

Annemarie GUBLER-BECK, Dortmund

Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument im angelsächsischen und im deutschen Sprachraum – ein Vergleich

Portfolios werden in der Schulpraxis neben anderen Funktionen (vgl. Häcker 2002, S. 211) vor allem als *eine* Form alternativer Leistungsfeststellung und –bewertung eingesetzt. Im angelsächsischen Sprachraum findet man Hinweise zum Portfolio daher oft unter dem Stichwort „alternative assessment“. Zur Definition des Portfolios, seinen Inhalten und Funktionen siehe auch Gubler-Beck (2005).

1. Traditionelle Formen der Leistungsfeststellung und –bewertung

Portfolios kommen aus den angelsächsischen Ländern und wurden als eine Alternative zu den dort üblichen externen, standardisierten Papier- und Bleistift-Tests entwickelt. Diese sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. Rowan/Thompson/Briars 1989, S. 24; Watt 2005, S. 24):

- starke Betonung von Rechenfertigkeiten,
- Wiederholung bekannter und geübter Verfahren,
- kleine Aufgabenpäckchen,
- Erwartung einer vorgegebenen besten Antwort,
- Produktorientierung,
- begrenzte Zeit.

Im deutschsprachigen Raum haben standardisierte Tests zur Leistungsfeststellung keine vergleichbare Tradition. Hier spielen klasseninterne, schriftliche Klassenarbeiten bei der Zensurenvergabe und bei Versetzungsentscheidungen die entscheidende Rolle. Die oben genannten Merkmale treffen auf traditionelle Klassenarbeiten jedoch ebenfalls zu. Trotz unterschiedlicher Traditionen liest sich die Kritik an der jeweils dominierenden Form der Leistungsbewertung erstaunlich ähnlich (vgl. Maier 1995; Selzer 2000; Winter 2004, S. 30 – 36; Watt 2005, S. 23): Die Konzentration auf eine einzige Form der Leistungsüberprüfung unter besonderen und beschränkten Bedingungen benachteiligt Schüler, die ihre Leistung unter anderen Umständen besser demonstrieren könnten. Zudem erfordern verschiedene Ziele unterschiedliche Methoden der Leistungserfassung. Die starke Betonung von Rechenfertigkeiten, die Wiederholung geübter Verfahren und die Tendenz zu kleinen, gut korrigierbaren Aufgabenpäckchen verführen zum kurzfristigen Lernen arithmetischer und algebraischer Verfahren notfalls auch ohne Verständnis. Höhere kognitive Prozesse wie Anwenden oder Problemlösen werden vernachlässigt. Lernprozesse spielen durch die ausschließliche Bewertung von Lernprodukten eine untergeordnete Rolle. Dazu gehört auch, dass meist nur Defizite betrachtet, die Stärken der Schüler

jedoch nicht gewürdigt werden. Im deutschen Sprachraum schließt sich an diese Kritik häufig noch eine Kritik an der Ziffernbeurteilung von Leistungen an.

2. Neuere Formen der Leistungsfeststellung und -bewertung

Im angelsächsischen Sprachraum werden unter dem Schlagwort „alternative assessment“ alle Formen der Leistungsfeststellung und –bewertung zusammengefasst, die keine standardisierten, externen Tests sind. Dazu zählen auch schulinterne Formen der Leistungsbewertung, die bei uns wohl kaum als alternative Leistungsmessung eingeschätzt würden. Beispiele sind Klassenarbeiten, Referate, mündliche oder praktische Aufgaben sowie Lehrerbeobachtungen (vgl. Karmelita 1987, Watt 2005, S. 26). Zu den Formen, die auch im deutschsprachigen Raum als alternative Leistungsmessung angesehen werden, zählen unter anderem das Journal writing (Lerntagebuch), Coursework (Facharbeiten) oder Portfolios. Ziel der alternativen Leistungsmessung ist eine stärkere Berücksichtigung neuerer Lehr-Lern-Vorstellungen. Dies beinhaltet eine prozessorientierte Leistungsbewertung. Prozessorientiert umfasst zwei Aspekte: Zum einen die Integration der Leistungsmessung in den Unterricht und zum anderen eine stärkere Berücksichtigung der Lösungswege. Im angelsächsischen Sprachraum wird der erste Aspekt sehr viel stärker betont als im deutschsprachigen Raum. Weitere Ziele neuerer Methoden zur Leistungsfeststellung und -bewertung sind die stärkere Berücksichtigung der Lernentwicklung, der Einbezug realistischerer Kontexte, eine stärkere Fokussierung auf allgemeine Lernziele und Verständnisorientierung. Auf diese Weise sollen die Schüler auch ein realistisches Bild von Mathematik als forschender Wissenschaft erhalten.

In Deutschland gibt es zwei gegenläufige Tendenzen: Einerseits geht der Trend hin zu externen, standardisierten Leistungstests, die als Antwort auf die Subjektivität von Ziffernbeurteilungen schon in den 70er Jahren vorgeschlagen wurden (vgl. Tillmann/Vollstädt 2000, S. 32). Andererseits werden neuere Formen im obigen Sinne mit im Wesentlichen der gleichen Zielstellung erprobt. Schließlich werden in der Grundschule Berichtszeugnisse praktiziert, die auf der individuellen Bezugsnorm basieren. Im angelsächsischen Sprachraum steht dagegen bei allen Reformideen die sachliche Bezugsnorm, die durch Standards festgelegt wird, im Mittelpunkt. Als Ersatz oder Ergänzung zu Klassenarbeiten werden im deutschen Sprachraum Lernkontrakte, Lerntagebücher, Präsentationen, Facharbeiten und Portfolios diskutiert (vgl. Winter 2004), wobei die Grundideen überwiegend auf den angelsächsischen Sprachraum zurückgehen. Die didaktische Diskussion sowie die praktische Umsetzung erfolgen jedoch vor dem Hintergrund

der hiesigen Traditionen. Das hat neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede zur Folge, was nun am Beispiel des Portfolios aufgezeigt wird.

3. Das Portfolio als alternative Form der Leistungsfeststellung und –bewertung

Als Vorteil des Portfolios wird in der didaktischen Literatur sowohl im angelsächsischen als auch im deutschen Sprachraum hervorgehoben, dass sie durch komplexere Aufgaben die Chance eröffnen auch höhere kognitive Prozesse wie Kreativität, Mathematisieren oder Problemlösen in die Leistungsbewertung einzubeziehen. Portfolios ermöglichen darüber hinaus eine prozessorientierte und individualisierte Beurteilung der Leistungsentwicklung über eine längere Zeitspanne.

In der Praxis ist das Portfolio im Mathematikunterricht bislang im angelsächsischen Sprachraum deutlich stärker verbreitet als im deutschen, wo „nur sehr wenige Erfahrungsberichte über Portfolioarbeit [...] vorliegen“ (Häcker 2002, S. 212). Diese beziehen sich ausnahmslos auf kleinere Untersuchungen in einzelnen Klassen. Im Fach Mathematik gibt es nur einen einzigen veröffentlichten Erfahrungsbericht, der sich auf eine Unterrichtseinheit in einer zweiten Klasse bezieht (vgl. Hilf/Lack 2004). In den USA gibt es dagegen neben etlichen Erfahrungsberichten von Lehrern bzw. Lehrerausbildern aus Einzelklassen Bestrebungen das Portfolio in größerem Stil wissenschaftlich zu untersuchen. Dazu wurde in Vermont in den Schuljahren 1991/1992 und 1992/1993 in den Klassen vier und acht eine quantitative Studie in Mathematik durchgeführt. Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen wurde das Portfolio für externe Berichte verwendet. Mit diesem Ansatz wurden zwei Ziele verfolgt: Erstens sollten Daten von hoher Messqualität über die Schülerleistung erhoben werden. Zweitens sollte der Unterricht durch den Portfolioeinsatz verbessert werden (vgl. Koretz/Stecher/Klein/McCaffrey 1994, S. 5). Das erste Ziel, das letztlich auf die Gleichstellung von Portfolios mit externen, standardisierten Tests zielt, unterscheidet das amerikanische Projekt von Bestrebungen im deutschsprachigen Raum. Hier wird zwar auf die geringe Vergleichbarkeit von Portfolios hingewiesen, eine Normierung von Portfolios wird jedoch weder als machbar noch als erstrebenswert angesehen.

Die geringere Bedeutung von Normierungen in der deutschsprachigen Literatur ist aus mehreren Gründen verständlich: Zum einen ist der Portfolioansatz hier relativ neu und daher stehen praktische Probleme im Vordergrund, messtheoretische Fragen sind sekundär. Zum anderen ist Leistungsbewertung im deutschsprachigen Raum ohnehin nicht so stark standardisiert. Während in der angelsächsischen Literatur zu Portfolios in jedem Artikel das Problem der Standardisierung diskutiert wird, konzentrieren sich

deutschsprachige Publikationen stärker auf die Verbesserung des Unterrichts und die Anpassung der Leistungsbewertung an neuere Lehr-Lern-Vorstellungen. Die Vermonter Studie hat klar gezeigt, dass hier Potenziale des Portfolios liegen: Die Lehrer verwendeten durch den Einsatz des Portfolios mehr Zeit für Problemlösen sowie Kommunikation über Mathematik und sie nutzten häufiger schüleraktive Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit (vgl. Koretz/Stecher/Klein/McCaffrey 1994, S. 6). Das hauptsächliche Ziel hoher Datenqualität wurde dagegen vor allem aufgrund mangelnder Standardisierung nicht erreicht. Koretz, Stecher, Klein und McCaffrey (1994, S. 14) sehen die inhaltliche Standardisierung von Portfolios trotzdem kritisch: Sie führe zwar zu höherer Validität und Reliabilität, aber laufe andererseits den Bemühungen des Portfolios um Integration der Leistungsbewertung in den Unterricht, um Individualisierung und eine Vielfalt an Testaufgaben zuwider.

Literatur:

Gubler-Beck, Annemarie: Portfolios im Mathematikunterricht. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2005

Häcker, Thomas H.: Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklung im deutschen Sprachraum. In: Die Deutsche Schule. Jg. 94 (2002), H. 2, S. 204 – 216

Hilf, Sabine; Lack, Claudia: Leistungsbewertung als gemeinsamer Prozess von Kindern und LehrerInnen. In: Scherer, Petra; Bönig, Dagmar (Hrsg.): Mathematik für Kinder – Mathematik von Kindern. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 2004, S. 279 – 293

Karmelita, Will: The Assessment Tail should not be Wagging the Pedagogical Dog. In: Australian mathematics teacher. Jg. 43 (1987) H. 3, S. 25 – 26

Koretz, Daniel; Stecher, Brian; Klein, Stephen; McCaffrey, Daniel: The Vermont Portfolio Assessment Program: Findings and Implications. In: Educational measurement. Jg. 13 (1994), H. 3, S. 5 – 16

Maier, Hermann: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung als pädagogische Aufgabe. In: Schulmagazin 5 bis 10 2 /1995, S. 58 – 60

Rowan, Thomas; Thompson, Alba; Briars, Diane: Assessing Students' Learning to Inform Teaching: The Message in NCTM's Evaluation Standards. In: Arithmetic Teacher, Jg. 37 (1989), H. 4, S. 22 – 26

Selter, Christoph: Informative Aufgaben zur Leistungsfeststellung. In: Die Grundschulzeitschrift 135,136/2000, S. 26 – 29

Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof: Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: Beutel, Silvia-Iris; Vollstädt, Witlof: Leistung ermitteln und bewerten: Hamburg. Bergmann und Helbig 2000, S. 27 – 37

Watt, Helen: Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: a study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. In: Educational Studies in Mathematics. Jg. 58 (2005), S. 21 – 44

Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2004