragen beantworten, die sich auf die Sicht der Lehrer/innen auf Portfolioarbeit beziehen:

- 5. Wie erleben Lehrer/innen die Portfolioarbeit in ihrer Klasse? Wie gehen die Schüler/innen, aus Sicht ihrer Lehrer/innen, mit den Lernbedingungen der Portfolioarbeit um? Können sie die Möglichkeiten, die Portfolioarbeit ihnen in Bezug auf Selbstständigkeit, Personalisierung bzw. Individualisierung, Partizipation und Kooperation sowie kooperatives Lernen bietet, für sich nutzen?*

Die befragten Lehrpersonen zeichnen ein überwiegend positives Bild von der Portfolioarbeit in ihren Klassen. Sehr zufrieden sind sie mit der im Rahmen der Lehrerfortbildung vermittelten Strukturierung der Portfolioarbeit sowie mit den zur Verfügung gestellten Materialien. Ablauf und Organisation der Portfolioarbeit beurteilen sie als überwiegend positiv. Als hinderlich für die Durchführung werden stundenplantechnische Beschränkungen erlebt. Am günstigsten scheinen die Voraussetzungen für ein Gelingen der Portfolioarbeit zu sein, wenn die Lehrperson die Klasse als Klassenlehrer/in führt.

Aus Sicht der Lehrpersonen ist die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen in der Lage, die Lernbedingungen der Portfolioarbeit mit ihren Freiräumen in einer für ihren Lernprozess positiven

¹⁶⁸ Auch Häcker stellt als ein Ergebnis seiner Untersuchung fest, dass von Seiten der Schulen oft gar kein Interesse an der Förderung von Selbstbestimmtheit besteht: „Es zeigt sich dennoch in sämtlichen Projektgruppen, dass Selbstbestimmung, aber auch andere mögliche übergeordnete Bildungsziele, weder Ausgangs- noch Zielpunkt von unterrichts- und projektbezogenen Überlegungen sind.“ (Häcker 2011, S. 294) Stattdessen dominierten pragmatische Ansatzpunkte wie die Verbesserung der Lernleistung, die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler/innen oder die Verantwortungsübernahme für ihr eigenes Lernen.

Weise zu nutzen. Die Schüler/innen werden als über den gesamten Portfolioprozess hoch motiviert beschrieben. Sie arbeiten weitgehend selbstständig und bringen ihre eigenen Themen sowie Interessen in die Erstellung ihres Portfolios ein. Die Möglichkeiten, die Portfolioarbeit ihnen in Bezug auf eine selbstbestimmte Raumnutzung und kooperatives Lernen bietet, nutzen die Schüler/innen auf vielfältige, den individuellen Vorlieben und Bedürfnissen entsprechende Weise.

Nach Ansicht von Frau A und Herrn C profitieren leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler/innen gleichermaßen von der Arbeit nach dem Portfoliokonzept. Für Schüler/innen mit Aufmerksamkeitsproblemen sei die Portfolioarbeit tendenziell eher förderlich. Frau B vertritt dagegen die Ansicht, Portfolioarbeit stelle für Kinder, die Schwierigkeiten haben, ihren eigenen Lernprozess zu strukturieren und ihre Motivation aufrechtzuerhalten, eine weniger geeignete Unterrichtsform dar. Sie spricht außerdem von einer Überforderung einzelner leistungsschwächerer Schüler/innen durch die Portfolioarbeit.

Als problematisch wird von einer Lehrerin, Frau B, die im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen größere Arbeitsunruhe während der Portfolioarbeit beschrieben.

Partizipation und Kooperation im Sinne einer gemeinsamen Unterrichtsplanung von Lehrperson und Schüler/innen wurden von den befragten Lehrer/innen im Rahmen dieser Portfolioarbeit nicht realisiert, so dass in Bezug auf diesen Aspekt keine Ergebnisse vorliegen. Frau B befürwortet jedoch eine stärkere Einbeziehung der Schüler/innen in die Planung und nimmt sich vor, dies in der nächsten Portfolioarbeit zu realisieren.

6. Nehmen die Lehrer/innen einen Wandel ihrer Rolle hin zum Lernbegleiter/zur Lernbegleiterin wahr und, wenn ja, wie empfinden sie diesen?

Alle drei befragten Lehrer/innen beschreiben einen Wandel ihrer Lehrerrolle im Rahmen der Portfolioarbeit, weg vom Vermittler didaktisch aufbereiteten Wissens hin zum Begleiter, Beobachter und Unterstützer von Lernprozessen. Die neue Rolle erleben alle drei Befragten als angenehm und zum Teil auch befreiend; sie begrüßen die Entlastung von Aufgaben der Unterrichtsführung und nutzen den gewonnenen Freiraum für eine genauere Beobachtung und gezielte individuelle Unterstützung ihrer Schüler/innen. Allerdings eröffnen sich diese Möglichkeiten erst mit einer entsprechenden Erfahrung und Routine der Lehrperson wie auch der Schüler/innen mit der Unterrichtsform Portfolioarbeit. Gerade in der ersten Portfolioarbeit empfinden Lehrpersonen die organisatorischen Anforderungen der Portfolioarbeit – verbunden mit der noch wenig ausgeprägten Selbstständigkeit der Kinder in Bezug auf die geforderten Arbeitsformen – als Stress.

Auch die Einstellungen der Lehrperson in Bezug auf das Unterrichten, auf die Sicht der Kinder sowie auf den Umgang mit ihnen, können sich durch die Erfahrungen mit Portfolioarbeit verändern. So steigt das Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder, mit der Folge, ihnen im Unterricht mehr Freiräume zu gewähren und sie in die Planung von Unterricht miteinzubeziehen. Das Selbstverständnis der Lehrpersonen in ihrer Aufgabe, alle Kinder unabhängig von deren Begabung bestmöglich zu fördern, wird gestärkt.

7. Welche Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit werden von den Lehrer/innen thematisiert?

Zu den Faktoren, die nach Ansicht der befragten Lehrer/innen zu einem Gelingen von Portfolioarbeit beitragen, gehören, wie unter 6.3.6 dargestellt, die *gute Organisation und Strukturierung* der Portfolioarbeit durch die Lehrperson. Sie erfordern gedankliche Vorarbeit von Seiten der Lehrperson, aber auch strukturierende Elemente in der unterrichtlichen Umsetzung, wie etwa den Übersichtsplan für die Kinder. Eine gewisse *Routine der Lehrperson* und Erfahrung mit Portfolioarbeit tragen ebenfalls zu einer gelingenden Umsetzung des Konzepts bei, da die Lehrperson erst dann ihren Aufgaben als Lernbegleiterin und Beobachterin von Lernprozessen gerecht werden und eine *adäquate Unterstützung leistungsschwächerer Kinder* leisten kann, welche ebenfalls zu den Gelingensbedingungen für Portfolioarbeit zählt. Ziel der Portfolioarbeit ist, dass alle Schüler/innen entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten zu einem guten Ergebnis gelangen.

Für die *erste Portfolioarbeit* empfiehlt es sich, ein enger umgrenztes Thema zu wählen und den Kindern das Portfoliokonzept genau zu erklären. Wenn möglich, sollte die Lehrperson auf Unterstützung durch Kolleg/innen zurückgreifen. Auch *Experten* im Unterricht können hilfreich sein.

Der *Aufbau einer strukturierten, selbstständigen Arbeitsweise* bei den Kindern ist für das Gelingen von Portfolioarbeit besonders entscheidend. Günstig wirkt sich aus, wenn die Schüler/innen bereits Erfahrung mit Arbeitsformen wie Wochenplan- oder Freiarbeit sammeln konnten und es daher gewohnt sind, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Neue Arbeitsformen müssen von der Lehrperson sorgfältig eingeführt und mit den Kindern gezielt geübt werden, damit die Schüler/innen zu qualitativ hochwertigen Arbeitsergebnissen gelangen können. Gleichzeitig sollte der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Schüler/innen so groß wie möglich sein.

Zu den Gelingensbedingungen gehört auch die *Ermöglichung kooperativen Lernens* durch die selbstbestimmte Wahl von Arbeitspartner/in und Sozialform. Das *Einbeziehen von Experimenten* sowie die Schaffung einer *originalen Begegnung* mit dem Lerngegenstand, etwa durch Ausflüge und authentische Materialien, können einer einseitigen Betonung des Schriftlichen in der Portfolioarbeit entgegenwirken.

Von Seiten der Lehrperson ist außerdem *Mut* erforderlich, Portfolioarbeit auszuprobieren. Bei der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ist, wie in jedem Lernprozess, auch die Möglichkeit des Scheiterns inbegriffen. Unterrichtsentwicklung setzt außerdem eine kontinuierliche Reflexion des unterrichtlichen Geschehens wie auch des eigenen Lernprozesses voraus.

6.5 Vergleichende Auswertung und Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen

Die Ergebnisse aus den Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen, die in den Kapiteln 6.3 und 6.4 dargelegt wurden, sollen nun aufeinander bezogen und vergleichend interpretiert werden. Dabei werden die Ergebnisse zunächst klassenweise betrachtet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sichtweise von Schüler/innen und Lehrperson auf die spezifische Art der Umsetzung von Portfolioarbeit in der jeweiligen Klasse herauszuarbeiten. Die im Rahmen der Teilnehmenden

Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse fließen, wie in Kapitel 5.4.5 beschrieben, in die Interpretation mit ein. Schließlich werden die Ergebnisse aus einer klassenübergreifenden Perspektive beschrieben mit dem Ziel, eventuell vorhandene grundsätzliche Unterschiede in der Wahrnehmung von Portfolioarbeit durch Schüler/innen und Lehrer/innen festzustellen. An dieser Stelle, in Kapitel 6.5.4, fließen auch Erkenntnisse bezüglich auffälliger geschlechtsspezifischer Antwortmuster der Schüler/innen in die Darstellung ein. Die Fragestellung der Untersuchung – Wie stellt sich Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule aus der Perspektive von Schüler/innen und Lehrer/innen dar – wird in diesem Kapitel abschließend beantwortet.

6.5.1 Vergleichende Auswertung der Schüler- und Lehrerinterviews aus Klasse A

Im Vergleich mit den beiden anderen Klassen und ihren Lehrer/innen haben die Schüler/innen der Klasse A und ihre Lehrerin, Frau A, zunächst eine auffallende Gemeinsamkeit: Beide verfügen über die *geringste Erfahrung mit Portfolioarbeit*. Für Frau A war es die erste Portfolioarbeit, für ihre Schüler/innen die zweite. Die erste Portfolioarbeit, die in der zweiten Jahrgangsstufe zum Thema „Igel“ stattfand, war allerdings durch die damalige Klassenlehrerin recht stark gelenkt gewesen – ein Umstand, der sich erst im Laufe der Untersuchung offenbarte.

Frau A betont im Hinblick auf die *Charakteristika der Portfolioarbeit* insbesondere den hohen Anteil an Eigenaktivität der Kinder. Die Erfahrungen mit der aktuellen Portfolioarbeit bestätigen sie in ihrer Überzeugung. Die Tatsache, dass zahlreiche Schüler/innen der Klasse A den in der Portfolioarbeit angenommenen höheren Lernzuwachs mit der Selbsttätigkeit begründen, passt zur Überzeugung ihrer Lehrerin. Die Sichtweise und Akzentuierung der Portfolioarbeit durch die Lehrperson spiegelt sich möglicherweise im Unterricht von Frau A und wird dadurch von den Schüler/innen wahrgenommen. Interessanterweise wird ein Gefühl von Freiheit von den Schüler/innen der Klasse A nicht im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit thematisiert. Lediglich Frau A betont den Freiraum in Bezug auf Themen und Inhalte der Portfolioarbeit und beschreibt ihren Eindruck, die Schüler/innen hätten diese genossen.

Die *Zufriedenheit* mit der aktuellen Portfolioarbeit ist bei Frau A und ihren Schüler/innen gleichermaßen hoch; sowohl Lehrerin als auch Schüler/innen identifizieren sich mit „ihrem“ Portfolio und drücken Stolz über die Ergebnisse aus. Der bei den Schüler/innen beliebteste Aufgabentyp ist die *Gestaltung des Deckblatts* (45%).

Bei der Frage nach der *Reflexionsfähigkeit* der Schüler/innen fiel auf, dass sich Frau A in ihrer Antwort ausschließlich auf den von den Kindern auszufüllenden Selbsteinschätzungsbogen bezieht. Hier stellt sie eine Tendenz zur Selbstüberschätzung fest, die sie als alterstypisch beurteilt. Frau A traut ihren Schüler/innen reflektorische Fähigkeiten grundsätzlich zu. Sie förderte diese aber weder im Rahmen gemeinsamer Reflexionsphasen noch in den mit den Schüler/innen geführten Lerngesprächen. Die von den Kindern auszufüllenden Lernpläne erwähnt Frau A im Interview nicht. Im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung (vgl. Kapitel 6.2.2) wurde deutlich, dass Frau A die Lernpläne nicht von Beginn der aktuellen Portfolioarbeit an eingesetzt hat. Lernpläne und Zwischenreflexionen wurden in dieser Klasse von vielen Kindern unvollständig ausgefüllt; zwei Schüler/innen lehnen sie ab.

Zur Frage nach den *Unterschieden zwischen Portfolioarbeit und dem gewohnten Sachunterricht* vermochten die Schüler/innen der Klasse A, im Vergleich zu den anderen beiden Klassen, am

wenigsten beizutragen. Für sie stehen das Zeichnen und Skizzieren sowie die Möglichkeit, in der Portfolioarbeit ein eigenes Buch zu gestalten, im Vordergrund. Ebenso wie die Kinder aus den Klassen B und C erleben jedoch auch sie den gewohnten Sachunterricht als *fremdbestimmt*, die Portfolioarbeit hingegen als *selbstbestimmter*. Auch Frau A benennt kaum Unterschiede zum gewohnten Sachunterricht; den gewohnten Unterricht beschreibt sie als Lehrervortrag mit anschließendem Hefteintrag. Bezüglich der Formulierung „*freie Arbeit*“ fällt auf, dass sie nur von drei Schüler/innen der Klasse A benutzt wird, nicht jedoch von ihrer Lehrerin. Möglicherweise haben die Kinder den Ausdruck von ihrer Klassenlehrerin der ersten und zweiten Jahrgangsstufe übernommen. Die in der Portfolioarbeit *höhere Motivation* wird von Frau A stärker akzentuiert als von ihren Schüler/innen.

Mit der *Zusammenarbeit der Kinder* während ihrer Arbeit am Portfolio sind die Schüler/innen und ihre Lehrerin gleichermaßen zufrieden. Hier ergänzen sich die Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrerin und Schüler/innen: Während Frau A von Zusammenarbeit sowohl zwischen Kindern gleichen Leistungsniveaus als auch zwischen niveau-verschiedenen Schüler/innen berichtet, wurden als Ergebnis der Schülerinterviews unterschiedliche Formen kooperativen Lernens bei einer Bevorzugung aufgabengleicher Zusammenarbeit deutlich.

Beim *Partner-Feedback* formulierten die Kinder fast ausschließlich formal-gestalterische Tipps. Frau A berichtet im Zusammenhang mit den von ihr geführten Lerngesprächen ebenfalls nur von formalen Tipps. Im Einklang mit Erkenntnissen aus der Teilnehmenden Beobachtung – Frau A hatte bei der Erläuterung des Selbsteinschätzungsbogens ausschließlich formale Kriterien genannt – erschließt sich der Grund für die Schwerpunktsetzung der Schüler/innen: Gemäß der Vorgaben ihrer Lehrerin lenkten die Kinder ihren Blick ebenfalls auf formale Aspekte der von ihnen betrachteten Portfolios.

An *aus der Auseinandersetzung mit den Portfolios ihrer Mitschüler/innen erzielt Lernzuwachs* betonen die Kinder hingegen inhaltliche Aspekte. Auch Frau A antwortet auf die Frage nach dem Lernzuwachs der Schüler/innen durch die aktuelle Portfolioarbeit zunächst einen Zuwachs an Sachwissen. Daneben führt sie einen Lernzuwachs bezüglich einer sauberen, zuverlässigen Arbeitsweise an. Dieser wird von den Kindern ihrer Klasse offenbar nicht wahrgenommen. Auffällig ist der im Vergleich zu den Klassen B und C niedrige Prozentsatz an Lernzuwachs aus den Portfolios der Mitschüler/innen. Ein Ausbau der Rückmeldephase sowie eine Verbesserung der Qualität des Feedbacks durch gezielte Anleitung von Seiten der Lehrerin könnten hier zu Verbesserungen führen.

Bezüglich der *Bewertung* vermuten 50% der Kinder in Klasse A, die Lehrerin könnte ihr Portfolio schlechter bewerten als sie selbst. Im Interview wird deutlich, dass sich nur ein Kind der Klasse A bezüglich seiner Einschätzung auf ein *Feedback* von Frau A stützen kann. Im Interview erläutert Frau A, sie habe bewusst auf Kommentare und Wertungen zu einzelnen Arbeiten verzichtet und den Kindern zu vermitteln versucht, dass die Leistung zunächst ihren *eigenen* Ansprüchen genügen müsse. Hier hat Frau A meiner Ansicht nach, trotz guter Absichten, den Kindern ein falsches Bild vermittelt. Tatsächlich wird das Portfolio bei der abschließenden Bewertung an Kriterien gemessen. Eine Transparenz der Beurteilungskriterien über den gesamten Portfolioprozess wäre daher wichtig – und im Sinne des Portfoliopedagogen (vgl. Kapitel 1.3) – gewesen. Aus dem ausschließlichen Verweis der Lehrerin auf die individuelle Bezugsnorm wird schließlich auch die wenig realistische Selbsteinschätzung einer Schülerin, die ihrem unvollständigen Portfolio 7 Muggelsteine geben würde, erklärbar. Das ausbleibende Feedback der Lehrerin interpretierte dieses Mädchen als Zeichen dafür, dass die Einschätzung der Lehrerin in der Portfolioarbeit keine Relevanz besitzt:

„Mhm, weil ich find's halt... es ist ja nicht so, dass jetzt die Lehrerin sagt, dass find' ich jetzt nicht so gut, das musst du verbessern, weil da könnte man jetzt Sachen machen, ähm... das, was man selber gut findet. Und ich find' halt mein Portfolio ganz toll.“ (Sandra, Klasse A, SAa 88)

Bezüglich des *Lernzuwachses durch die aktuelle Portfolioarbeit* sprechen 90% der Kinder in Klasse A die Überzeugung aus, sie hätten in der Portfolioarbeit mehr gelernt als im gewohnten Sachunterricht. Sowohl der inhaltliche Lernzuwachs als auch der Lernzuwachs in Bezug auf die eigene Person als Lerner/in erzielen bei den Schüler/innen hohe Werte. Letzterer beweist, dass auch die Schüler/innen der Klasse A, die bislang wenig Anleitung im Hinblick auf die Reflexion des eigenen Lernprozesses erfahren haben, grundsätzlich in der Lage sind, ihr Lernverhalten zu reflektieren. Frau A vertritt bezüglich des Lernzuwachses die Ansicht, die eigenständige, selbsttätige Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Lerninhalten – gleich in welcher Unterrichtsform sie stattfindet – führe zu einem nachhaltigeren Lernerfolg.

Obwohl die Klasse A über weniger Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügt als die Klassen B und C, so sind die Kinder dennoch in der Lage, *Gelingensbedingungen für die Portfolioarbeit* zu formulieren. Als Aufgaben der Lehrerin sehen sie – ebenso wie die Kinder der Klassen B und C – das Bereitstellen von Material sowie individuelle Unterstützung an. Diese Ansicht vertritt auch Frau A, die weiterhin die Reflexion des Portfolioprozesses durch die Lehrperson als notwendig erachtet. Außerdem wünschen sich die Schüler/innen die Vermittlung relevanter Informationen sowie das Herstellen von Arbeitsruhe. Dass dies notwendig erscheint, unterstreichen die Aussagen von Frau A, welche die Klasse als vergleichsweise unruhig beschreiben und Bedenken bezüglich der Arbeitslautstärke während der Portfolioarbeit deutlich werden lassen.

6.5.2 Vergleichende Auswertung der Schüler- und Lehrerinterviews aus Klasse B

Was die *Erfahrung mit Portfolioarbeit* betrifft, so haben auch die Klasse B und ihre Lehrerin, Frau B, Gemeinsamkeiten: Beide haben bereits vorher mit Portfolios gearbeitet – Frau B jedoch mit einer anderen Klasse und die Klasse B mit einer anderen Lehrerin. Dies bedeutet, dass sie – in höherem Ausmaß als die anderen Klassen und Lehrer/innen – Vergleiche anstellen können. Möglicherweise ist dieser Umstand ein Grund für die vergleichsweise *kritische Haltung* sowohl der Lehrerin als auch der Schüler/innen der Klasse B.

An der Portfolioarbeit schätzen die Schüler/innen der Klasse B insbesondere die *Selbstbestimmtheit* sowie das *Erleben von Kompetenz*. Tatsächlich zeugen viele Portfolioeinlagen, vor allem Skizzen und Sachtexte, von hoher Qualität, wie Frau B bestätigt. Das *Erstellen von Skizzen* erfreut sich, gleichrangig mit der *Gestaltung des Deckblatts*, in dieser Klasse der höchsten Beliebtheit, dicht gefolgt von der Arbeit an den unterschiedlichen *Zusatzaufgaben*.

Dennoch äußern einige Schüler/innen der Klasse B Kritik an der Lernsituation der aktuellen Portfolioarbeit: Die Kritikpunkte betreffen den zeitlichen Rahmen sowie die *mangelnde Arbeitsruhe*. Frau B äußert sich im Interview selbstkritisch und räumt ein, der Pflichtteil der aktuellen Portfolioarbeit sei zu umfangreich gewesen. Sowohl sie als auch viele Schüler/innen hätten sich gewünscht, es wäre mehr Zeit für die bei den Kindern sehr beliebten Zusatzaufgaben zur Verfügung gestanden. Die Festlegung auf bestimmte Stunden durch ihren Einsatz als Fachlehrerin in der Klasse empfand sie,

ebenso wie einzelne Schüler/innen, als hinderlich. Insbesondere Frau B, aber auch einige Schüler/innen der Klasse B, litten unter der mangelnden Arbeitsruhe während der Portfolioarbeit.

Die Kinder der Klasse B lehnen etwas mehr Aufgabentypen ab als diejenigen der Klasse A. Lernpläne und Zwischenreflexionen werden sogar von 6 Schüler/innen abgelehnt – möglicherweise ein Hinweis auf mangelnde Kommunikation zwischen Schüler/innen und Lehrperson bezüglich des Sinns dieser Vorlagen. Die recht starke Ablehnung überrascht angesichts der vergleichsweise großen Portfolioerfahrung dieser Kinder und gibt Anlass zu Überlegungen, die diesbezüglichen Vorlagen, vorzugsweise unter Einbeziehung der Schüler/innen, zu modifizieren.

Auf die Frage nach *charakteristischen Unterschieden* zwischen der Portfolioarbeit und dem gewohnten Sachunterricht betonen auch die Kinder der Klasse B das höhere Maß an Selbstbestimmtheit in der Portfolioarbeit. Einige Kinder artikulieren ein Gefühl von Freiheit; andere hingegen erleben Frau B als kontrollierend. Eben diese Ambivalenz spiegelt sich auch im Interview mit Frau B: Sie befürwortet es, die Schüler/innen „frei arbeiten“ zu lassen, befürchtet aber zugleich einen dadurch bedingten geringeren Lernzuwachs. Den Ausdruck „freie Arbeit“ verwendet dabei nur die Lehrerin, nicht aber die Schüler/innen der Klasse B. Neben der *Fremdbestimmtheit* kritisieren die Schüler/innen der Klasse B insbesondere das *Fehlen von Individualisierung und Kooperation* im gewohnten Sachunterricht. Einzig in der Klasse B betonen auf der anderen Seite einige Schüler/innen, Portfolioarbeit erfordere mehr Anstrengung als der gewohnte Sachunterricht.

Sowohl die Lehrerin als auch die Schüler/innen berichten übereinstimmend von einer *hohen Motivation* der Kinder über den gesamten Verlauf der Portfolioarbeit. Diese geht einher mit Freude und Zufriedenheit auf Seiten von Frau B. Insgesamt ist Frau B jedoch, bedingt durch die mangelnde Arbeitsruhe sowie den teilweise als gering angenommenen Lernzuwachs, unterschiedlich zufrieden mit dem Verlauf und den Ergebnissen der Portfolioarbeit.

Mit der *Zusammenarbeit* äußern sich sowohl die Kinder als auch die Lehrerin der Klasse B überwiegend zufrieden. Die Schüler/innen der Klasse B berichten von gegenseitiger Unterstützung in einem im Vergleich zu den beiden anderen Klassen weitaus höheren Ausmaß. Frau Bs Beobachtungen sind in diesem Punkt detailliert. Auch sie berichtet von unterschiedlichen, produktiven Formen der Zusammenarbeit sowie von gegenseitiger Unterstützung im Portfolioprozess. Das *Geben und Beurteilen von Feedback*, der Lernzuwachs aus der Beschäftigung mit den Portfolios der Mitschüler/innen sowie *die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung*, die Frau B als relativ weit entwickelt beurteilt, verweisen auf die bereits gut ausgebildete Reflexionsfähigkeit und die etablierte Feedback-Kultur in dieser Klasse. Auch hat Frau B der Phase der abschließenden Reflexion und des Partner-Feedbacks offenbar ausreichend Beachtung geschenkt. Dies passt zu der Tatsache, dass sie als einzige der befragten Lehrer/innen von regelmäßigen Reflexionsphasen im Klassenverband berichtet.

Während 89% der Schüler/innen in Klasse B die Vermutung äußern, sie hätten in der Portfolioarbeit mehr gelernt als im gewohnten Sachunterricht, sieht Frau B die Frage nach dem *Lernzuwachs* kritischer. Sie betont vor allem den methodischen Lernzuwachs. Was den inhaltlichen Lernzuwachs anbelangt sieht sie jedoch Mängel bei der Erarbeitung von fachspezifischen Inhalten; außerdem beurteilt sie den Lernzuwachs als bei verschiedenen Schüler/innen recht unterschiedlich hoch.

Dass 95% der Schüler/innen in Klasse B von einem *Lernzuwachs in Bezug auf die eigene Person als Lerner/in* berichten, zeugt davon, dass die Portfolioarbeit auch in dieser Klasse ihr Potential zur Förderung von Reflexionsfähigkeit entfalten konnte. Dieser Aspekt wird von Frau B ausschließlich in

Bezug auf die Entwicklung von leistungsbezogenen Selbsteinschätzungsfähigkeiten, nicht aber in Bezug auf die Reflexion von Interessen, Lernpräferenzen und der persönlichen Arbeitsweise thematisiert.

Sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrerin benennen *Konsequenzen und Vorsätze* für die nächste Portfolioarbeit. Mit der Forderung nach *Partizipation und Kooperation* tut sich Frau B zunächst schwer, äußert dann aber doch den Wunsch, die Schüler/innen bei der Planung der nächsten Portfolioarbeit stärker miteinzubeziehen.

In Bezug auf die *Gelingensbedingungen* sind für die Schüler/innen der Klasse B die Aufgaben und Rollen der Lehrperson im Rahmen der Portfolioarbeit zentral. Während diese das Bild einer für die Arbeit nach dem Portfolioansatz geeigneten Lehrerin entwerfen, entwickelt Frau B eine Unterscheidung zwischen für die Portfolioarbeit geeigneten und weniger geeigneten Schüler/innen. An dieser Stelle wäre eine direkte Kommunikation zwischen den Kindern der Klasse B und ihrer Lehrerin bezüglich der gegenseitigen Erwartungen wünschenswert und könnte den Anstoß für eine *gemeinsame* Weiterentwicklung von Unterricht geben.

6.5.3 Vergleichende Auswertung der Schüler- und Lehrerinterviews aus Klasse C

Für die Klasse C und ihren Lehrer, Herrn C, ist die aktuelle Portfolioarbeit bereits die zweite, die sie gemeinsam durchführen. Die Arbeitsabläufe sind den Kindern dadurch vertraut und auch die gegenseitigen Erwartungen bereits geklärt.

In Bezug auf die *Wertschätzung* der Portfolioarbeit betonen die Schüler/innen der Klasse C insbesondere die besondere *Lernsituation* in der Portfolioarbeit: die *Selbstbestimmtheit*, das *kooperative Lernen* sowie die *Selbsttätigkeit*. Die Betonung der Selbstbestimmtheit korreliert mit Herrn Cs Charakterisierung von Portfolioarbeit als ein Ausgehen von den tatsächlichen Fragen und Interessen der Kinder. In der Tat besaßen die Schüler/innen der Klasse C durch die Fokussierung auf eine *Forscherfrage* die weitreichendsten Möglichkeiten einer interessensgeleiteten thematischen Schwerpunktsetzung.

Dass das *Erstellen einer PowerPoint-Präsentation* zum Thema von 50% der Schüler/innen als beliebtester Aufgabentyp genannt wird, zeigt neben der Wertschätzung auch die Vertrautheit mit dieser Methode.

Die Schüler/innen der Klasse C äußern im Klassenvergleich die *höchste Zufriedenheit* mit der aktuellen Portfolioarbeit, die Ablehnung einzelner Aufgabentypen wird nur von vier Schüler/innen thematisiert. Lernpläne und Zwischenreflexionen werden von keinem der befragten Kinder abgelehnt. Als einzige *Kritik an den Arbeitsbedingungen* wird geäußert, dass die Sachbücher nicht bis zum Ende der Portfolioarbeit für die Recherche zur Verfügung standen.

Ebenso wie die Klasse B benennen auch die Schüler/innen der Klasse C zahlreiche *Unterschiede zwischen der Portfolioarbeit und dem von ihnen gewohnten Sachunterricht*. Wie in Kapitel 6.3.3 beschrieben, wird die *Selbstbestimmtheit*, insbesondere im Hinblick auf die *Raumnutzung*, von der Klasse C am stärksten betont. Die Vermutung, Herr C vertrete einen *autonomiebetonten Führungsstil*, bestätigt sich anhand der Aussagen des Lehrers im Interview: So gibt er als einziger der interviewten Lehrpersonen an, keine Bedenken bei der Einführung von Portfolioarbeit gehabt zu haben, da er

bereits über umfassende Erfahrung mit freien Unterrichtsformen verfüge. Konkret spricht er von „Vertrauen [...] in die Eigenverantwortlichkeit und die Initiative der Kinder“ (C 17).

Die Schüler/innen der Klasse C erleben ihren Lehrer nicht als kontrollierend, sondern als unterstützend. Das *Gefühl der Freiheit*, das von einigen Kindern der Klasse im Zusammenhang mit Portfolioarbeit artikuliert wird, passt zu diesem Bild. Die *traditionelle Lehrerrolle* sehen sowohl Herr C als auch seine Schüler/innen sehr kritisch. Dies trifft jedoch auch auf viele Kinder der Klassen A und B zu.

Sowohl Herr C als auch seine Schüler/innen begrüßen die *thematische Vielfalt* in der Portfolioarbeit. Herr C betont die hohe *Qualität der Zusammenarbeit* seiner Schüler/innen. Auch die Mehrzahl der Kinder berichtet von einer gelingenden Zusammenarbeit. Die Qualität des Partner-Feedbacks ließe sich, im Vergleich zur Klasse B, durch eine stärkere Betonung dieser Phase und gezielte Anleitung jedoch noch steigern.

In Bezug auf den *Lernzuwachs* finden sich in der Klasse C die meisten Nennungen zu einem die *persönliche Arbeitsweise* betreffenden Lernzuwachs. Sowohl Herr C als auch einige seiner Schüler/innen betonen den Lernzuwachs der Klasse im Vergleich zu bisherigen Leistungen sowie die Nachhaltigkeit des Lernens, etwa in Bezug auf die *Fähigkeit zur Präsentation*. Der *methodische Lernzuwachs* durch die Portfolioarbeit wird im Klassenvergleich am stärksten betont. Alle Schüler/innen der Klasse C sind der Meinung, sie hätten in der Portfolioarbeit mehr gelernt als im gewohnten Sachunterricht – eine Einschätzung, die ihr Lehrer teilt. Auffallend viele Kinder in dieser Klasse führen dafür *motivationale Gründe* an. Für das *Gelingen einer Aufgabe* benennen die Schüler/innen dieser Klasse hauptsächlich *individuelle Begründungen*. Dies sind weitere Hinweise auf eine bereits gut ausgebildete Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen, die jedoch weiter ausbaufähig ist.

Im Umgang mit *Schwierigkeiten* beweisen die Kinder der Klasse C im Klassenvergleich die höchste Selbstständigkeit. Die hohe Zufriedenheit der Schüler/innen mit ihrem Portfolio korreliert mit der Einschätzung von Herrn C, nach der bei dieser Portfolioarbeit *alle* Schüler/innen zu einem gelungenen Ergebnis gelangt sind. Die *Abschlusspräsentationen* waren nach Einschätzung von Schüler/innen und Lehrer gelungen.

Herr C hat seinen Unterricht gemeinsam mit den Schüler/innen reflektiert und über die Vor- und Nachteile verschiedener Unterrichtsformen gesprochen. Der Ausdruck „*freie Arbeit*“ wird sowohl von den Schüler/innen als auch von ihrem Lehrer verwendet; die *Erkenntnis, man brauche nicht notwendigerweise einen Lehrer, um zu lernen*, wird vorwiegend von Kindern der Klasse C formuliert. Die Schüler/innen dieser Klasse haben im Laufe der dritten und vierten Klasse gelernt, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu tragen.

Es wird deutlich, dass Herr C von der Portfolioarbeit begeistert ist, dass er nach Möglichkeiten gesucht hat, seinen Unterricht weiterzuentwickeln und schülerorientierter zu gestalten, und dass er die Portfolioarbeit als für ihn und seinen Unterricht geeignete Möglichkeit ansieht, diese Ansprüche umzusetzen. Damit trifft im Fall von Herrn C die bereits in Kapitel 3.2 zitierte Behauptung Volkweins zu:

„Lehrer/innen wählen das Portfolio meist ganz bewusst als Instrument, um damit ihren Unterricht neu zu gestalten und das Lernen ihrer Schüler/innen auf eine andere Basis zu stellen. [...] Darüber hinaus stellen Lehrer/innen ihren Unterricht oder Teile ihres Unterrichts auf Portfolio um, weil sie drängende Probleme

und manifeste Unzufriedenheiten bezüglich der Art und Weise schulischen Lernens und Lehrens in ihrem eigenen Unterricht bearbeiten wollen, manche aber auch, wie wir gesehen haben, aus Freude daran, ihr didaktisch-methodisches Repertoire an Lehr-Lernformen erweitern zu können.“ (Volkwein 2010, S. 40)

Die Kinder der Klasse C teilen die Begeisterung ihres Lehrers für Portfolioarbeit – nicht zuletzt wohl dadurch, dass Herr C sie in die Unterrichtsentwicklung mit einbezogen, den Dialog mit seinen Schüler/innen gesucht und Ziele und Hintergründe der Portfolioarbeit transparent gemacht hat.

6.5.4 Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sicht von Portfolioarbeit aus der Perspektive der Schüler/innen und der Lehrer/innen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Wahrnehmungen von Schüler/innen und Lehrer/innen bezüglich der Portfolioarbeit in den drei Klassen zum Großteil decken. Dieses Ergebnis war aufgrund der Ergebnisse von Zinnecker nicht zu erwarten (vgl. Kapitel 5.4.5 sowie Zinnecker 1996, S. 42).

Insbesondere was die *grundlegende Haltung* der Portfolioarbeit gegenüber betrifft, sind sich die Schüler/innen und ihre Lehrer/innen in allen drei untersuchten Klassen einig: Während die Schüler/innen der Klasse A und ihre Lehrerin, Frau A, die für beide Seiten noch wenig vertraute Lernsituation mit Tatkraft und Optimismus angehen, erscheint die Haltung der Schüler/innen der Klasse B sowie die ihrer Lehrerin, Frau B, als vergleichsweise kritisch. Die Einstellung der Klasse C und ihres Lehrers, Herrn C, kann als überzeugt und enthusiastisch charakterisiert werden.

Ebenso gleichen sich die *Einschätzungen bezüglich der Lernergebnisse*: Während sich Schüler/innen und Lehrerin in Klasse A zufrieden äußern, nehmen die Kinder der Klasse B und ihre Lehrerin auch hier eine weitaus kritischere Haltung ein – und das, obwohl Umfang und Qualität der Portfolioarbeit nach dem Eindruck der Forscherin in der Klasse B erheblich höher sind als in der Klasse A. Herr C und seine Schüler/innen sind mit den Ergebnissen der aktuellen Portfolioarbeit hoch zufrieden.

Sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen gehen von der Annahme aus, eine *selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand* sei förderlich im Hinblick auf den Lernzuwachs. Was die *Aufgaben und Verantwortlichkeiten* von Lehrenden und Lernenden im Rahmen der Portfolioarbeit anbelangt, besteht zwischen den befragten Schüler/innen und Lehrer/innen weitgehende Einigkeit.

Auch was die *Gelingsbedingungen* für Portfolioarbeit betrifft, herrscht zwischen den befragten Schüler/innen und ihren Lehrer/innen weitgehendes Einvernehmen.

Weder von Schüler- noch von Lehrerseite wurden hingegen Mängel bezüglich des Aufbaus einer *Reflexions- und Feedbackkultur* wahrgenommen. Dass viele der von den Kindern an ihre Mitschüler/innen formulierten Tipps weitgehend an der Oberfläche der betrachteten Portfolios verblieben und sachbezogene Aspekte im Gegensatz zu individuellen bei der Einschätzung der Lernergebnisse zu wenig berücksichtigt wurden, fiel weder den Schüler/innen noch ihren Lehrer/innen auf.

Eine mögliche Erklärung für die beschriebenen Übereinstimmungen ist, dass sich die Einstellungen der Lehrpersonen in ihrem Unterricht spiegeln und von den Schüler/innen wahrgenommen und übernommen werden. In ähnlicher Weise könnten Lernfreude und Motivation während der Portfolioarbeit, aber auch die Unzufriedenheit der Schüler/innen mit einzelnen Aspekten, von ihren

Lehrer/innen wahrgenommen werden und ihre Einstellung zur Portfolioarbeit beeinflussen. Für diese These sprechen die Aussagen von Frau A, Frau B und Herrn C, die berichten, die Freude der Kinder an der Portfolioarbeit habe sich auf sie übertragen.

Eine andere Erklärung wäre, dass sich die Wahrnehmungen von Lehrperson und Schüler/innen im Zuge gemeinsamer Gespräche über Portfolioarbeit annähern, dass gleichsam ein kommunikativer Konsens hergestellt wird. In der Klasse B wurden Reflexionsgespräche im Klassenverband geführt, auch wenn der Fokus der Reflexion hauptsächlich auf den unterschiedlichen Arbeitsweisen und Aufgabentypen lag. Die Interviews mit den Kindern der Klasse C sowie mit ihrem Lehrer machten deutlich, dass Lehrer und Schüler/innen in dieser Klasse eine rege Kommunikation über die Vor- und Nachteile verschiedener Unterrichtsformen, über die Portfolioarbeit sowie über Unterrichts-entwicklung pflegten. Aber auch in der Klasse A fand Kommunikation über Portfolioarbeit statt, und sei es in Form von Anweisungen der Lehrerin. Es ist anzunehmen, dass die beiden beschriebenen Erklärungen – nonverbale und verbale Kommunikation über Portfolioarbeit – zusammenwirken und die Perspektive von Lehrer/innen wie Schüler/innen prägen.

Es gibt aber auch *Unterschiede* in der Wahrnehmung und Akzentuierung bezüglich der Portfolioarbeit zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen:

So nimmt – nicht überraschend – das *kooperative Lernen* in der Perspektive der Schüler/innen einen zentraleren Stellenwert ein. Sie vermissen diesen Aspekt im gewohnten (Sach-)Unterricht. Da die Fähigkeit zur Kooperation einen wesentlichen Aspekt der Lernkompetenz darstellt (vgl. Kapitel 2.2.1), sollten Lehrer/innen kooperative Lernformen verstärkt in ihrem Unterricht – auch außerhalb von Portfolioarbeit – realisieren.

Bedenken bezüglich des Lernzuwachses durch die Portfolioarbeit, wie von Frau A und Frau B geäußert, werden von den Kindern nicht thematisiert. Sie sind überzeugt, durch die Portfolioarbeit viel gelernt zu haben, sogar mehr als im gewohnten Sachunterricht. Die Schüler/innen schätzen dabei sowohl den *inhaltlichen Lernzuwachs* als auch den Lernzuwachs im Hinblick auf ihre *eigene Person als Lerner/in* höher ein als ihre Lehrer/innen¹⁶⁹.

Die von einigen Schüler/innen der Klassen A und B beschriebene *Ablehnung von Lernplänen und Zwischenreflexionen* findet keine Entsprechung auf Lehrerseite. Was diesen Punkt betrifft, wäre ein offenes Gespräch zwischen Kindern und Lehrperson wichtig. Nur wenn Lernpläne und Zwischenreflexionen von den Schüler/innen als hilfreich für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses empfunden werden, hat ihr Einsatz im Rahmen der Portfolioarbeit seine Berechtigung. Auf der Grundlage der Vorstellungen der Schüler/innen könnten die Vorlagen möglicherweise modifiziert werden, so dass sie den tatsächlichen Lernbedürfnissen der Kinder besser entsprechen.

Was die *Reflexionsfähigkeit* der Kinder betrifft, so trauen die befragten Lehrer/innen ihren Schüler/innen reflektorische Fähigkeiten zwar generell zu. Setzt man diese Einschätzung jedoch in Bezug zu den in den Schülerinterviews offenbarten *tatsächlichen* reflektorischen Fähigkeiten der Kinder, so wird deutlich, dass das reflektorische Potential der Kinder sehr viel höher ist als von ihren Lehrer/innen angenommen. Können die Schüler/innen dieses in der Interviewsituation einsetzen, so ist davon auszugehen, dass es – die Schaffung einer entsprechend vertrauensvollen Gesprächs-

¹⁶⁹ Allein Herr C geht von einem hohen inhaltlichen Lernzuwachs durch die aktuelle Portfolioarbeit aus. Vgl. Kapitel 6.4.4.

atmosphäre vorausgesetzt – den Schüler/innen prinzipiell möglich wäre, ihre Einschätzungen, ihren Lernweg, Vorsätze und Konsequenzen, Tipps und Kritik auch im Rahmen des Unterrichts in den Portfolioprozess einzubringen. Dies wäre insofern von Vorteil, als die Schüler/innen einige Aspekte des Unterrichts sogar klarer sehen als ihre Lehrer/innen: So scheint etwa die entscheidende Bedeutung der Tatsache, dass *alle* Kinder die Chance haben sollen, ihr Portfolio fertig zu stellen, den Schüler/innen viel eher bewusst zu sein als ihren Lehrer/innen (vgl. Kapitel 6.3 sowie 6.4). Die Schaffung eines entsprechenden Rahmens sowie der Aufbau einer auf gegenseitigem Vertrauen und Wertschätzung basierenden *Gesprächskultur* halte ich für ein wesentliches Ziel. Eine offene Kommunikation über gegenseitige Erwartungen, Anregungen und Kritik könnte so zu einer Basis der gemeinsamen Weiterentwicklung von Unterricht in der jeweiligen Klasse werden.

7. Zusammenfassung und kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Untersuchung

In diesem die Arbeit abschließenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung unter Punkt 7.1 noch einmal zusammengefasst und kritisch beleuchtet. Auf die Frage nach der Angemessenheit der Forschungsmethodik und der Reichweite der Ergebnisse der qualitativen Fallstudie wird unter 7.2 eingegangen. Anschließend wird, in Kapitel 7.3, auf der Basis der dargestellten Ergebnisse der Beitrag der vorliegenden Studie zur empirischen Forschung diskutiert; außerdem werden Ansatzpunkte für weitergehende Forschungstätigkeit aufgezeigt. Zuletzt folgen einige Schlussbemerkungen zu Perspektiven der Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule.

Die Interviews und die Teilnehmende Beobachtung liefern in mehrerlei Hinsicht Erkenntnisse über die Umsetzung des in Kapitel 4 vorgestellten Portfoliokonzepts im Unterricht der Grundschule:

- Aussagen, die von allen drei befragten Lehrer/innen übereinstimmend gemacht werden, können mit einiger Vorsicht als für die Umsetzung der Portfolioarbeit nach dem dargestellten Konzept typisch angenommen werden. Dies betrifft zum Beispiel die hohe Motivation der Schüler/innen, das Sichtbarwerden von Potential, den Lernzuwachs im methodischen Bereich sowie die Veränderung der Rollen von Schüler/innen und Lehrer/in.
- Mit ihren Tipps für die erste Portfolioarbeit sowie mit den Vorsätzen für ihre nächste Portfolioarbeit gewähren die interviewten Schüler/innen und Lehrer/innen Einblicke in ihr Expertenwissen bezüglich der Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit.
- Differenzen in den Ansichten und Unterschiede in der Umsetzung des Konzepts geben Hinweise auf wesentliche Aspekte bezüglich der Organisation und Gestaltung von Portfolioarbeit, etwa bezüglich des den Schüler/innen zugestandenen Freiraums und der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen.
- Kritikpunkte der Schüler/innen an den Arbeitsbedingungen sowie am Lehrerverhalten – etwa Zeitdruck, kontrollierendes Verhalten – machen Schwachstellen bzw. Ansätze für eine Weiterentwicklung der Umsetzung von Portfolioarbeit deutlich.

- Aspekte, die von den Lehrpersonen kritisiert oder als schwierig thematisiert wurden, machen die Notwendigkeit deutlich, das Konzept entsprechend zu modifizieren oder den Lehrer/innen mehr Hilfen an die Hand zu geben. Dies betrifft beispielsweise die Sicherung inhaltlicher Lernziele, die Organisation der Abschlusspräsentationen sowie die Benotung der Portfolios.
- Aspekte, die im theoretischen Teil als wesentlich für die Portfolioarbeit dargestellt wurden, von den Lehrpersonen aber nicht umgesetzt wurden, weisen ebenfalls auf die Notwendigkeit hin, die Lehrpersonen im Rahmen der Fortbildung und/oder weiterer Maßnahmen für diese Punkte zu sensibilisieren und ihnen zusätzliche Hilfen für deren Umsetzung an die Hand zu geben. Dies betrifft unter anderem die Förderung der Reflexionsfähigkeit sowie das Führen von Lerngesprächen.

7.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Im Folgenden werden die Schlussfolgerungen, die aus den Interviews sowie aus der Teilnehmenden Beobachtung gezogen werden können, zusammengefasst und thematisch geordnet dargestellt. Entsprechend den unterschiedlichen Schwerpunkten, die in den Forschungsfragen (vgl. Kapitel 4.6) formuliert wurden und Gegenstand der Untersuchung waren, wird dabei unterschieden zwischen Ergebnissen bezüglich der *Wahrnehmung von Portfolioarbeit* (Kapitel 7.1.1), Ergebnissen bezüglich des *Umgangs der Schüler/innen mit den Lernbedingungen der Portfolioarbeit* (Kapitel 7.1.2), Erkenntnissen zur *Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen* (Kapitel 7.1.3), Ergebnissen zum *Wandel der Lehrerrolle* (Kapitel 7.1.4), Erkenntnissen bezüglich der *Umsetzung von Portfolioarbeit* (Kapitel 7.1.5), Ergebnissen bezüglich der *Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Portfolioarbeit* in den untersuchten Klassen (Kapitel 7.1.6) sowie Ergebnissen im Hinblick auf *Weiterentwicklungsmöglichkeiten des vorgestellten Portfoliokonzepts* (Kapitel 7.1.7).

7.1.1 Ergebnisse bezüglich der Wahrnehmung von Portfolioarbeit

Sowohl die befragten Schüler/innen als auch die Lehrer/innen drücken der Portfolioarbeit gegenüber eine *hohe Wertschätzung* aus. Die Schüler/innen schätzen die *Freiheiten*, welche die Portfolioarbeit ihnen bietet. Übereinstimmend berichten sie von einer im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen stärker ausgeprägten *Motivation*, die – ungeachtet der von einigen Schüler/innen benannten größeren Anstrengung – über den gesamten Verlauf der Portfolioarbeit anhält (vgl. auch Vierlinger 2006, S. 43).

Die Schüler/innen erleben ihr Lernen in der Portfolioarbeit als weitgehend *selbstbestimmt* und *selbstgesteuert*. Allerdings zeigen sich im Erleben von Selbstbestimmtheit *Unterschiede* zwischen den untersuchten Klassen, welche zum Teil mit dem Ausmaß der von Lehrerseite zugestandenen *Entscheidungsfreiheit* erklärbar sind, zum Teil aber vermutlich mit dem *Führungsstil der Lehrperson* zusammenhängen. Dabei geht ein autonomiebetonter Führungsstil, übereinstimmend mit den Erkenntnissen von Hartinger (2005), mit einem stärkeren Empfinden von Selbstbestimmung einher.

Den *gewohnten Sachunterricht* charakterisieren die Schüler/innen dagegen als durch die Lehrperson *fremdbestimmt*. Diese Fremdbestimmung geht in vielen Fällen mit einer *geringeren Motivation*

einher. Als persönlich bedeutsam wird das Lernen im gewohnten Sachunterricht kaum erlebt; insbesondere die Sinnhaftigkeit des Anfertigens von Hefteinträgen wird von den Kindern in Frage gestellt.

Die befragten Schüler/innen begrüßen sowohl die *vertiefte Auseinandersetzung* mit einem Thema über einen längeren Zeitraum als auch die *größere thematische Vielfalt* der Portfolioarbeit. In besonderem Maße geschätzt werden die Möglichkeiten, die Portfolioarbeit im Hinblick auf *kooperatives Lernen* bietet.

Sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen befürworten eine weitere Portfolioarbeit, was die hohe Akzeptanz und Wertschätzung des Portfoliokonzepts bei Lehrenden und Lernenden widerspiegelt.

7.1.2 Ergebnisse bezüglich des Umgangs der Schüler/innen mit den Lernbedingungen der Portfolioarbeit

Die Schüler/innen sind, auch aus Sicht ihrer Lehrer/innen, in der Lage, die Möglichkeiten der Portfolioarbeit bezüglich eines selbstbestimmten, selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernens für sich zu nutzen. Sie erstellen umfangreiche, liebevoll gestaltete Portfolios mit individueller Prägung.

Die Möglichkeiten, welche die Portfolioarbeit in Bezug auf das *Einbringen eigener Interessen* sowie auf die *freie Raumnutzung* bietet, nutzen die Schüler/innen – auch nach Einschätzung ihrer Lehrer/innen – verantwortlich. Der große Freiraum in Bezug auf die *Zusatzaufgaben* hat sich bewährt und sollte unbedingt beibehalten werden.

Einigen Kindern, deren Selbststeuerungsfähigkeiten vergleichsweise gering ausgeprägt sind, gelingt es nicht, den gesamten Umfang der geforderten Aufgaben zu erledigen. Sie tendieren dazu, sich zu lange mit einzelnen Aufgaben zu beschäftigen, arbeiten insgesamt weniger zielorientiert und lassen sich leichter ablenken (vgl. Kapitel 6.2.2 und 6.2.3 sowie das Interview mit Frau B¹⁷⁰). Für diese Kinder sind Unterstützungsangebote, etwa die Zusammenarbeit mit einem geeigneten Lernpartner, eine intensivere Betreuung durch die Lehrperson sowie eventuell eine Reduzierung des Pflichtteils, sinnvoll. Das gleiche gilt für Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen, auf deren Lernverhalten sich die Portfolioarbeit jedoch tendenziell positiv auszuwirken scheint.

Insgesamt erscheint Portfolioarbeit in der Untersuchung als eine Unterrichtsform, von der leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler/innen profitieren können. Durch die inhaltliche und methodische Offenheit des Portfoliokonzepts ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der *Individualisierung von Lernprozessen*, welche eine gute Passung zwischen den individuellen Leistungsmöglichkeiten und den inhaltlichen Anforderungen ermöglichen. Die Schüler/innen können so eine große Vielfalt an individuellen Lernwegen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus beschreiten.

¹⁷⁰ „Und das dann auch irgendwie aufzuschreiben, dass sie sich dann lange aufgehalten haben an einzelnen Sachen, weil's dann eben länger gedauert hat und dann eben andere Sachen wieder zu kurz kamen, da find' ich, war das schon teilweise schwierig. Weil zum Beispiel bei der Tabea, der hatte ich immer... also die ist, glaub' ich, gar nicht leistungsschwach, aber die hat irgendwie... kam die da immer nicht so voran.“ (B 36) sowie „weil viele haben sich dann eben länger an Sachen aufgehalten, die vielleicht auch schon so okay sind“ (B 48).

Das Potential, das die Portfolioarbeit im Hinblick auf *kooperatives Lernen* bietet, wird von den Schüler/innen auf vielfältige Weise genutzt. Sie wählen die Sozialform ihren persönlichen Lernbedürfnissen entsprechend und praktizieren *vielfältige, flexible Formen der Zusammenarbeit*. Dennoch trägt jedes Kind die Verantwortung für sein eigenes Portfolio und setzt persönliche Akzente, so dass auch bei aufgabengleicher Zusammenarbeit individuelle Lernergebnisse entstehen. Unabhängig davon, ob die Schüler/innen an gleichen oder unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, findet Kooperation statt, etwa im Sinne eines gedanklichen Austausches sowie im Geben von Tipps und Feedback. Konkrete Hilfeleistungen, wie die gegenseitige Unterstützung bei der Recherche, der Austausch von Arbeitsmaterialien und die Unterstützung bei der Bewältigung einzelner Tätigkeiten, stehen erst an zweiter Stelle. Die Zusammenarbeit der Schüler/innen trägt in vielen Fällen dazu bei, im Verlauf des Lernprozesses auftretende Schwierigkeiten erfolgreich zu bewältigen.

Die vielfältigen Formen der Zusammenarbeit sowie die *hohe Zufriedenheit* zeichnen ein Bild gelingender kooperativer Lernprozesse. Nur bei wenigen Schüler/innen führt die Zusammenarbeit zeitweise zu einer Ablenkung vom eigenen Lernvorhaben. Diese wird zumeist reflektiert; Konsequenzen werden gezogen und zum Teil bereits während des Portfolioprozesses umgesetzt. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Intensität und Qualität der gegenseitigen Unterstützung mit wachsender Portfolioerfahrung steigen.

Ebenso nimmt die *Individualität der erstellten Portfolios* mit zunehmender Erfahrung zu, ein Ergebnis, welches die bereits zitierte Beobachtung Brunners bestätigt (vgl. Brunner, 2006a, S. 73 sowie Kapitel 1.3.3). So beinhalten die Portfolios der Klasse B, die über die größte Portfolioerfahrung verfügt, eine große Vielfalt an unterschiedlichsten, auf eigene Initiative der Kinder hin entstandenen Zusatzaufgaben. Dass sich die Schüler/innen mit ihrem Portfolio identifizieren, beweisen auch die beiden Beispiele von Lino und Michael: Lino berichtet im Interview, er habe eine bestimmte Zusatzaufgabe, ein selbst entwickeltes Spiel, ganz bewusst vor die Erledigung der Pflichtaufgaben gesetzt, da ihm diese besonders wichtig war:

„Das Spiel, das war einer meiner ersten Sachen, weil das war irgendwie mir wichtig, dass im Portfolio, dass es bei mir reinkommt.“ (Lino, Klasse B, LNb 134)

Michael besitzt offenbar ebenfalls eine genaue Vorstellung davon, was in sein Portfolio passt und was nicht:

Michael: „Brief 'Rettet den Wald'. Das find' ich gerade nicht so gut gelungen. Ja, weil ich find' einfach, das passt nicht so in mein Portfolio. Aber das ist ja eine Pflichtaufgabe, deswegen muss ich sie rein... das muss in mein Portfolio.“

A.K.: „Und sonst hättest du sie lieber weggelassen, wenn das gegangen wäre?“

Michael: „Ja, dann hätte ich sie weggelassen.“

(Michael, Klasse B, MIb 87-91)

Insbesondere die Schüler/innen der Klassen B und C übernehmen in hohem Maße *Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess*. Die Entwicklung von Eigenverantwortung scheint das Ergebnis eines länger dauernden Prozesses zu sein, in dessen Rahmen die Schüler/innen Erfahrungen mit unterrichtlichen Freiräumen sammeln und Lernen so zunehmend als selbstbestimmt erleben.

Freiräume gestatten die Entwicklung eigener Interessen, den Aufbau einer eigenen, intrinsischen Lernmotivation sowie die Erfahrung persönlich bedeutsamen Lernens.

7.1.3 Ergebnisse bezüglich der Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen

In den mit 55 Schüler/innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe geführten Interviews beweisen die acht- bis elfjährigen Kinder ein *hohes Maß an Reflexionsfähigkeit*. Sie sind zu detaillierten Aussagen über ihr Lernen sowie über die unterrichtlichen Prozesse in der Lage, reflektieren den Verlauf der Portfolioarbeit sowie ihre eigenen Lernfortschritte und stellen Begründungszusammenhänge her. Die Ausprägung der Reflexionsfähigkeit ist individuell verschieden; eine hohe Reflexionsfähigkeit korreliert dabei nicht nachweislich mit dem Alter¹⁷¹, nimmt aber tendenziell mit dem Ausmaß an Erfahrung mit Portfolioarbeit zu.

Die interviewten Kinder sind in der Lage, den empfundenen Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe einzuschätzen, gelungene von weniger gelungenen Portfolioeinlagen zu unterscheiden sowie ihre im Portfolio dokumentierte Leistung zu bewerten. Sie differenzieren zwischen der Freude an einer bestimmten Aufgabe und der Beurteilung des Arbeitsergebnisses sowie dem empfundenen Schwierigkeitsgrad¹⁷². Die Schüler/innen besitzen eine Vorstellung von ihren persönlichen Stärken und Schwächen und können ihre Einschätzungen in der Mehrzahl der Fälle nachvollziehbar begründen.

Sie sind weiterhin in der Lage, konstruktive Tipps und wertschätzendes Feedback an ihre Mitschüler/innen zu formulieren sowie berechtigte Kritik anzunehmen und für ihren Lernprozess zu nutzen. Neben einer hohen Reflexionsfähigkeit ließ sich somit auch eine in den Klassen etablierte *Feedback-Kultur*¹⁷³ belegen. Dabei scheint die Fähigkeit, qualitativ hochwertiges, lernförderliches Feedback zu geben, mit wachsender Portfolioerfahrung zuzunehmen. Erhaltenes Feedback wird von portfolioerfahrenen Schüler/innen differenzierter beurteilt.

Die *Fähigkeit zu einer realistischen Selbsteinschätzung* steigt ebenfalls im Laufe der zunehmenden Erfahrung mit Portfolioarbeit. Die Ergebnisse der Studie weisen außerdem auf die Einnahme einer (selbst-)kritischeren Haltung bei portfolioerfahrenen Kindern hin. Mit dem Ausbau der Reflexionsfähigkeit geht die Einbeziehung vielfältigerer Aspekte in die Beurteilung und Begründung des eigenen Lernfortschritts einher; inhaltliche Gesichtspunkte werden zunehmend berücksichtigt. Dahingegen dominieren bei weniger portfolioerfahrenen Kindern bei der Beurteilung von Portfolios formalgestalterische Aspekte.

¹⁷¹ In der Klasse A war die Reflexions- und Ausdrucksfähigkeit am geringsten ausgeprägt. Die Schüler/innen sind mit durchschnittlich 8,11 Jahren jedoch kaum jünger als diejenigen der Klasse B (9,0 Jahre). Auch der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist in der Klasse A nur geringfügig höher als in der Klasse B (Klasse A: 18%, Klasse B: 14%). Jedoch verfügt die Klasse A über deutlich weniger Erfahrung mit freien Arbeitsweisen als die Klasse B. Die reflektorischen Fähigkeiten der Klasse B waren sogar etwas höher ausgeprägt als diejenigen der im Durchschnitt 1,7 Jahre älteren Schüler/innen der Klasse C. Vgl. Kapitel 6.3.3.

¹⁷² So berichteten die Schüler/innen etwa davon, dass ihnen eine bestimmte Aufgabe Freude bereitet habe, obwohl sie diese als schwierig empfunden haben. Umgekehrt deckt sich die Bewertung einer Portfolioeinlage als besonders gelungen sowie die Benennung eigener Stärken nicht unbedingt mit der Bevorzugung einer bestimmten Arbeitsform oder eines bestimmten Aufgabentyps. Vgl. beispielsweise „Also lieber male ich, aber ich glaub', Forscherin bin ich schon etwas besser.“ (Lilian, Klasse B, LAB 65) sowie „Also mir hat's schon Spaß gemacht, die zu schreiben, aber... ja, ich find' halt meine nicht so gut, ich hab' schon bessere Geschichten geschrieben. Find ich.“ (Anina, Klasse B, ANB 20).

¹⁷³ Insbesondere in der Klasse B. Vgl. Kapitel 6.3.3.

Auch die *subjektive Einschätzung des Lernzuwachses* durch die aktuelle Portfolioarbeit stellt eine reflektorische Fähigkeit dar. Ob und in welchem Maße im Rahmen der untersuchten Portfolioarbeiten tatsächlich ein Lernzuwachs stattgefunden hat, lässt sich mit den Mitteln der vorliegenden Studie nicht feststellen. Gleichwohl ist der Einschätzung der Schüler/innen, auch was diesen Punkt betrifft, grundsätzlich Validität zuzutrauen – insbesondere vor dem Hintergrund einer subjekt-theoretischen Sichtweise, wie sie Rihm vertritt (vgl. Rihm 2006, S. 56, sowie Kapitel 1.3.4). Die befragten Schüler/innen benennen einen Lernzuwachs auf der Ebene der *Inhalte* sowie in Bezug auf die *eigene Person als Lerner/in*. Der *methodische Lernzuwachs* durch die Portfolioarbeit wird hingegen eher von Lehrerseite betont.

Aufgabe der Lehrperson ist es, im Rahmen der Portfolioarbeit Räume zu schaffen, in denen Reflexion stattfinden kann – sowohl Zeit-Räume, in denen im Unterrichtsgeschehen innegehalten wird, um das Gelernte oder den Lernprozess gedanklich nachzuvollziehen und auf sich wirken zu lassen, als auch gedankliche Frei-Räume, eine Haltung der geistigen Freiheit, in der jedes Individuum das Recht hat, seine eigenen Gedanken, Empfindungen und Einschätzungen zu äußern.

Während die Ergebnisse der Schülerinterviews weit entwickelte reflektorische Fähigkeiten bei den Kindern offenbaren, hätte eine Auswertung der im Portfolio enthaltenen *schriftlichen Reflexionsbögen*¹⁷⁴ vermutlich zu ganz anderen Ergebnissen geführt. Auf dem Reflexionsbogen, der gegen Ende des Portfolioprozesses ausgefüllt wurde, sollten sich die Schüler/innen zu Leitfragen (Prompts) äußern, Sätze ergänzen, Fragen beantworten und persönliche Kommentare abgeben. Im Rahmen von Portfolioarbeiten werden häufig schriftliche Formen der Reflexion gefordert¹⁷⁵. Die damit verbundene Intention ist, dass die schriftliche Reflexion zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und -prozessen führt (vgl. Gläser-Zikuda 2010, S. 37). Gerade für jüngere Kinder¹⁷⁶ ist diese Form der Reflexion jedoch schwierig, da ihre schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten sowie auch ihre Ausdauer beim Schreiben im Vergleich zu ihren mündlichen Fähigkeiten weit weniger ausgeprägt sind. Sie sollten daher unter verschiedenen Darstellungsformen wählen können. Reflexive Äußerungen lassen sich auch über Bilder oder Gespräche – wie die von mir geführten Interviews beweisen – sehr gut erheben (vgl. Lötscher 2010, S. 121). Was die Entwicklung von für Grundschulkindern geeigneten Reflexionshilfen anbelangt, besteht noch Bedarf.

7.1.4 Ergebnisse bezüglich des Wandels der Lehrerrolle

Die Lehrpersonen erleben im Rahmen der Portfolioarbeit einen Wandel ihrer Lehrerrolle von der Vermittlung didaktisch aufbereiteten Wissens hin zur Begleitung von Lernprozessen (vgl. auch die

¹⁷⁴ Vgl. den Reflexionsbogen im Anhang.

¹⁷⁵ Vgl. etwa Kolb 2007; Fink 2010.

¹⁷⁶ Volkwein berichtet aufgrund ihrer Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der gymnasialen Oberstufe von Schwierigkeiten bei der (Selbst-)Reflexion: „Erfahrungsgemäß bereitet es den Schülerinnen und Schülern gerade zu Beginn der Arbeit mit dem Portfolio erhebliche Schwierigkeiten, die eigenen Lernprozesse zu beschreiben und ihre Lernleistungen einzuschätzen. Neben diesem Problem der Selbstreflexion sind überhaupt die Fähigkeiten des Reflektierens, besonders aber die sprachlichen Möglichkeiten reflexiven Schreibens und Sprechens, sehr unterschiedlich ausgeprägt und müssen entwickelt werden, wenn sie für das weitere individuelle und gemeinsame Lernen wirksam werden sollen.“ (Volkwein 2006, S. 153) Diese Beobachtung, gemacht an Oberstufenschüler/innen (!), spricht meines Erachtens dafür, dass eventuelle Defizite in den reflexiven Kompetenzen bei Grundschul/innen weniger auf ihr geringes Lebensalter und die damit verbundene Entwicklungsstufe zurückzuführen sind als vielmehr auf mangelnde Übung. Gläser-Zikuda, Voigt und Rohde stellten in ihrer Studie mangelnde metakognitive Kompetenzen sogar bei Studierenden (!) fest. Vgl. Gläser-Zikuda/Voigt/Rohde 2010, S. 157.

Ergebnisse von Andexer/Paschon/Thonhauser 2001, S. 36). Diese neue Rolle empfinden sie als angenehm und zum Teil auch als befreiend. Sie eröffnet ihnen einen unterrichtlichen Freiraum für die gezielte Beobachtung und die individuelle Unterstützung einzelner Schüler/innen. Dieser Effekt stellt sich jedoch erst mit zunehmender Portfolioerfahrung ein. In der Anfangsphase stellen die veränderten Anforderungen an Lehrende und Lernende die Lehrperson vor organisatorische und persönliche Herausforderungen, die bisweilen als Stress empfunden werden (vgl. auch Kolb 2007, S. 118; S. 322).

Auch die Unterrichtsplanung verändert sich: „Die didaktische Planung der Lehrperson verlagert sich bei der Portfolioarbeit teilweise in den Unterricht. Sie wird nicht mehr wie früher hauptsächlich vorab von der Lehrperson stellvertretend für die Schüler/innen vorgenommen, sondern gemeinsam mit ihnen im Unterrichtsprozess vollzogen (Ruf/Hofer/Keller/Winter 2008).“ (Winter 2010, S. 18)

Aber nicht nur die Anforderungen an die Lehrenden ändern sich, auch die Anforderungen an die Schüler/innen sind andere in der Portfolioarbeit, und, wie einige Kinder im Interview betonen (vgl. Kapitel 6.3.2.1), höher. So sollen die Schüler/innen die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen sowie selbstständig Informationen zusammentragen und Arbeitsergebnisse erstellen, ohne auf vorgefertigte Arbeitsmaterialien zurückgreifen zu können. Nicht mehr die Lehrperson allein ist Träger/in von Wissen. So nähern sich die Rollen von Schüler/innen und Lehrer/in im Verlauf des Portfolioprozesses an: „Wenn sie (Lehrer/innen und Schüler/innen, A.K.) gemeinsam durchdenken, ob eine Arbeit bestimmten Kriterien entspricht, dann begründen diese Gespräche eine wechselseitige Beziehung, die man im traditionellen Unterricht kaum finden wird.“ (Jervis 2006, S. 48) Dieser partnerschaftliche Umgang miteinander, der von gegenseitigem Respekt geprägt ist, erkennt die Lernenden ebenso als Expert/innen für ihr Lernen an wie die Lehrperson als Expertin für Lernberatung. Zu Recht wird daher vom Aufbau einer neuen Lehr-Lern-Kultur gesprochen, in der „nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende sich entwickeln und verändern müssen.“ (Hascher 2010, S. 176; vgl. auch Brunner 2006a, S. 73)

Gerade bei der ersten Portfolioarbeit sollte die Lehrperson daher nicht erwarten, eine perfekte Organisation des Portfolioprozesses leisten zu können¹⁷⁷. Vielmehr sollte sie sich bewusst machen, dass sie sich, gemeinsam mit ihren Schüler/innen, auf einen neuen Lernweg einlässt, zu dem Fehler und Umwege notwendigerweise dazugehören. Diese Erfahrung kann verbindend wirken und die Zusammenarbeit von Lehrperson und Schüler/innen auf eine neue Basis stellen. Wenn möglich, sollte die erste Portfolioarbeit gemeinsam mit Kolleg/innen geplant und reflektiert werden. Auch die Möglichkeit, portfolioerfahrene Kolleg/innen um Rat fragen zu können, wird von den befragten Lehrer/innen als hilfreich erlebt.

Die Rolle des Lernbegleiters/der Lernbegleiterin ist jedoch keinesfalls so zu verstehen, dass sich die Aufgaben der Lehrperson in der Bereitstellung von Material und in der Ansprechbarkeit bei Schwierigkeiten erschöpfen. Vielmehr ist die Lehrperson auch in ihrer Rolle als *Initiatorin von Reflexionsprozessen* gefragt. So sollte sie regelmäßige, gemeinsame Reflexionsphasen in den Portfolioprozess integrieren, in denen, unter Anleitung der Lehrperson, Lehrer/in und Schüler/innen gemeinsam einzelne Arbeitsergebnisse und auftretende Schwierigkeiten, aber auch den Portfolio-

¹⁷⁷ Andexer, Paschon und Thonhauser kommen in ihrer Studie in Österreich, in deren Rahmen 33 Lehrer/innen an Grundschulen und weiterführenden Schulen zu ihren Erfahrungen mit Portfolioarbeit befragt wurden, zu dem Ergebnis, dass die Einführung von Portfolioarbeit mit einer höheren Arbeitsbelastung für die Lehrer/innen verbunden ist. Vgl. Andexer/Paschon/Thonhauser 2001, S. 36.

prozess als Ganzes, reflektieren. Gemeinsam mit dem Aufzeigen von Zusammenhängen und dem Stellen von kognitiv anspruchsvollen Fragen trägt sie so zur *kognitiven Aktivierung* der Schüler/innen bei, die unter 3.1.1 als ein wichtiges Merkmal guten Unterrichts beschrieben wurde.

Auch die *Strukturierung* von Unterricht durch die Lehrperson wurde unter 3.1.1 als ein wesentliches Merkmal guten Unterrichts beschrieben¹⁷⁸. Wie bereits betont, sind offene Lernformen „für den Aufbau ‚intelligenten Wissens‘ nur relevant [...], wenn sie mit klarer Strukturierung und herausfordernden, kognitiv aktivierenden Inhalten einhergehen“ (Klieme 2010¹⁷⁹, zit. nach Steffens 2011, S. 27). Das unter 4. vorgestellte Portfoliokonzept bietet den Lehrpersonen ein hohes Maß an Strukturierung des Portfolioprozesses, ebenso wie strukturierend wirkende Arbeitshilfen¹⁸⁰. Es bleibt jedoch die Aufgabe der einzelnen Lehrperson, eine gedankliche Strukturierung des Portfolioprozesses zu leisten und die vorgeschlagene Struktur an das Thema der Portfolioarbeit sowie an die spezifische Klasse zu adaptieren. Sie muss die Vorlagen an geeigneter Stelle in den Portfolioprozess integrieren und den Schüler/innen Zweck und Umgang mit diesen transparent machen. Eine gute Strukturierung des Unterrichts hat außerdem einen positiven Einfluss auf die *Arbeitsruhe*.

Die Erfahrungen mit Portfolioarbeit beeinflussen und *verändern die Einstellungen der Lehrperson* zum Lernen, zum Unterrichten und zu den Schüler/innen. Die Lehrer/innen erkennen Potentiale ihrer Schüler/innen, die in anderen Unterrichtsformen nicht sichtbar geworden wären. Sie fühlen sich in ihrer Aufgabe, das Lernen *aller* Schüler/innen bestmöglich zu fördern, bestärkt, und überlassen den Kindern schrittweise mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Außerdem initiieren oder unterstützen die Erfahrungen mit Portfolioarbeit *Reflexionsprozesse* bei den Lehrer/innen: Sie beginnen, ihre eigene Lehrerrolle sowie ihre Einstellung zum Lernen und zum Unterrichten zu hinterfragen. So kann Portfolioarbeit dazu führen, dass die Lehrperson ihren eigenen Unterricht – im Idealfall im Dialog mit den Schüler/innen – weiterentwickelt.

Portfolioarbeit kann auch zu einer *höheren Berufszufriedenheit* der Lehrperson beitragen: So wirkt die hohe Motivation der Kinder während ihrer Arbeit an den Portfolios auf ihre Lehrer/innen zurück. Durch die Lernfreude der Kinder sowie ihre Wertschätzung der Portfolioarbeit erfahren die Lehrpersonen vermehrt *positive Bestätigung* von den Schüler/innen. Diese, verbunden mit der Erfahrung, *gemeinsam* mit den Kindern zu arbeiten, erleben die Lehrpersonen als beglückend. Durch das Durchbrechen von Unterrichtsroutinen vermag es Portfolioarbeit, an die ursprüngliche pädagogische Motivation der Lehrer/innen anzuknüpfen und ermöglicht es ihnen, wieder mehr Freude an ihrer Tätigkeit zu empfinden.

7.1.5 Ergebnisse bezüglich der Umsetzung von Portfolioarbeit

Was die Umsetzung des Konzepts im Unterricht der Grundschule anbelangt, so ist als ein wesentlicher Grundsatz festzuhalten, dass eine *klare Strukturierung* für das Gelingen von Portfolioarbeit

¹⁷⁸ So sollen auch nach den Ergebnissen Hatties Elemente der Instruktion durch die Lehrperson in einer „Balance zu schülerorientierten Lernstrategien und Lernprozessen stehen“ (Steffens 2011, S. 26). Dies ist in einer gut organisierten Portfolioarbeit der Fall, die Erarbeitungsphasen, wie z.B. das Verfassen eines Sachtextes, integriert. Vgl. Kapitel 4.3 sowie 4.4.

¹⁷⁹ Klieme, Eckhard: Individuelle Förderung. Politische Ziele – Pädagogische Konzepte – Empirische Befunde. Folienpräsentation zum Vortrag im Hessischen Kultusministerium am 26. Oktober 2010. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Oktober 2010, Folie 30.

¹⁸⁰ Vorlagen für Lernpläne, Zwischen- und Abschlussreflexionen, Vorlagen zur Selbsteinschätzung und zum Partner-Feedback.

ebenso wichtig ist wie *genügend Freiraum* für eigene Entscheidungen und Schwerpunktsetzung der Schüler/innen. Dieser Grundsatz zieht sich durch die verschiedenen Aspekte, in denen Erkenntnisse bezüglich der Umsetzung des Portfoliokonzepts gewonnen wurden. Diese werden im Folgenden, geordnet nach den charakteristischen Phasen des Portfolioprozess (vgl. Kapitel 1.3.2 sowie 4.3), einzeln ausgeführt, da sie eine hohe praktische Relevanz sowie entscheidenden Einfluss auf das Gelingen von Portfolioarbeit besitzen. Die Punkte betreffen im Einzelnen

- die Wahl des Themas,
- das Verhältnis von Pflicht- und Wahlaufgaben,
- die Arbeitsformen der Portfolioarbeit,
- die Einbeziehung des Computers,
- die Einbeziehung der Eltern sowie
- die rechtschriftliche Überarbeitung.

1. Context definition

Wahl des Themas:

Insgesamt scheint es gerade für die *erste* Portfolioarbeit von Vorteil zu sein, ein vergleichsweise *eng umgrenztes Thema* zu wählen, um die Kinder – und ihre Lehrer/innen – nicht zu überfordern (vgl. dazu auch Brunner 2006b, S. 89). Für Klassen, die auf dem Gebiet der Portfolioarbeit bereits Erfahrung sammeln konnten, ist hingegen ein *weitgefächerter Themenbereich* von Vorteil, da ein solcher eine individuellere Schwerpunktsetzung von Seiten der Schüler/innen ermöglicht, was positiven Einfluss auf deren intrinsische Motivation hat.

Als sehr gewinnbringend erscheint die von Herrn C gewählte Vorgehensweise, eine „Forscherfrage“ des jeweiligen Kindes in das Zentrum der Portfolioarbeit zu stellen. Dabei wählt jedes Kind innerhalb des Rahmenthemas entsprechend seiner Interessen eine Frage aus, deren Bearbeitung und Beantwortung dann den Leitfaden für sein Portfolio bilden. So kann die hohe intrinsische Motivation, die von der Beschäftigung mit der eigenen Fragestellung ausgeht, über den gesamten Verlauf der Portfolioarbeit genutzt werden. Die Orientierung an der „Forscherfrage“ wird dem Portfoliogedanken meiner Ansicht nach in besonderem Maße gerecht, da durch sie ein hohes Maß an Individualisierung erreicht wird.

Verhältnis von Pflicht- und Wahlaufgaben:

Das Verhältnis von Pflicht- und Wahlaufgaben bildet einen sensiblen Punkt für die Organisation von Portfolioarbeit, sowohl im Hinblick auf die Motivation der Kinder als auch auf das Gelingen von Portfolioarbeit insgesamt.

Der *Pflichtteil* sollte *nicht zu umfangreich* gestaltet sein, da dies zum einen motivierend auf leistungsschwächere Schüler/innen wirkt und zum anderen *allen* Kindern die Möglichkeit eröffnet, sich mit Zusatzaufgaben für das Portfolio zu beschäftigen. Die Motivation der Schüler/innen ist bei der Arbeit an Zusatzaufgaben besonders hoch, denn hier können sie sich nicht nur ihren Interessen entsprechend in die Thematik vertiefen, sondern auch ihre Kreativität einsetzen. Zusatzaufgaben sollten nicht nur – im Sinne von Wahlaufgaben – aus einer vorgegebenen Auswahl gewählt werden dürfen, sondern auch gänzlich selbst entwickelt werden. Die Möglichkeiten hierfür sind vielfältig:

selbst erfundene Spiele, Rätsel, Geschichten, künstlerische Arbeiten, zusätzliche Sachtexte und Skizzen, Versuchsaufbauten und -beschreibungen, Plakate, Interviews usw. Eine Portfolioarbeit, bei der leistungsschwächeren Schüler/innen trotz Anstrengung keine Zeit für Zusatzaufgaben bleibt, wirkt sich vermutlich eher negativ auf die Motivation der betroffenen Kinder aus. Ein wichtiges Ziel der Portfolioarbeit ist es jedoch, die intrinsische Motivation *aller* Kinder zu erhalten und zu fördern (vgl. Kapitel 1.3.3).

Pflichtaufgaben sind in einem gewissen Umfang sinnvoll, etwa um die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten sicherzustellen und spezielle Arbeitsformen einzuüben. Jedoch darf sich Portfolioarbeit nicht in einem Abarbeiten von Aufgabenkatalogen erschöpfen. Nicht nur bei einigen Lehrpersonen, auch bei vielen Schüler/innen findet sich gleichwohl die Vorstellung vom „Abarbeiten“ der Aufgaben in der Portfolioarbeit. Diese ist vermutlich aus der bisherigen schulischen Sozialisation der Kinder erklärbar: So haben die Schüler/innen bis zum dritten bzw. vierten Schuljahr vermutlich so häufig – sei es im Unterricht oder bei den Hausaufgaben – Situationen erlebt, in denen sie vorgegebene Aufgaben „abarbeiten“ mussten, dass sie auch die Anforderungen der Portfolioarbeit vor diesem Hintergrund interpretieren. Die Tatsache, dass die Schüler/innen in anderen Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit, Lerntheken- und Stationenarbeit ebenfalls mit zu erfüllenden Pflichtaufgaben konfrontiert werden, legt diese Deutung der Kinder nahe. Umso wichtiger erscheint es, als Lehrer/in den kreativen, eigeninitiativen Aspekt der Arbeit am Portfolio zu akzentuieren.

2. Collection

Arbeitsformen der Portfolioarbeit:

Die sehr anspruchsvollen *Arbeitsformen* – allen voran die Recherche sowie das Verfassen von Sachtexten – müssen *sorgfältig eingeführt und kompetent begleitet* werden. Die Fähigkeit, Informationen zu suchen, zu finden und auszuwerten, kann bei Kindern im Grundschulalter keinesfalls vorausgesetzt werden, sondern erfordert eine gezielte Schulung. Kriterien für gelungene Arbeiten sollten gemeinsam erarbeitet und festgelegt werden. Der Lehrperson kommt außerdem die Aufgabe zu, leistungsschwächere Schüler/innen gezielt zu unterstützen und/oder geeignete Mitschüler/innen als Lernpartner/innen zu vermitteln. Nur dann können *alle* Kinder der Klasse ein – gemessen an ihren individuellen Leistungsmöglichkeiten – gelungenes Portfolio erstellen und die Qualität der einzelnen Portfolioeinlagen steigt mit zunehmender Portfolioerfahrung der Kinder.

Einbeziehung des Computers:

Eine *Einbeziehung des Computers* in die Portfolioarbeit erscheint aus mehreren Gründen sinnvoll: Im Hinblick auf die Erschließung weiterer Informationsquellen, auf die von Herrn C angesprochene Freude der Kinder am Umgang mit Technik, im Hinblick auf die Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit Computer und Internet sowie zur Eröffnung von Gestaltungsmöglichkeiten durch Programme wie PowerPoint. Außerdem kann durch eine Einbeziehung des Computers der von Frau A kritisierten einseitigen Betonung von Schriftlichkeit in der Portfolioarbeit durch den Zugang zu Bild-, Ton- und Filmmaterial entgegengesteuert werden.

Voraussetzung für eine Nutzung des Computers im Rahmen der Portfolioarbeit ist die Vertrautheit der Schüler/innen mit diesem Medium, dessen regelmäßiger Einsatz, technisch versierte Lehr-

personen sowie natürlich eine entsprechende Ausstattung der Schule. Gerade was die beiden letzten Punkte betrifft bestehen jedoch an vielen Schulen noch Mängel.

Einbeziehung der Eltern:

Auf eine *Information der Eltern* vor Beginn der Portfolioarbeit sollte nicht verzichtet werden. Sie erhöht mit großer Wahrscheinlichkeit das Verständnis und die Akzeptanz von Portfolioarbeit durch die Eltern.

Eltern können auch im Rahmen des Unterrichts zum Gelingen der Portfolioarbeit beitragen, etwa als *Expert/innen* oder als *zusätzliche Ansprechpartner/innen* für die Kinder, welche die Lehrperson bei der Organisation entlasten. Voraussetzung dafür ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Eltern. Die guten Erfahrungen, die Frau A mit der Mitarbeit eines Schülervaters in der Rolle des Experten gemacht hat, stimmen zuversichtlich. Die Schüler/innen können vom Fachwissen dieser Experten profitieren und die Portfolioarbeit erhält einen verstärkten Bezug zur Lebenswirklichkeit.

3. Selection

Rechtschriftliche Überarbeitung:

Der *Umgang mit Rechtschreibfehlern* in freieren Arbeitsformen scheint für viele Lehrpersonen ein Problem darzustellen. Aus Respekt vor der Arbeit der Kinder, welche die Besitzer/innen der Portfolios sind, verbietet sich aus meiner Sicht die Lehrerkorrektur direkt ins Portfolio. Die rechtschriftliche Überarbeitung der Portfolioeinlagen hat ihren Platz während der Überarbeitungsphase. Je nach Alter und Fähigkeiten der Kinder kann sie alleine, mit einem Partner oder mit Hilfe der Lehrperson erfolgen.

Die in Kapitel 1.3.4 explizierten Gelingensbedingungen für Portfolioarbeit – die Vertrautheit mit offenen Arbeitsformen, das Beherrschen von Selbststeuerungsfähigkeiten, das Erleben der Lernhandlungen als persönlich bedeutsam für das eigene Leben, die Unterstützung und Begleitung der Schüler/innen beim Aufbau einer selbstständigen Lernhaltung, ein genügend großer Freiraum für eigene Entscheidungen der Schüler/innen, Transparenz und Klarheit im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Anforderungen, eine qualifizierte Lernbegleitung und -beratung durch die Lehrperson, das Führen reflexiver Gespräche, eine differenzierte Rückmeldung der Lehrperson über die im Portfolio erbrachte Leistung, die Bewertung der erbrachten Leistung durch Schüler/in und Lehrperson, die Wahrnehmung des Portfolios durch andere (Mitschüler/innen, Eltern, Lehrer/in) sowie eine grundsätzliche Offenheit des Lernprozesses – lassen sich, auch aus Sicht der an der vorliegenden Untersuchung beteiligten Schüler/innen und Lehrer/innen, bestätigen.

7.1.6 Ergebnisse bezüglich der Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Portfolioarbeit in den untersuchten Klassen

In Bezug auf die Umsetzung des Portfoliokonzepts wurden Weiterentwicklungsmöglichkeiten in den untersuchten Klassen sichtbar. In noch zu geringem Maße umgesetzt wurde in allen drei Klassen die qualifizierte Lernbegleitung und -beratung durch die Lehrperson. Auch eine grundsätzliche Offenheit

des Lernprozesses sowie eine Partizipation der Schüler/innen in Bezug auf die Unterrichtsplanung waren in den drei untersuchten Klassen noch nicht zu erkennen. Zum Teil (in den Klassen A und B) mangelte es an Transparenz und Klarheit im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Anforderungen der Portfolioarbeit sowie (in den Klassen A und C) am Führen reflexiver Gespräche. Auch der hohen Bedeutung der *kognitiven Aktivierung* wurde von den Lehrer/innen, insbesondere von Frau A, noch zu wenig Beachtung geschenkt.

Im Folgenden werden die beobachteten Mängel, die zugleich Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Portfolioarbeit in den untersuchten Klassen darstellen, soweit möglich¹⁸¹, bezogen auf die einzelnen Phasen der Portfolioarbeit beschrieben.

Sie betreffen im Einzelnen

- den Ausbau von Partizipation und Kooperation,
- die Nutzung des reflektorischen Potentials der Portfolioarbeit,
- die Gestaltung der Lerngespräche als Reflexionsgespräche,
- Konsequenzen und Vorsätze für das weitere Lernen,
- die Abschlusspräsentationen sowie
- die Bewertung und Benotung der Portfolios.

1. Context definition

Ausbau von Partizipation und Kooperation:

Partizipation und Kooperation im Sinne einer gemeinschaftlichen Planung und Umsetzung der Portfolioarbeit durch Schüler/innen und Lehrperson wurden in den drei untersuchten Klassen kaum umgesetzt. Hier besteht noch Entwicklungsbedarf; vonnöten ist ebenso eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für diesen Aspekt. Möglicherweise werden Partizipation und Kooperation aber auch erst mit zunehmender Portfolioerfahrung von Seiten der Lehrperson möglich. Darauf weisen insbesondere die im Interview von Frau B (vgl. Kapitel 6.4.3) geäußerten Bedenken und Erfahrungen hin.

Die Einbeziehung der Schüler/innen in die Planung der Portfolioarbeit sowie eine fortlaufende, gemeinsame Reflexion des Portfolioprozesses wären zum einen wünschenswert, um eine bessere *Passung* der Anforderungen und Ziele der Portfolioarbeit zu den Lerninteressen und -bedürfnissen der Schüler/innen zu erreichen. Zum anderen könnte durch eine stärkere Einbeziehung der Lernenden die *Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess* gefördert sowie auch die *Motivation* – im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (vgl. Kapitel 2.1.2) – weiter gesteigert werden. Schließlich wäre die Schaffung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis von Schüler/innen und Lehrperson zur Reflexion unterrichtlicher Prozesse eine wertvolle Erkenntnisquelle und ein lohnender *Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung von Unterricht*.

Partizipation meint aber auch eine Beteiligung der Lernenden an der Festlegung der Beurteilungskriterien für das Portfolio (vgl. die in Kapitel 1.2.3 vorgestellte Portfoliodefinition von Paulson/

¹⁸¹ Überschneidungen lassen sich hierbei nicht gänzlich vermeiden, da, wie in Kapitel 4.4 gezeigt wurde, die einzelnen Phasen der Portfolioarbeit nicht in linearer Abfolge verlaufen, sondern sich vielmehr in gegenseitiger Wechselwirkung ergänzen.

Paulson/Meyer sowie Häcker 2006c, S. 37; Volkwein 2010, S. 45). Diese Forderung wurde in den drei untersuchten Klassen ebenfalls noch nicht umgesetzt.

Bei der ersten Portfolioarbeit wird es vielleicht noch nicht allen Kindern gelingen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Dennoch ist es wichtig, den Kindern gegenüber diese Verantwortung zu thematisieren, wird sie doch in traditionellen Unterrichtsformen nicht gefordert. Mit der zunehmenden Öffnung von Unterricht und der Erfahrung von Freiräumen, so kann vermutet werden, gelingt es den Schüler/innen mehr und mehr, diese Verantwortung wahrzunehmen, anzunehmen und für sich zu nutzen.

4. Reflection

Nutzung des reflektorischen Potentials der Portfolioarbeit:

Das reflektorische Potential der Portfolioarbeit wird von allen drei befragten Lehrer/innen noch zu wenig ausgeschöpft. So fiel etwa auf, dass insbesondere in den Klassen A und C die Feedback-Bögen für das Partner-Feedback oft lückenhaft ausgefüllt waren. Die erteilten Ratschläge bezogen sich überwiegend auf formal-gestalterische Aspekte des Portfolios; eine schöne Schrift sowie sorgfältig ausgeführte Zeichnungen scheinen der Hauptreferenzpunkt für viele Schüler/innen zu sein. Zwar mögen Rückmeldungen dieser Art durchaus ihre Berechtigung haben, sie zeigen aber auch, dass die Reflexionen – bzw. die formulierten Tipps – vieler Kinder nicht über die Oberfläche der betrachteten Portfolios hinausreichen. Auf der anderen Seite freuen sich die Kinder über ausführliche Kommentare und sorgfältig ausgefüllte Rückmeldebögen zu ihrer Arbeit und nehmen die Tipps und das Feedback ihrer Mitschüler/innen sehr ernst. Dies deutet darauf hin, dass der Rückmeldephase ein bedeutenderer Platz im Portfolioprozess zugestanden werden sollte – und dass das Geben von qualitativ hochwertigem Feedback durch die Lehrperson angeleitet und schrittweise erlernt werden muss.

Diese Erkenntnis deckt sich mit den Erfahrungen von Pölzleitner. Sie hat in ihrer Portfoliopraaxis ebenfalls erlebt, dass die Tipps, die Kinder sich gegenseitig geben, zwar nett gemeint, anfangs aber oft wenig hilfreich sind. Mit regelmäßiger Übung und geeigneter Hilfestellung, beispielsweise durch gemeinsame Reflexionen in der Klasse und formulierte Prompts auf Reflexionsblättern, lässt sich die Qualität der Feedbacks jedoch allmählich steigern, so Pölzleitner. Lipowsky bezieht sich auf das Feedback durch Lehrpersonen, wenn er feststellt: „Gutes und lernförderliches Feedback zu geben, ist eine relativ anspruchsvolle Tätigkeit, die nicht voraussetzungslos erfolgt.“ (Lipowsky 2011, S. 12) Selbstverständlich gilt das auch für das Feedback der Schüler/innen untereinander. Pölzleitner ist jedoch überzeugt, dass es möglich ist, das Geben qualitativ hochwertigen Feedbacks zu erlernen: „Meiner Erfahrung nach können fast alle Schüler lernen, hilfreiches, konstruktives Feedback auf Texte von Mitschülern zu geben.“ (Pölzleitner 2006, S. 97)

Langfristiges Ziel ist die Entwicklung einer *reflexiven Lernhaltung* bei den Schüler/innen, die sich dadurch auszeichnet, dass sie ihren individuellen Lernprozess kontinuierlich überwachen, steuern und gegebenenfalls korrigierend lenken. Im Rahmen der Portfolioarbeit kann eine solche reflexive Lernhaltung angebahnt und gefördert werden. Der Lehrperson stehen dafür verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, die sie nutzen sollte:

- Die Integration von regelmäßig wiederkehrenden *gemeinsamen Reflexionsphasen* in den Portfolioprozess. Die Lehrperson sollte die im Klassenverband stattfindende Reflexion

initiieren und reflexive Prozesse bei den Schüler/innen durch geeignete Fragen anregen. Die gemeinsame Reflexion liefert neben Erkenntnissen über das eigene Lernen auch Hinweise bezüglich der Umsetzung der Portfolioarbeit in der Klasse und ist daher für die Lehrperson eine wertvolle Hilfe bei der Unterrichtsplanung und -entwicklung.

- Die Gestaltung der *Lerngespräche als Reflexionsgespräche*. Dem Kind kommt im Lerngespräch die Aufgabe zu, sein Vorhaben vorzustellen und seine Vorgehensweise zu erläutern. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, den Lernprozess des jeweiligen Kindes in den Blick zu nehmen und den Fokus des Gesprächs auf diesen zu legen (vgl. auch den Abschnitt *Gestaltung der Lerngespräche als Reflexionsgespräche* weiter unten).
- Die Gestaltung geeigneter *Reflexionsblätter* für Zwischen- und Abschlussreflexionen, die dem Entwicklungsstand von Grundschulkindern angemessen sind sowie den unterschiedlichen Lerntypen der Schüler/innen entgegenkommen. Da noch kaum geeignete Materialien für den Einsatz in der Grundschule vorliegen und diese zudem an den Portfolioprozess in der jeweiligen Klasse angepasst werden müssen, erfordert diese Aufgabe eine hohe Kompetenz der Lehrperson.
- Wesentlich für die Förderung der Reflexionsfähigkeit ist dabei das *Stellen geeigneter Fragen*. Volkwein betont: „Mit GUTEN Fragen bzw. Prompts zu einer möglichst tief gehenden Reflexion anzuregen ist eine Kunst.“ (Volkwein 2006, S. 152, Hervorhebung im Original; vgl. auch Lötscher 2010, S. 121). Lötscher fordert daher, die Lehrperson „sollte die Austausch-, Beratungs- und Reflexionsphasen genauso sorgfältig planen, wie die Lernangebote oder die Vermittlung neuer Inhalte“ (Lötscher 2010, S. 121).

Die individuelle, den Lernprozess begleitende Reflexion der einzelnen Schüler/innen stellt das Ziel der Förderung von Reflexionsfähigkeit dar. Reflexion kann nicht verordnet, eine reflexive Haltung kann lediglich allmählich aufgebaut werden. Die beschriebenen Maßnahmen können dazu beitragen. Ziel der unterrichtlichen Maßnahmen ist ebenso die Etablierung einer reflexiven Kultur in der Klasse, wie Volkwein betont: „Wenn Schülerinnen und Schülern zugetraut werden soll, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen, bedarf es einer Unterrichtskultur, die es ihnen ermöglicht, sich in die Praxis des Reflektierens einzuüben und sie als Weg der Selbststeuerung und Selbstreflexion zu nutzen.“ (Volkwein 2006, S. 151; vgl. auch Brunner 2006a, S. 76)

Gestaltung der Lerngespräche als Reflexionsgespräche:

Den Lerngesprächen sollte mehr Beachtung geschenkt werden als dies in den Klassen der vorliegenden Studie der Fall war. Um ihr lernförderndes Potential auszuschöpfen, empfiehlt es sich, sich an den folgenden Empfehlungen zu orientieren:

- Lerngespräche stellen ein *Angebot* an die Schüler/innen dar, sich an die Lehrperson als Ansprechpartner/in und Lernbegleiter/in zu wenden. Keinesfalls sollten sie einseitig der Überprüfung dessen dienen, welche Aufgaben das Kind zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits erledigt hat. Freilich ist es sinnvoll, wenn die Lehrperson die Arbeit der Kinder im Blick hat und von sich aus auf Kinder zugeht, bei denen sie Schwierigkeiten vermutet oder die mit der Erledigung der Aufgaben zurückliegen. Dennoch halte ich es für wichtig, den Angebotscharakter der Lerngespräche zu betonen. Die Initiative zum Lerngespräch soll in der Regel

vom Kind ausgehen und nicht, wie in den Klassen A und B geschehen, von der Lehrerin (vgl. auch Häcker 2011, S. 147).

- Auch *methodisch* birgt die Situation des Lerngesprächs aus meiner Sicht noch ein großes, nicht ausgeschöpftes Potential. Um die Verantwortung der Schüler/innen für ihr eigenes Lernen zu betonen, empfiehlt es sich, zunächst das Kind von seinem Lernprozess berichten zu lassen. In einem nächsten Schritt kann die Lehrperson Fragen stellen, Hinweise und Anregungen geben. Als Gesprächsgrundlage dient der vom Kind ausgefüllte Lernplan. Die Lehrperson hält zum Schluss des Gesprächs gemeinsame Vereinbarungen, Anregungen und Tipps in Stichpunkten auf dem Lernplan fest. Die Verantwortung für die Umsetzung der Anregungen verbleibt beim Kind.
- Portfolioarbeit soll die *Reflexionsfähigkeit* von Kindern fördern. Wie dargelegt, kann sich die Reflexion sowohl auf *inhaltliche* als auch auf *methodische* und *arbeitsorganisatorische* Aspekte der Portfolioarbeit beziehen. Die Lerngespräche sollten für diese drei Aspekte offen sein. Zwar muss nicht in jedem Lerngespräch auf jeden der genannten Bereiche ausführlich eingegangen werden. Die Lehrperson sollte sie während des Gesprächs jedoch präsent haben, um einen von ihnen gegebenenfalls durch geeignete Fragen einfließen zu lassen.
- Gerade für Lehrpersonen, die noch über wenig Erfahrung mit Portfolioarbeit verfügen, stellen die Lerngespräche eine *organisatorische Herausforderung* dar. Die Lerngespräche müssen in der Regel während der Arbeitsphase geführt werden, also während die übrigen Schüler/innen an ihren Portfolios arbeiten. Dies kann nur gelingen, wenn die Arbeitsruhe gewährleistet ist und die Schüler/innen mit den Aufgabenformen und Recherchemöglichkeiten so vertraut sind, dass sie kaum Hilfe von Seiten der Lehrperson benötigen. Besonders in der Anfangsphase der Portfolioarbeit kann die Anwesenheit einer weiteren erwachsenen Person, die den Schüler/innen als zusätzliche/r Ansprechpartner/in zur Verfügung steht, hilfreich sein.

Dass einzelne Lehrer/innen bereits wie vorgeschlagen agieren, zeigt das Beispiel von Pfeifer, die ihre Rolle im Lerngespräch mit folgenden Worten beschreibt: „Beratungsgespräche sind prinzipiell offene Gespräche, in denen ich sehr zurückhaltend agiere¹⁸² und die gewohnte Lehrerrolle verlasse [...] Die Entscheidung, wann Schüler mit ihrem Text zufrieden sind und welche Version sie als ihre Endfassung vorlegen möchten, liegt allein bei ihnen selbst [...] Bei der Arbeit mit Portfolios verändern sich – wie bereits erwähnt – die Rollen. Als Lehrerin verlasse ich die Position der ‚Allwissenden‘, die die Lösung schon kennt, stattdessen übernehme ich die Position einer (Lern-)Beraterin und lasse mir von den Schülern erklären, was sie unternommen haben und weiterhin planen. Die Schüler sind Partner im Gespräch, das heißt, ich versuche, Augenhöhe herzustellen.“ (Pfeifer 2006, S. 148)

¹⁸² Auch Lipowsky betont: „Er kommt also bei der Unterstützung der Lernenden darauf an, dass die Lehrperson mit Nachfragen und Impulsen die Lernenden zum Nachdenken und zur Anwendung von Strategien anregt, mit denen die Lernenden die Aufgabe selbst lösen können. Die Rückmeldung erfolgt also eher zurückhaltend nach dem Prinzip der minimalen didaktischen Hilfe.“ (Lipowsky 2011, S. 12)

5. Projection

Konsequenzen und Vorsätze für das weitere Lernen:

Auch das Fassen von Vorsätzen für die nächste Portfolioarbeit bzw. das Ziehen von Konsequenzen und die Entwicklung von Zielen für weitere Lernvorhaben sollten Bestandteil der Abschlussreflexion sein und im Abschlussgespräch zwischen Schüler/in und Lehrer/in thematisiert werden. So kann Portfolioarbeit dazu beitragen, den Lernprozess des jeweiligen Kindes als ein Kontinuum zu begreifen. Frühere Portfolioarbeiten sollten zu Beginn der aktuellen Portfolioarbeit betrachtet werden, um dort gesammelte Lernerfahrungen zu rekapitulieren und Konsequenzen für das aktuelle Vorhaben ziehen zu können. Zwar wurden die Schüler/innen in einigen der untersuchten Klassen (in den Klassen A und B) dazu aufgefordert, ihre Portfolios aus den vergangenen Jahrgangsstufen zu betrachten; die Möglichkeiten, welche Portfolioarbeit in dieser Beziehung bietet, wurden meines Erachtens jedoch bei Weitem nicht ausgereizt.

6. Presentation

Abschlusspräsentationen:

Insgesamt lässt sich feststellen, dass den Präsentationen der fertigen Portfolios, außer in der Klasse C, kein angemessener Platz im Portfolioprozess eingeräumt wurde. Da die Präsentationen die Portfolioarbeit abschließen sollen, wäre es wichtig, diese zeitnah durchzuführen. Dann sind den Kindern Arbeitsverläufe und Inhalte noch präsent, sie können von den Präsentationen ihrer Mitschüler/innen profitieren und erhalten Feedback zu ihren Lernprozessen und -ergebnissen. Außerdem erfahren die Kinder die verdiente Würdigung für ihre Leistung.

Um zu verhindern, dass sich die Abschlusspräsentationen durch Schwierigkeiten bei der Benotung hinauszögern – wie bei Frau A und Frau B geschehen – empfiehlt es sich, die Präsentationen *vor* die Bewertung und Benotung durch die Lehrperson zu stellen. Die Präsentation kann dadurch in die Bewertung und Benotung mit einbezogen werden, was es den Lehrpersonen möglicherweise erleichtert, zu einer angemessenen Note zu gelangen. Kriterien für eine Präsentation müssen mit den Schüler/innen erarbeitet sowie diesbezügliche Fähigkeiten der Kinder geschult werden.

Angesichts der Vielfalt an unterrichtlichen Aufgaben der Lehrpersonen und der Gestaltung der Stundenpläne bleibt die Aufgabe, einen angemessenen Raum für die Abschlusspräsentationen der Portfolios zu schaffen, für die Lehrer/innen aber eine Herausforderung.

Bewertung und Benotung der Portfolios:

Die Bewertung der Portfolios mit Hilfe der in der Fortbildung vorgestellten Feedback-Bögen hat sich bewährt. Die Lehrperson erhält dadurch einen guten Überblick über die Leistungen des jeweiligen Kindes im Rahmen der Portfolioarbeit. Durch das Hinzufügen kleiner Kommentare zu den einzelnen Aufgaben wird eine noch detailliertere Rückmeldung erreicht.

Die Benotung der Portfolios bleibt jedoch ein Problem. Die befragten Lehrpersonen befürchten eine Demotivierung derjenigen Schüler/innen, die trotz Anstrengung eine weniger gute Note erhalten. Inwieweit die sachliche, die individuelle und möglicherweise auch die soziale Bezugsnorm zur Benotung herangezogen werden, bleibt der pädagogischen Verantwortung der Lehrperson

überlassen. Auf jeden Fall halte ich es für sehr wichtig, die Bewertungskriterien bereits zu Beginn der Portfolioarbeit transparent zu machen (vgl. auch Kapitel 1.3). Dann bleibt den Schüler/innen genügend Zeit, sich auf diese einzustellen.

Wichtig wäre weiterhin, im Rahmen des die Portfolioarbeit *abschließenden Reflexionsgesprächs* die Bewertungen der Lehrperson mit der Selbsteinschätzung durch das jeweilige Kind abzugleichen und offene Fragen zu klären. Als Grundlage für ein solches Gespräch können der *Bewertungsbogen* und der *Selbsteinschätzungsbogen* dienen.

Pfeifer schlägt vor, Lehrperson und Schüler/in sollten die im Portfolio dokumentierte Leistung im Rahmen dieses abschließenden Reflexionsgesprächs gemeinsam bewerten (vgl. Pfeifer 2006, S. 149f). Konsequenterweise könnte so die Note von Schüler/in und Lehrperson gemeinsam festgelegt werden, was eine tatsächliche Partizipation der Schüler/innen an der Leistungsbewertung ermöglichen würde, wie sie Häcker fordert (vgl. Häcker 2011, S. 109f).

7.1.7 Ergebnisse bezüglich der Weiterentwicklungsmöglichkeiten des vorgestellten Portfoliokonzepts

Die Ergebnisse der Untersuchung machen auch Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung des in Kapitel 4 vorgestellten Konzepts zur Umsetzung von Portfolioarbeit in der Grundschule deutlich. Sie betreffen die folgenden Punkte:

- die Sicherstellung der Umsetzung von obligatorischen Lernzielen,
- die Betonung des Aspekts der kognitiven Aktivierung,
- die Förderung von Reflexionsfähigkeit sowie
- die Unterstützung beim Wandel der eigenen Lehrerrolle.

Sicherstellung der Umsetzung von obligatorischen Lernzielen

Als ein bisher ungelöstes Problem stellt sich die von Frau B¹⁸³ aufgeworfene Frage dar, wie sich das Erreichen obligatorischer Lernziele im Rahmen der Portfolioarbeit sicherstellen lässt. Eine Möglichkeit ist die Integration von lehrergeleiteten Phasen in die Portfolioarbeit, wie Frau B sie vorschlägt. Diese dürfen jedoch, meiner Ansicht nach, im Verhältnis zu den eigenaktiven Phasen der Kinder keinen zu großen Raum einnehmen, um diese nicht auf eine bloße Anwendung und Übung der lehrerzentriert vermittelten Inhalte zu reduzieren.

Eine andere Möglichkeit besteht in der Bereitstellung konkreterer Arbeitsaufträge in Verbindung mit kindgerecht aufbereitetem Material, wie von Frau A und Frau B vorgeschlagen. Hier sehe ich jedoch die Gefahr, die Kinder zu stark auf bestimmte Formen der Erarbeitung festzulegen. Die Portfolioarbeit gerät dadurch in die Nähe der Lerntheckenarbeit, in der die Aufgaben vorgegeben und lediglich die Reihenfolge der Bearbeitung sowie möglicherweise die Wahl der Sozialform den Kindern freigestellt ist. Ich würde daher empfehlen, derartiges Material nur als *eine* Möglichkeit zur Erarbeitung der Lerninhalte bereitzustellen.

¹⁸³ Vgl. Kapitel 6.4.3.

Als zielführender im Sinne des Portfoliokonzepts erachte ich die *Erarbeitung von aufgabenbezogenen Kompetenzbeschreibungen*¹⁸⁴ mit Möglichkeit zur *Selbsttestung* und ihre Integration in den Selbsteinschätzungsbogen. Dann könnten die Kinder nicht nur einschätzen, wie gut sie bestimmte Aufgaben erfüllt haben, sondern auch ihre Kenntnisse selbst überprüfen. Eine solche Kompetenzbeschreibung innerhalb des Rahmenthemas „Wald“ könnte in etwa lauten: „Ich kann fünf Laubbäume an ihren Blättern erkennen“ oder „Ich kann drei Unterschiede zwischen Tanne und Fichte nennen“.

Eine zufriedenstellende Lösung dieses Problems ist aus meiner Sicht deswegen so zentral, da die Zukunft des Portfoliokonzepts von seiner Akzeptanz nicht nur durch die Schüler/innen, sondern auch durch Lehrer/innen und Eltern abhängt. Nur wenn es gelingt, die Erarbeitung wesentlicher, lehrplanrelevanter Inhalte im Rahmen der Portfolioarbeit zu realisieren und zu sichern, wird Portfolioarbeit sich durchsetzen. Die Erarbeitung lernziel- und kompetenzbezogener Einschätzungsaufgaben stellt daher ein wichtiges Entwicklungsfeld dar. Die Feststellung des eigenen Lernstands ist auch wichtig in Bezug auf die weitere Lernplanung: Nur wer seinen momentanen Lernstand sowie die zu erreichenden Lernziele kennt und diese beiden Größen zueinander in Beziehung setzen kann, ist in der Lage, seine nächsten Lernschritte sinnvoll und realistisch zu planen.

Betonung des Aspekts der kognitiven Aktivierung

Die Untersuchung in den drei Klassen hat gezeigt, dass der kognitiven Aktivierung der Schüler/innen bei der Umsetzung des vorgestellten Portfoliokonzepts von den Lehrer/innen insgesamt noch zu wenig Beachtung geschenkt wird. Da erst eine Verbindung der beiden Unterrichtsmerkmale Strukturierung und kognitive Aktivierung lernförderliche Bedingungen schafft (vgl. Kapitel 3.1.1), müssen die Bedeutung der kognitiven Aktivierung auf zukünftigen Fortbildungen stärker betont sowie Möglichkeiten für ihre Realisierung aufgezeigt werden.

Zwei der befragten Lehrer/innen weisen hierfür bereits den Weg: Herr C erreicht darüber, dass er die Schüler/innen zur Formulierung von „Forscherfragen“ auffordert, deren Beantwortung im Zentrum der Portfolioarbeit des jeweiligen Kindes steht, bereits ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung der Schüler/innen. Wie in Kapitel 3.1.1 der vorliegenden Arbeit dargelegt, zeichnet sich kognitive Aktivierung „durch fachlich anspruchsvollen Unterricht aus, der die Schüler zum Nachdenken und einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt“ (Gerecht 2010, S. 79).

Die Schüler/innen aller drei untersuchten Klassen arbeiten an anspruchsvollen, herausfordernden Aufgabenstellungen auf ihrem jeweiligen Leistungsniveau, was eine wichtige Grundlage für einen kognitiv aktivierend wirkenden Unterricht darstellt. Auch die Umsetzung von Selbsttätigkeit und entdeckendem Lernen im Rahmen der Portfolioarbeit trägt zur kognitiven Aktivierung der Schüler/innen bei.

¹⁸⁴ Vgl. auch das Kapitel „Schlussbemerkungen“.

Förderung von Reflexionsfähigkeit

Allerdings wird, wie bereits ausgeführt, der Reflexion des eigenen Lernprozesses noch zu wenig Raum zugestanden. Einzig Frau B nutzt gemeinsame Reflexionsphasen für die Förderung der reflektorischen Fähigkeiten ihrer Schüler/innen. Reflexion über das eigene Lernen trägt zum Aufbau von Lernkompetenz bei (vgl. Kapitel 2.2), dient aber zugleich der kognitiven Aktivierung der Schüler/innen.

Den unter 7.1.5 beschriebenen Mängeln bezüglich der Förderung von Reflexionsfähigkeit im Rahmen der Portfolioarbeit könnte dadurch begegnet werden, dass den Lehrer/innen auf künftigen Fortbildungen die herausragende *Bedeutung der Reflexion* für den Lernprozess verstärkt vermittelt wird. Außerdem sollten ihnen *Leitfragen*¹⁸⁵ an die Hand gegeben werden, mit denen sie die Schüler/innen zur Reflexion über ihren Lernprozess anregen können.

Unterstützung beim Wandel der eigenen Lehrerrolle

Portfolioarbeit stellt Lehrer/innen vor neue Herausforderungen, gerade auch, was den Wandel ihrer Rolle betrifft (vgl. auch Pfeifer 2006, S. 149). Dieser Rollenwechsel sollte den Lehrer/innen im Rahmen von Fortbildungen bewusst gemacht werden, um ihnen ein Einnehmen der neuen Rolle zu erleichtern. Zugleich gilt es zu betonen, dass neben der Rolle des Lernbegleiters/der Lernbegleiterin auch die *kognitive Aktivierung* der Schüler/innen sowie die *Strukturierung des Portfolioprozesses* zu den Hauptaufgaben der Lehrperson zählen.

Bei der Auswertung der Lehrerinterviews überraschte, dass der dienstälteste Lehrer derjenige war, der sich am innovationsfreudigsten zeigte. Das Ergebnis ist bei nur drei befragten Lehrpersonen freilich nicht repräsentativ. Es deckt sich jedoch mit den Befunden von Andexer/Paschon/Thonhauser (2001), die in ihrer Befragung in Österreich zum gleichen Ergebnis kommen. Dort heißt es: „Überraschend ist das hohe Dienstalter der befragten Lehrer/innen. Wir vermuteten eher, dass pädagogische Innovationen von jungen Lehrer/innen initiiert und getragen werden. Die Lehrer die wir ausfindig machen konnten (die Portfolioarbeit praktizierten, A.K.) verfügten jedoch über 1 bis 40 Dienstjahre (Ø 23 Jahre). Das heißt, diese Innovation im Unterricht wird eher von erfahrenen Lehrer/innen getragen.“ (Andexer/Paschon/Thonhauser 2001, S. 39)

Es stellt sich die Frage, wie dieser Befund zu erklären ist. Eine mögliche Erklärung könnte die größere (Selbst-)Sicherheit dienstälterer Lehrpersonen sein: Erfahrenere Lehrer/innen sind in ihrer Persönlichkeit sowie in ihrem Rollenverständnis möglicherweise so weit gefestigt, dass sie sich von auftretenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung neuer Unterrichtsformen (etwa bei der Bewertung, vgl. Kapitel 6.4.2 und 6.4.3), nicht zu sehr verunsichern lassen. Auch haben sie möglicherweise einen gefestigteren Stand gegenüber den Eltern der Schüler/innen, was es ihnen erleichtert, neue Unterrichtsformen zu erproben. Diese Thesen müssten freilich einer empirischen Überprüfung unterzogen werden.

Eine Folgerung aus dieser Erkenntnis wäre der Ausbau der Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Portfolioarbeit in der Grundschule sowie eine noch gezieltere Ausrichtung der Lehrerfortbildung auf die Gruppe der berufserfahrenen Lehrer/innen.

¹⁸⁵ Beispiele für solche Fragen sind „Was möchte ich lernen?“, „Wie will ich vorgehen?“, „Was habe ich gelernt?“, „Worauf bin ich stolz“, „Welche Schwierigkeiten hatte ich?“. Vgl. Lötscher 2010, S. 121.

Die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen hängt jedoch nicht zuletzt von der Bereitschaft der einzelnen Lehrperson zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ab. So haben empirische Forschungen, etwa von Killus (2009) und Hartinger/Kleickmann/Hawelka (2006) gezeigt, dass Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts haben. Killus hält fest: „Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass beim Transfer von Innovationen in die Unterrichtspraxis biografisch erworbene didaktisch-methodische Orientierungen der Lehrkräfte eine – mitunter schwer zu überwindende – Hürde darstellen.“ (Killus 2009, S. 147) Sie schlägt daher vor, diese übergreifenden didaktischen Vorstellungen der Lehrer/innen im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen zum Gegenstand von Reflexion zu machen, in der Hoffnung, diese gegebenenfalls schrittweise zu verändern.

7.2 Angemessenheit der Forschungsmethodik und Reichweite der Untersuchungsergebnisse

Die oberste Prämisse der qualitativen Forschung ist die Gegenstandsangemessenheit der Methoden (vgl. Flick 1995a; Mayring 1995, S. 213). Da es mein Ziel war, die Perspektive der Schüler/innen und Lehrer/innen auf die Umsetzung des von mir erarbeiteten Portfoliokonzepts zu erheben, erscheinen Einzelinterviews auch im Rückblick als geeignete Forschungsmethode. Insbesondere die reflexiven Fähigkeiten von Grundschüler/innen offenbarten sich in diesem Ausmaß nur in der gewählten Methode des Leitfadeninterviews mit einzelnen Schüler/innen. Hätte ich die Kinder nur im Unterricht beobachtet, ihre Gespräche aufgezeichnet und möglicherweise ihre Lehrer/innen befragt, wäre das Ausmaß des vorhandenen Reflexionsvermögens weitgehend unentdeckt geblieben¹⁸⁶.

Flick, der in Bezug auf alle Stufen des qualitativen Forschungsprozesses von einer „Dialektik von Authentizität und Strukturierung“ ausgeht (vgl. Flick 1995, S. 148ff), bemerkt allgemein zur Frage nach der Geltungsbegründung qualitativer Daten:

„Insgesamt betrachtet stellt sich mit der Frage der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen die *Dialektik von Authentizität und Strukturierung* folgendermaßen: Einerseits steht die Frage im Raum, wie authentisch der einzelne Fall abgebildet und dargestellt wurde, andererseits die Frage, inwieweit auch über diesen Fall hinaus verallgemeinerbare und doch darin begründete Strukturen gewonnen wurden.“ (Flick 1995a, S. 168, kursiv im Original)

Es wurde daher versucht, den Kontext der Datenerhebung, aber auch der Auswertung und Interpretation so genau wie möglich darzustellen, um einen Nachvollzug der von mir geleisteten Analyse zu ermöglichen.

Einschränkend bezüglich der Reichweite der Untersuchungsergebnisse ist festzuhalten, dass die Aussagekraft von Fallstudien generell begrenzt ist; die Ergebnisse bleiben zunächst auf die

¹⁸⁶ Auch Häcker stellt fest, dass die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen besonders deutlich in Interviews, Portfoliogesprächen und Gruppendiskussionen zutage tritt, weit weniger dagegen in den Portfolios selbst: „Insbesondere bei so genannten ‚leistungsschwachen‘ Schüler/innen spiegelte das Portfolio keinesfalls das tatsächliche inhaltliche Wissen bzw. das Reflexionsniveau, das die betreffenden Schüler/innen im Gespräch auf der Grundlage ihres Portfolios anzuschlagen im Stande waren. Es zeigte sich, dass die Portfolios keinen verlässlichen Rückschluss auf das tatsächliche Wissen der Schüler/innen zulassen.“ (Häcker 2011, S. 297) Als mögliche Ursachen kommt neben Unterschieden in der Bereitschaft und Kompetenz zu schriftlichen Reflexionen laut Häcker auch der in einer sozialen Situation, wie dem Interview, gegebene höhere Aufforderungscharakter, sich zu äußern, in Frage.

untersuchten Fälle beschränkt (vgl. auch Häcker 2011, S. 199). Dennoch wurde über verschiedene Methoden versucht, eine Validierung der Untersuchungsergebnisse zu erreichen (vgl. Kapitel 5.4.4). Dadurch, dass die Ergebnisse meiner Untersuchung, wo sich dies anbot, auch auf Forschungsergebnisse anderer Untersuchungen (z.B. Hartinger 2005; Kolb 2007; Häcker 2011) bezogen wurden, können zumindest einzelne Befunde und Zusammenhänge als über die untersuchten Fälle hinaus gültig betrachtet werden (vgl. auch Häcker 2011, S. 296).

Bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Untersuchungsergebnisse ist weiterhin anzumerken, dass die an der Untersuchung beteiligten Schüler/innen und Lehrpersonen – wie bei qualitativen Fallstudien üblich – nicht im engeren Sinne als repräsentativ für die Gruppe der Grundschullehrer/innen bzw. Grundschüler/innen angesehen werden können; die befragten Personen sind lediglich Vertreter/innen dieser Gruppen. Ich habe jedoch versucht, durch die Auswahl der Schulen (Lage, Einzugsgebiet), der befragten Lehrpersonen (Geschlecht, Alter, Berufserfahrung) sowie über die verhältnismäßig große Anzahl an Schülerinterviews ein möglichst breites Spektrum abzudecken. Heinz spricht in diesem Zusammenhang von *exemplarischer Repräsentativität* (vgl. Heinz 1995, S. 370), Krummheuer/Naujok von *Repräsentanz*, welche „dem Gütekriterium der Repräsentativität bei standardisierten Untersuchungen entgegen gesetzt wird“ (Krummheuer/Naujok 1999, S. 23).

Da die jeweilige Lehrperson mit ihrer Persönlichkeit, ihren Überzeugungen, ihrer Kompetenz sowie mit ihrem Führungsstil das unterrichtliche Geschehen sehr stark prägt (vgl. z.B. Steffens 2011, S. 26), sind in anderen Klassen, mit anderen Lehrer/innen, abweichende Untersuchungsergebnisse denkbar. Von den *Zusammenhängen*, welche sich in der vorliegenden Untersuchung gezeigt haben – etwa der positive Einfluss von Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräumen auf die Motivation, die zunehmende Entwicklung von Reflexionsfähigkeit sowie einer Feedback-Kultur in der Klasse – ist jedoch anzunehmen, dass sie generell zutreffen, zumal sie eher die Ergebnisse anderer Untersuchungen bestätigen als grundsätzlich neue Erkenntnisse zu liefern. Weiterhin ist zu erwarten, dass die Fertigkeiten bezüglich portfoliorelevanter Arbeitsformen, die Formen kooperativen Lernens, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie reflexive Fähigkeiten mit wachsender Portfolioerfahrung ebenfalls zunehmen.

Abweichende Erkenntnisse und ein weniger gutes Gelingen der Umsetzung des vorgestellten Konzepts sind zu erwarten, wenn Voraussetzungen fehlen – entweder, was die Arbeitsbedingungen betrifft, oder aber, wenn viele Schüler/innen der Klasse über stark eingeschränkte Fähigkeiten in der deutschen Sprache verfügen. Die Informationsentnahme aus Sachbüchern sowie aus dem Internet ist eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit, die einen umfangreichen Wortschatz und gute Lesefähigkeiten voraussetzt. Schüler/innen, die in diesem Bereich Schwierigkeiten haben, sind auf die Unterstützung von Mitschüler/innen und Lehrperson angewiesen. Bestehen diese Schwierigkeiten bei zu vielen Kindern einer Klasse, kann eine entsprechende Unterstützung nicht mehr im notwendigen Umfang geleistet werden.

7.3 Beitrag der Studie zur empirischen Forschung und Ansatzpunkte für weitergehende Forschungstätigkeit

Häcker fordert angesichts der in seiner Untersuchung zutage tretenden Potentiale der Portfolioarbeit hinsichtlich der Weiterentwicklung von Unterricht die Durchführung insbesondere *qualitativer Studien* zur Implementation von Portfolios an Schulen. Auch Winter hält eine „systematische

Erfahrungssammlung und gezielte Forschungen, damit die Gelingensbedingungen und die Wirkungen der Portfolioarbeit differenziert beurteilt werden können“ (Winter 2010, S. 25), für notwendig. An diesem Punkt setzt meine Arbeit an und möchte einen Beitrag zur empirischen Forschung leisten.

Als Stärke der vorliegenden Untersuchung ist zum einen die *Kombination unterschiedlicher Perspektiven* auf die Portfolioarbeit in der Grundschule – die der Lernenden, die der Lehrenden und der Perspektive der Forscherin – zu nennen. Eine weitere Besonderheit ist die im Vergleich zu ähnlichen Studien (vgl. etwa Kolb 2007; Häcker 2011) umfangreiche, tiefgehende Befragung der Schüler/innen in den Leitfadenterviews, ebenso wie die ausführliche Darstellung der *Sicht der Kinder*. Eine derart umfassende Interviewstudie mit Kindern dieser Altersgruppe (8-11 Jahre) zu ihrer Sicht auf ein Unterrichtskonzept lag meines Wissens bislang nicht vor.¹⁸⁷

Die Studie liefert empirische Erkenntnisse über die Wahrnehmung von Portfolioarbeit durch Schüler/innen und Lehrer/innen. Auf der konzeptionellen Ebene stellt sie ein Konzept für die Umsetzung von Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule vor, welches im empirischen Teil der Arbeit evaluiert wurde. Dabei wurden Ansatzpunkte für Verbesserungsmöglichkeiten des Konzepts sowie für dessen Vermittlung im Rahmen von Lehrerfortbildungen deutlich. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit reichen aber auch über das vorgestellte Konzept und sogar über die Portfolioarbeit hinaus und lassen Rückschlüsse auf das Erleben von Unterricht durch Schüler/innen im Allgemeinen zu. Hier liefert die Studie einen Beitrag zur Verbindung von sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung und interpretativer Unterrichtsforschung und lässt Ansatzpunkte für weitergehende Forschungstätigkeit deutlich werden, die weiter unten konkretisiert werden.

Außerdem konnten einige Erkenntnisse Häckers, die für den Bereich der Sekundarstufe gewonnen wurden, auch für die Portfolioarbeit in der Grundschule bestätigt werden: So zeigt sich etwa bezüglich der Gelingensbedingungen von Portfolioarbeit eine hohe Übereinstimmung zwischen den Sekundarstufenschüler/innen in Häckers Studie und den Grundschüler/innen in meiner Untersuchung (vgl. Häcker 2011, S. 233ff sowie Kapitel 6.3.2.5). Ebenso geben die Schüler/innen in Häckers Studie an, in der Portfolioarbeit viel bzw. mehr gelernt zu haben (vgl. Häcker 2011, S. 239). Auch die Feststellung Häckers, die Schüler/innen verfügten über eine differenzierte Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens sowie über ein umfangreiches Wissen bezüglich des Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Häcker 2011, S. 297), ließ sich bereits für die Altersgruppe der Acht- bis Elfjährigen bestätigen. Allerdings ist die Akzeptanz der Portfolioarbeit bei den von Häcker befragten Schüler/innen weitaus niedriger: So erlebt die überwiegende Mehrheit der Sekundarstufenschüler/innen das Anfertigen eines Portfolios als ambivalent (vgl. Häcker 2011, S. 228f), wohingegen die Grundschüler/innen der Portfolioarbeit fast uneingeschränkt positiv gegenüberstehen (vgl. Kapitel 7.1.1).

Die Auswertung der Interviews mit Schüler/innen und Lehrer/innen sowie die Teilnehmende Beobachtung lässt neben Erkenntnissen zur Umsetzung der Portfolioarbeit sowie zu Ansatzpunkten für eine Weiterentwicklung des Konzepts auch *Ansatzpunkte für weitergehende Forschungstätigkeit* erkennen, von denen vier mögliche Impulse kurz skizziert werden sollen:

¹⁸⁷ Außerdem umfasst die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchte Portfolioarbeit mehr Stunden als in den Studien von Häcker 2011 und Kolb 2007. So konnten sich die Schüler/innen in den von Häcker beforschten Klassen über einen Zeitraum von mehreren Wochen der Portfolioarbeit in einem Umfang von „mindestens zwei Wochenstunden“ widmen (vgl. Häcker 2011, S. 300); bei Kolb hingegen fanden lediglich sechs bis acht Portfoliostunden im Schuljahr statt, während derer hauptsächlich Selbsteinschätzungsbögen ausgefüllt wurden.

Die Ausführungen Frau Bs über die *mangelnde kollegiale Zusammenarbeit* sind meiner Ansicht nach als Ansatzpunkt für weitere Forschungsarbeiten interessant. Im Interview mit Frau B wurde eine gewisse Ambivalenz deutlich: Einerseits besteht bei ihr der Wunsch nach einer verstärkten Zusammenarbeit; sie glaubt, von dieser profitieren zu können. Andererseits benennt sie Ängste, die eigene Entscheidungsfreiheit könnte durch eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit Kolleg/innen eingeschränkt werden. Auch Häcker stellt fest, dass es für viele Lehrpersonen eine große Hürde darstellt, zu kooperieren (vgl. Häcker 2011, S. 299). Da eine gelingende Kooperation, auch unter den Lehrer/innen, aber eine wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Unterricht darstellt (vgl. z.B. Häcker 2006a sowie Kapitel 1.3.3), wäre es wichtig zu untersuchen, wie andere Lehrpersonen zur kollegialen Zusammenarbeit stehen. Auch für diese Fragestellung bietet sich die Methode des Leitfadeninterviews an. Sollten sich bei mehreren Lehrpersonen Hindernisse für eine Kooperation mit Kolleg/innen finden, so wäre dies ein wichtiger Befund hinsichtlich der Entwicklung von Teamarbeit unter Lehrer/innen.

Zwar wurden die Aussagen der Schüler/innen auch unter dem Aspekt der *Geschlechtszugehörigkeit* betrachtet und diesbezügliche Auffälligkeiten notiert (vgl. Kapitel 6.5.4); eine eingehendere Betrachtung der Untersuchungsergebnisse – wenn möglich, unter Einbeziehung der Ergebnisse weiterer Untersuchungen – unter dem Fokus geschlechtsspezifischer Antwortmuster könnte jedoch dazu beitragen, neue Erkenntnisse über mögliche Unterschiede im Lernverhalten zwischen Jungen und Mädchen zu erlangen. So könnte etwa die Aussage Frau Bs, sie habe insbesondere unter Mädchen beobachtet, dass diese sich gegenseitig Hinweise zur Überarbeitung ihrer Texte gaben (vgl. Kapitel 6.4.3), zum Ausgangspunkt dafür genommen werden, zu überprüfen, ob dieses Verhalten tatsächlich häufiger bei Mädchen anzutreffen ist als bei Jungen. Erst dann ließe sich ausschließen, dass diese Wahrnehmung in einer subjektiven Überzeugung Frau Bs zum unterschiedlichen Lernverhalten von Mädchen und Jungen begründet liegt. Die Beobachtung von Frau B könnte aber auch einen Hinweis auf eine mögliche geschlechtsspezifische Benachteiligung durch diese Form der Portfolioarbeit darstellen: So könnten Mädchen durch den hohen Anteil an Schriftlichkeit sowie dadurch, dass Wert auf eine ordentliche Darstellung und ansprechenden Gestaltung gelegt wird, gegenüber den Jungen tendenziell im Vorteil sein. Was dies betrifft, ist weitergehende Forschungstätigkeit vonnöten. Einstweilen sollten Lehrer/innen sich diesen möglichen Zusammenhang vor Augen halten und einer möglichen Benachteiligung der Jungen durch methodische Vielfalt sowie durch eine getrennte Bewertung von Form und Inhalt entgegenwirken.

Um zu untersuchen, ob bestimmte Gruppen von Schüler/innen, etwa leistungsstärkere Schüler/innen, besonders von der Arbeit nach dem Portfoliokonzept profitieren, wäre eine Erfassung leistungsbezogener Schülermerkmale und deren Inbezugsetzung zu den Untersuchungsergebnissen lohnend.

Wenn sich, wie sich in den Leitfadeninterviews gezeigt hat, dieselben Schüler/innen mündlich wesentlich differenzierter äußern (können) als schriftlich, so wäre dieser Form der Datenerhebung in der Forschung zum Portfolio und zur Reflexionsfähigkeit in Zukunft der Vorrang zu geben. Vielleicht kann man sogar so weit gehen, festzustellen, dass bei der Auswertung schriftlicher Reflexionen v.a. bei jüngeren, zum Teil aber auch bei älteren Lernern, generell Skepsis geboten ist. Hinzu könnte meines Erachtens noch kommen, dass die Schüler/innen in der Interviewsituation mehr Vertrauen entwickeln und auch aus diesem Grund zu differenzierteren Aussagen über ihre Beweggründe, Einschätzungen, Zweifel und Wünsche bereit sind. Formuliert man persönliche Reflexionen schriftlich, kann man sich nie sicher sein, wer diese zu lesen bekommt. Insbesondere im schulischen

Umfeld, dem Entstehungskontext von Portfolios, ist ein gewisses Misstrauen der Kinder schriftlichen Selbstäußerungen gegenüber vermutlich auf ihre bisherigen schulischen Sozialisationserfahrungen zurückzuführen und erscheint insofern als durchaus angebracht.

Schlussbemerkungen: Perspektiven der Portfolioarbeit im Unterricht der Grundschule

Das Portfoliokonzept ermöglicht die *Verbindung* der Unterrichtsmerkmale *Offenheit und Strukturierung* und damit – richtig umgesetzt – die *Organisation eines schülerzentrierten*, an den Interessen und Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder ausgerichteten *Unterrichts*, der den Anforderungen entspricht, die an einen „guten Unterricht“ gestellt werden. Durch die Arbeit an herausfordernden Aufgabenstellungen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von *kognitiver Aktivierung* gegeben.

Auch *methodisch* ermöglicht das vorgestellte Portfoliokonzept durch seine vielfältigen Arbeitsweisen einen hohen Lern- und Kompetenzzuwachs. Um die Erreichung obligatorischer Lernziele sicherzustellen, ist eine Erarbeitung *inhaltsgebundener Kompetenzbeschreibungen* sowie entsprechender Aufgaben zur Selbsteinschätzung dringend geboten. Portfolioarbeit lässt sich problemlos mit einer *Kompetenzorientierung des Unterrichts*, wie sie derzeit in der didaktischen Diskussion ist, verbinden: Durch den im Portfoliokonzept angelegten Erwerb von anwendungsbezogenem Wissen gelingt die Verknüpfung von Wissen und Können; Kompetenzen werden entwickelt und angewandt. Umgekehrt bieten sich Kompetenzbeschreibungen an, um die im Rahmen der Portfolioarbeit realisierten Lernziele (selbst) zu überprüfen und zu beschreiben (vgl. Obst 2010, S. 81; Keller 2010, S. 68; Winter 2010, S. 19).

Besonders geeignet erscheint Portfolioarbeit, um die *Reflexionsfähigkeit* von Schüler/innen zu fördern und sie beim *Erwerb von Lernkompetenz* zu unterstützen. Durch die Arbeit nach dem Portfoliokonzept werden die Schüler/innen beim Aufbau einer reflexiven Haltung dem eigenen Lernen gegenüber unterstützt. Über die Arbeit am Portfolio hinaus muss das Nachdenken über Lernen aber auch generell zum Bestandteil des täglichen Unterrichts werden. Der Erwerb von Lernkompetenz und Reflexionsfähigkeit sollte sich ebenso durch die gesamte Grundschulzeit ziehen wie der Aufbau der übrigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den ersten vier Lernjahren vermittelt werden.

Inwieweit die Potentiale des vorgestellten Portfoliokonzepts im konkreten Unterricht verwirklicht werden, hängt jedoch in entscheidendem Maße von der jeweiligen Lehrperson und ihrer individuellen Umsetzung des Konzepts ab. Die Orientierung an den unter 4.3 und 4.5, im Rahmen der Lehrerfortbildung vermittelten, didaktischen Leitlinien der Portfolioarbeit trägt dazu bei, dass das Portfoliokonzept sein lernförderliches Potential entfalten kann. Jedoch scheint auch die Lehrerpersönlichkeit mit ihren subjektiven Überzeugungen zum Lehren und Lernen eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf das Lernen der Schüler/innen im Rahmen der Portfolioarbeit auszuüben. Als ein Beispiel seien die Hinweise darauf genannt, dass ein autonomieorientierter Führungsstil das Empfinden von Selbstbestimmung bei den Schüler/innen unterstützt, wohingegen ein kontrollorientierter Führungsstil das Empfinden von Selbstbestimmung beeinträchtigt (vgl. Kapitel 6.3.3 sowie Hartinger 2005). Um hierzu genauere Aussagen machen zu können, ist jedoch weitere Forschungstätigkeit vonnöten.

Eine hohe Bedeutung kommt auch der *Förderung selbstständigen und kooperativen Lernens* durch die Portfolioarbeit zu. Sie trägt der konstruktivistischen Vorstellung von Lernen als einem aktiven Prozess, der sich stets in sozialen Situationen vollzieht, Rechnung. Das Portfolio macht dabei eine *Kommunikation über Lernen* unter den Kindern überhaupt erst möglich, indem es konkrete Inhalte, Ansatzpunkte und Materialien liefert, die Kinder dieser Altersgruppe dringend benötigen, um zu einer inhalts- und prozessbezogenen Kommunikation über Lernen zu gelangen.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewten acht- bis elfjährigen Schüler/innen beweisen eine bereits weit entwickelte *Reflexionsfähigkeit*. Sie reflektieren den von ihnen erlebten Unterricht, machen sich Gedanken über ihr eigenes Lernverhalten, über lernförderliche Unterrichtsbedingungen sowie auch über Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Dieses von Seiten der Schüler/innen vorhandene *Feedback- und Gestaltungspotential* sollte unbedingt für eine *gemeinsame Weiterentwicklung von Unterricht* genutzt werden.

Auch die von mir befragten Lehrer/innen reflektieren das Unterrichtsgeschehen, seine Bedingungen und ihr eigenes Lehrverhalten und denken über Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität nach. Äußerst wünschenswert wäre es daher, eine *direkte* Kommunikation über Unterricht und seine Bedingungen zwischen den Schüler/innen der jeweiligen Klasse und ihrem Lehrer bzw. ihrer Lehrerin zu etablieren¹⁸⁸. Eine gemeinsame Weiterentwicklung von Unterricht setzt die Bereitschaft der Lehrperson voraus, auch ihr eigenes Lehrangebot und seine Qualität zur Diskussion zu stellen (vgl. auch Häcker 2011, S. 297). Ist diese Bereitschaft vorhanden, kann ein auf gegenseitigem Respekt gegründetes „Arbeitsbündnis“ zwischen Schüler/innen und Lehrperson entstehen, mit dem Ziel, Unterricht *in gemeinsamer Verantwortung* zu gestalten. Gemeinsam könnten sich Lehrer/in und Schüler/innen dann darum bemühen, Lernhindernisse zu benennen, lernförderliche Bedingungen zu schaffen, Lernziele auszuwählen und Bewertungskriterien zu formulieren. So könnte eine „*Kultur des Vertrauens*“ (Rihm 2006, S. 53) aufgebaut werden, die Heranwachsende bei der Entwicklung ihres individuellen Selbst unterstützt.

Die *Grundeinstellung den Schüler/innen gegenüber*, diese als eigenständige Personen wahrzunehmen, denen man etwas zutraut und die willens und kompetent sind, ihre individuellen Lernziele zu verfolgen (vgl. Brunner 2006c; Volkwein 2010, S. 45), ist meines Erachtens ein Kernpunkt der Portfolioarbeit. Sie fußt auf einem Miteinander von Lehrenden und Lernenden, einem gemeinsamen Suchen, einem Sich-auf-den-Weg machen, neue Arten des Lernens zu erkunden. Brunner drückt die hinter dem Portfoliokonzept stehende Haltung mit folgenden Worten aus:

„Portfolioarbeit ist für mich nur dann sinnvoll, wenn sie eine *Haltung* und eine *Philosophie* reflektiert, in der es als Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers gesehen wird, junge Menschen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und der Verwirklichung ihres einzigartigen Potentials zu begleiten und zu unterstützen.“
(Brunner 2006c, S. 14, kursiv im Original)

Letztlich steht hinter dem Portfoliogedanken also ein Menschenbild, welches jeden Menschen als *einzigartiges Individuum* mit je eigenen Stärken, Schwächen, Vorlieben, Interessen und Bedürfnissen berücksichtigt, gleichzeitig aber auch auf das Gelingen von Gemeinschaft in einer echten Lerngemeinschaft und authentischen Lernpartnerschaft zwischen Lernenden und Lehrenden zielt. So ist Portfolioarbeit immer auch ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Kinder und entspricht damit dem ureigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule.

¹⁸⁸ Eine Kommunikation über Unterricht findet bislang nur in einer der untersuchten Klassen – der Klasse C – statt.

Epilog

A.K.: Möchtest du mich zum Schluss noch was fragen?

Niklas: Ja, haben Sie schon mal ein Portfolio gemacht?

A.K.: Also, selber leider noch nicht. Ich hab' mit meiner Klasse schon Portfolios gemacht. Ich hatte erst eine erste Klasse und jetzt eine zweite. In der ersten Klasse haben wir ein Wiesenportfolio, in der zweiten ein Igelportfolio und jetzt ein Haustierportfolio. Aber leider hab' ich selber noch keins gemacht, ich hätte es aber auch sehr gerne mal gemacht.

Niklas: Aha. Und werden Sie's mal machen?

A.K.: Ja, vielleicht. Warum eigentlich nicht?

Niklas: Und warum müssen Sie jetzt eigentlich... Sie machen doch irgendwie so... studieren doch irgendwas, oder irgendwie so?

A.K.: Mhm, ich möchte eine Doktorarbeit schreiben über das Thema. Das macht man an der Uni, da schreibt man ein Buch zu dem Thema, da muss man was erforschen. Ich erforsche die Portfolioarbeit. Dafür brauche ich euch als Experten, weil ich halt finde, dass ihr ja diejenigen seid, die mit dem Portfolio arbeitet, und deswegen könntet ihr mir am besten erzählen, wie ihr damit lernt.

Niklas: Ah.

A.K.: Okay?

Niklas: Und was passiert, wenn Sie diese Doktorarbeit geschrieben haben? Kriegen Sie dann einen Dokortitel?

A.K.: Ja. Wenn's gut wird, ja.

Niklas: Und wenn's schlecht ist, nicht?

A.K.: Genau.

Niklas: Und was hat man von einem Dokortitel?

A.K.: (lacht) Das ist eine gute Frage. Eigentlich nicht so wahnsinnig viel, aber ich find', dass das Forschen Spaß macht.

Niklas: Ah. Geht mir genauso.

(Niklas, Klasse C, NIc 104-119)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell selbstregulierten Lernens	38
Abbildung 2: Eigenes Unterrichtskonzept zur Portfolioarbeit	52
Abbildung 3: Wie kann ich Portfolioarbeit organisieren?	61
Abbildung 4: Vorschlag für den zeitlichen Ablauf einer Arbeit mit dem Themenportfolio	62
Abbildung 5: Allgemeines Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse	88
Abbildung 6: Kategorienbaum zur Frage 3 des Schülerinterviews in der Darstellung des Programms MAXQDA, 1. Aufklappung.	90
Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Kategorienbaum zur Frage 3 des Schülerinterviews in der Darstellung des Programms MAXQDA, 2. Aufklappung.	91
Abbildung 8: Wertschätzung bestimmter Aspekte und Aufgaben der Portfolioarbeit	197
Abbildung 9: Von Mitschüler/innen erhaltene und Mitschüler/innen erteilte Tipps	203
Abbildung 10: Bezugsnormen für die Bewertung besonders gelungener Aufgaben.....	206
Abbildung 11: Einschätzung des eigenen Portfolios	207
Abbildung 12: Begründung für die Einschätzung weniger gelungener Aufgaben	208
Abbildung 13: Bezugsnormen für die Bewertung besonders gelungener Aufgaben im Vergleich zu Bezugsnormen für die Bewertung des gesamten Portfolios	210
Abbildung 14: Bereiche subjektiven Lernzuwachses durch die aktuelle Portfolioarbeit.....	213

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wertschätzung bestimmter Aufgabentypen	117
Tabelle 2: Wertschätzung der Lernsituation	118
Tabelle 3: Wertschätzung bestimmter Arbeitsweisen	119
Tabelle 4: Ablehnung bestimmter Aufgabentypen	121
Tabelle 5: Charakteristika der Portfolioarbeit im Unterschied zum gewohnten Sachunterricht	123
Tabelle 6: Für die Portfolioarbeit charakteristische Aktivitäten	124
Tabelle 7: Aspekte der Selbstbestimmtheit in der Portfolioarbeit	124
Tabelle 8: Für den gewohnten Sachunterricht charakteristische Aktivitäten	131
Tabelle 9: Wunsch nach weiterer Portfolioarbeit	135
Tabelle 10: Begründungen für Wunsch nach weiterer Portfolioarbeit	136
Tabelle 11: Im Rahmen der Portfolioarbeit praktizierte Sozialform	138
Tabelle 12: Formen der Zusammenarbeit	139
Tabelle 13: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	143
Tabelle 14: Art der von Mitschüler/innen erhaltenen Tipps	144
Tabelle 15: Bewertung der von Mitschüler/innen erhaltenen Tipps	144
Tabelle 16: Den Mitschüler/innen erteilte Tipps	147
Tabelle 17: Subjektiver Lernzuwachs aus den Portfolios der Mitschüler/innen	147
Tabelle 18: Bereiche, in denen ein subjektiver Lernzuwachs aus den Portfolios der Mitschüler/innen thematisiert wurde	148
Tabelle 19: Aufgaben, die den Schüler/innen besonders leicht gefallen sind	151
Tabelle 20: Begründung dafür, dass eine bestimmte Aufgabe besonders leicht gefallen ist	152
Tabelle 21: Schwierigkeiten im Verlauf der Portfolioarbeit	153
Tabelle 22: Arten von Schwierigkeiten im Verlauf der Portfolioarbeit	153
Tabelle 23: Bewältigung von Schwierigkeiten im Portfolioprozess	154
Tabelle 24: Inanspruchnahme von Unterstützung durch die Lehrperson	155
Tabelle 25: Als besonders gelungen beurteilte Portfolioeinlagen	156

Tabelle 26: Begründung für die Beurteilung besonders gelungener Portfolioeinlagen	157
Tabelle 27: Begründung für die Beurteilung weniger gelungener Portfolioeinlagen	158
Tabelle 28: Einschätzung bezüglich der beiden Typen „Künstler/in“ und „Forscher/in“	160
Tabelle 29: Arten der Begründung für die Einschätzung als „Künstler/in“ bzw. „Forscher/in“	161
Tabelle 30: Einschätzung der eigenen Stärken bezüglich portfoliorelevanter Arbeitsweisen	163
Tabelle 31: Gesamtbewertung des eigenen Portfolios	164
Tabelle 32: Begründungen für die Gesamtbewertung des eigenen Portfolios	165
Tabelle 33: Sachliche Begründungen für die Gesamtbewertung des eigenen Portfolios	166
Tabelle 34: Individuelle Begründungen für die Gesamtbewertung des eigenen Portfolios	166
Tabelle 35: Einschätzung der Gesamtbewertung des eigenen Portfolios durch die Lehrperson	167
Tabelle 36: Betrachtung der eigenen Portfolios aus der 1./2. Jahrgangsstufe vor Beginn der Portfolioarbeit	170
Tabelle 37: Vermuteter höherer Lernzuwachs	172
Tabelle 38: Begründung für den vermuteten höheren Lernzuwachs	173
Tabelle 39: Bereiche subjektiven Lernzuwachses durch die aktuelle Portfolioarbeit	177
Tabelle 40: Vorsätze für die nächste Portfolioarbeit	180
Tabelle 41: Organisatorische Tipps zur Portfolioarbeit	183
Tabelle 42: Didaktische Tipps zur Portfolioarbeit	185
Tabelle 43: Tipps zu den Aufgaben bzw. zur Rolle der Lehrperson in der Portfolioarbeit	186
Tabelle 44: Arten der einem fiktiven Freund/einer fiktiven Freundin erteilten Tipps	191
Tabelle 45: Allgemeine Tipps zur Arbeitsweise während der Portfolioarbeit	191
Tabelle 46: Tipps zu portfoliospezifischen Arbeitsweisen	193

Literaturverzeichnis

- Andexer, Helmut; Paschon; Andreas, Thonhauser, Josef (2001): Erfahrungen mit Portfolio in Österreich. Online im Internet unter https://www.sbg.ac.at/erz/salzbunger_beitraege/herbst2001/ha_jt_2001_2.pdf (letzter Zugriff am 2.12.2014)
- Ball, Helga; Becker, Gerold; Bruder, Regina; Girmes, Renate; Stäudel, Lutz; Winter, Felix (Hrsg.)(2003): Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. Friedrich Jahresheft XXI 2003. Seelze.
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84 (2), S. 191-215.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- Bartmann, Theodor; Ulonska, Herbert (Hrsg.) (1996): *Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.)(2014): *LehrplanPLUS, Lehrplan für die Grundschule*. München. Online im Internet unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.pdf> (letzter Zugriff am 19.01.2015)
- Biermann, Christine; Keuffer, Josef; Volkwein, Karin (2010): Vorwort. In: Biermann/Volkwein (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Weinheim und Basel, S. 7-9.
- Biermann, Christine; Volkwein, Karin (Hrsg.) (2010): *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Weinheim und Basel.
- Bräuer, Gerd (Hrsg.)(2004): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg.
- Bräuer, Gerd (2006): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze, S. 257-261.
- Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.)(2002): *Forum Qualitative Schulforschung, Band 2 – Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen.
- Breidenstein, Georg; Prenzel, Annedore (Hrsg.)(2005): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Studien zur Schul- und Bildungsgangforschung, Band 20*. Wiesbaden.
- Breuer, Angela Carmen (2009): *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Münster.
- Brunner, Ilse; Schmiedinger, Elfriede (2000): *Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis*. Linz.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.)(2006): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze.

Brunner, Ilse (2006a): Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 73-78.

Brunner, Ilse (2006b): So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 89-95.

Brunner, Ilse (2006c): Begabt, doch für die Schule viel zu dumm. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 11-14.

Csikzentmihalyi, Mihalyi; Schiefele, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. 02/1993, S. 207-221.

Czerwanski, Annette; Solzbacher, Claudia; Vollstädt, Witlof (Hrsg.)(2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen. Gütersloh.

Deci, Edward L. (1975): Intrinsic motivation. New York.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. 02/1993, S. 223-238.

Drexl, Doris (2013): Qualität im Grundschulunterricht: Der Einfluss der Elementar- auf die Primärpädagogik. Wiesbaden.

Dubs, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. 06/1995, S. 889-903.

Fink, Matthias C. (2010): ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Baltmannsweiler.

Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; v. Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stefan (Hrsg.)(1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 3. Auflage.

Flick, Uwe (1995a): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick/v. Kardorff/Keupp/ v. Rosenstiel/Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 3. Auflage, S. 147-173.

Fölling-Albers, Maria; Schwarzmeier, Katja (2005): Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. In: Breidenstein/Prenzel (Hrsg.), Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Studien zur Schul- und Bildungsgangforschung, Band 20. Wiesbaden, S. 95-114.

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser/Prenzel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 371-395.

Friebertshäuser, Barbara; Prenzel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.

- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel, 2. Auflage, S. 80-103.
- Gardner, Howard (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Aus dem Amerikanischen von Malte Heim. Stuttgart.
- Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Aus dem Amerikanischen von Ute Spengler. Stuttgart.
- Gerecht, Marius (2010): Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen. Reihe Empirische Erziehungswissenschaft, Band 27. Münster.
- Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.)(2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Voigt, Christine; Rohde, Julia (2010): Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. In: Gläser-Zikuda (Hrsg.), Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau, S. 142-163.
- Glaser, Barney G. (1978): Theoretical sensibility. Mill Valley.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine.
- Grittner, Frauke (2009): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Münster.
- Häcker, Thomas (2004): Selbstbestimmung fördern. Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg, S. 144-158.
- Häcker, Thomas (2006a): Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 15-18.
- Häcker, Thomas (2006b): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 27-32.
- Häcker, Thomas (2006c): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 33-39.
- Häcker, Thomas (2011): Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler, 3. Auflage.
- Hartinger, Andreas (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 19. 02/2005, S. 397-413.

- Hartinger, Andreas; Kleickmann, Thilo; Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 01/2006, S. 110-126.
- Hascher, Tina (2010): Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In: Gläser-Zikuda (Hrsg.), Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau, S. 166-180.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London.
- Heinz, Walter R. (1995): Berufliche Sozialisation. In: Flick/Kardorff/Keupp/v. Rosenstiel/ Wolff (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 3. Auflage, S. 366-370.
- Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser/Prenzel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 396-411.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012a): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel, 2. Auflage.
- Heinzel, Friederike (2012b): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel, 2. Auflage, S. 22-35.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: Pädagogik (Große Serie: Forschung – Schule – Unterricht. Befunde und Konsequenzen), 02/2006, S. 42-45.
- Holzcamp, Klaus (1993): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M..
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.)(1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick/v. Kardorff/Keupp/v. Rosenstiel/ Wolff (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 3. Auflage, S. 177-182.
- Huber, Günter L. (1995): Computergestützte Auswertung qualitativer Daten. In: Flick/v. Kardorff/Keupp/v. Rosenstiel/ Wolff (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 3. Auflage, S. 243-248.
- Jervis, Kathe (2006): Standards: Wie kommt man dazu? Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in den USA. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 46-52.
- Keller, Stefan (2010): Portfolios und Bildungsstandards – kann das zusammgehen? In: Biermann/Volkwein (Hrsg.), Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel, S. 68-77.

- Killus, Dagmar (2009): Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, 01/2009, S. 130-150.
- Klieme, Eckhard (2004): Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen – Implementation, Weiterentwicklung und Nutzung der Standards. Folienpräsentation zum Vortrag auf der Fachtagung der Kultusministerkonferenz zur Implementation der Bildungsstandards am 2.04.2004 in Berlin. Online im Internet unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_04_02-Klieme-Bildungsstandards-Qualitaet.pdf (letzter Zugriff am 12.02.2015).
- Kösel, Edmund (1997): Subjektive Didaktik. Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau, 3. Auflage
- Kolb, Annika (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen.
- Kvale, Steinar (1995): Validierung. Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Flick/v. Kardorff/Keupp/v. Rosenstiel/ Wolff (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 3. Auflage, S. 427-431.
- Legewie, Heiner (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick/v. Kardorff/Keupp/ v. Rosenstiel/ Wolff (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 3. Auflage, S. 189-193.
- Lipowsky, Frank (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? In: Die Deutsche Schule, 96 (4), 462–479.
- Lipowsky, Frank (2011): Investitionen in Fortbildung sind Investitionen für die Zukunft. Interview. In: Bildung bewegt 13, 06/2011, S. 10-14.
- Lötscher, Hanni (2010): Beurteilung im Lehr- und Lernprozess als Voraussetzung für Lernberatung und Lernreflexion. In: Biermann/Volkwein (Hrsg.), Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel, S. 115-123.
- Mandl, Heinz; Krause, Ulrike-Marie (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel, 11. Auflage.
- Nückles, Matthias; Hübner, Sandra; Glogger, Inga; Holzäpfel, Lars; Schwonke, Rolf; Renkl, Alexander (2010): Selbstreguliert lernen durch Schreiben von Lerntagebüchern. In: Gläser-Zikuda (Hrsg.), Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau, S. 35-51.

- Obst, Gabriele (2010): Kompetenzen sichtbar machen. Thesen zur Portfolioarbeit aus fachdidaktischer Perspektive. In: Biermann/Volkwein (Hrsg.), Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel, S. 78-86.
- Oswald, Hans (2012): Geleitwort zur ersten Auflage. In: Heinzel (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel, 2. Auflage, S. 13-20.
- Otto, Barbara; Perels, Franziska (2010): Die Verbesserung selbstregulierten Lernens in der Grundschule. Prozessanalytische Evaluation eines Schülertrainings mit Hilfe von Lerntagebüchern. In: Gläser-Zikuda (Hrsg.), Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau, S. 101-124.
- Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R.; Meyer, Carol A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? In: Educational Leadership 48, 05/1991, S. 60-63.
- Pfeifer, Silvia (2006): Eine besondere Art der Kommunikation. Portfoliogespräche verändern meinen Unterricht. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 146-150.
- Pölzleitner, Elisabeth (2006): Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 96-111.
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. Weinheim, 5. Auflage.
- Rihm, Thomas (2006): Täuschen oder vertrauen? Hinweise für einen kritischen Umgang mit Portfolios. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 53-59.
- Rost, Detlef H. (2008): Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 22, 02/2008, S. 97-112.
- Schiefele, Ulrich; Schreyer, Inge (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 8, 01/1994, S. 1-13.
- Schiefele, Ulrich; Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2). Göttingen, S. 249-278.
- Schmiedinger, Elfriede (2006): Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolios und Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 67-72.
- Schmidt, Heinrich (1991): Philosophisches Wörterbuch. 22. Auflage. Stuttgart.
- Schmitz, Bernhard (2001): Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15, 03-04/2001, S. 179-195.

- Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel, 2. Auflage, S. 116-133.
- Schwarz, Johanna (2001): Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolios als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: Friedrich Jahresheft XIX 2001, Qualität entwickeln: evaluieren. Seelze, S. 24-27.
- Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M..
- Steffens, Ulrich (2011): Visible Learning – Betrachtungen zur Publikation von John Hattie. In: Bildung bewegt 13, 06/2011, S. 25-27.
- Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 05/1999, S. 629-647.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden.
- Vierlinger, Rupert (2006): Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 40-45.
- Volkwein, Karin (2006): Ich seh' den Text jetzt mit anderen Augen. Das Portfolio als Medium reflexiven Lernens. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 151-155.
- Volkwein, Karin (2010): Der Portfoliounterricht – Konturen einer neuen Unterrichtsform. In: Biermann/Volkwein (Hrsg.), Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel, S. 39-51.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 10, 02/1982, S. 99-110.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.)(1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2). Göttingen.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1998): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel.
- Winter, Felix (2003): Person – Prozess – Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben. In: Ball/Becker/Bruder/Girmes/Stäudel/Winter (Hrsg.), Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. Friedrich Jahresheft XXI 2003. Seelze, S. 78-81.
- Winter, Felix (2006a): Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 19-23.

Winter, Felix (2006b): Wir sprechen über Qualitäten. Das Portfolio als Chance für eine Reform der Leistungsbewertung. In: Brunner/Häcker/Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze, S. 165-170.

Winter, Felix (2007): Alternativen zur traditionellen Leistungsbeurteilung: Portfolios, Präsentationen und Fördergespräche. Vortrag auf dem Symposium "Fördern und Fordern – Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen" auf der didacta-Bildungsmesse in Köln. Online im Internet unter http://foerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/foerderung.bildung-rp.de/Foerderplanung_Beobachtung/Dr_Felix_Winter.pdf (letzter Zugriff am 24.02.2015).

Winter, Felix (2010): Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In: Biermann/Volkwein (Hrsg.), Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten. Weinheim und Basel, S. 10-28.

Winter, Felix; Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin (Hrsg.) (2008): Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze.

Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die neueren Sprachen 93 (1994), S. 407-429.

Zinnecker, Jürgen (1996): Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnografie. In: Bartmann/Ulonska (Hrsg.), Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn, S. 41-47.

Zoubek, Werner; Gaile, Dorothee (2011): Mit den Augen der Lernenden. Erfolgreich lernen – was wirklich wirkt. In: Bildung bewegt 13, 06/2011, S. 4-8.

Verzeichnis der Dateien im Anhang (CD-ROM)

- Beobachtungsprotokolle
- Interviewleitfäden
 - Interviewleitfaden Lehrerinterviews
 - Interviewleitfaden Schülerinterviews
- Unterrichtsmaterialien
 - Unterrichtsmaterialien Klasse A
 - Unterrichtsmaterialien Klasse B
 - Unterrichtsmaterialien Klasse C