

## Die Arbeit mit Portfolios im Unterricht aus Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung der Sekundarstufe I & II

Hanna-Maria SUSCHNIG (Wien)

In diesem Beitrag wird der Begriff „Portfolio“ konkretisiert, eine Auswahl der im Geschichtsunterricht<sup>1)</sup> der Sekundarstufen I und II gängigen Erscheinungsformen von Portfolios vorgestellt und deren Praxisrelevanz anhand von drei Unterrichtsszenarien verdeutlicht. Es wird dargelegt, in welcher Weise Portfolios geeignet sind, die lehrplanmäßigen Anforderungen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts umzusetzen und zugleich alle SchülerInnen ungeachtet ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bestmöglich bei ihrem individuellen Kompetenzerwerb zu unterstützen. Die in der Präsentation vorgestellten Formblätter, Checklisten und Reflexionshilfen sind über das Lernportal des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien abrufbar<sup>2)</sup> und werden daher hier nicht abgedruckt.

Portfolios erfreuen sich in Schule und Berufsausbildung wachsender Beliebtheit, eine Schnellsuche in [www.google.at](http://www.google.at) – eingeschränkt auf Portfolio im Bildungsbereich – wird zum Erscheinen des Tagungsbandes deutlich mehr als fünf Millionen Eintragungen bringen. Das macht die breite Akzeptanz eines Mediums deutlich, das geeignet ist, wie ein Spiegel das besondere Leistungsspektrum eines Individuums zu zeigen. Andererseits birgt dies auch die Gefahr der zu breiten Auslegung des Portfoliobegriffs, beispielsweise halten einige am österreichischen Schulbuchmarkt erhältliche Publikationen<sup>3)</sup> den Kriterien eines durch Fachdidaktik und Bildungswissenschaften theoriegeleiteten Verständnisses von Portfolioarbeit nicht stand. Im Folgenden wird eine Ausdifferenzierung des Begriffs Portfolio vorgenommen und die fachdidaktischen Implikationen qualitätsvoller Portfolioarbeit werden anhand von drei Beispielen beschrieben.

### Definition

Unter Portfolio versteht man im Bildungsbereich eine anlassbezogen nach bestimmten Merkmalen von Lernenden selbst erstellte Auswahl von Dokumenten, die ihre individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte, ihr Leistungsvermögen sowie ihre Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Lernens belegen. Im Schulunterricht der Sekundarstufen ist damit

<sup>1)</sup> In Österreich wird der umgangssprachlich Geschichte genannte Gegenstand in den einzelnen Schulstufen und Schulformen unterschiedlich betitelt. Zumeist ist damit ein Kombinationsfach mit Sozialkunde und Politischer Bildung gemeint. Der besseren Lesbarkeit wegen wird hier der Begriff Geschichtsunterricht verwendet.

<sup>2)</sup> <http://www.didactics.eu/index.php?id=2311> [21.3.2013]

<sup>3)</sup> Dies trifft auf vorgefertigte Portfolio-Mappen für den Geschichtsunterricht/die Politische Bildung zu, die die inhaltliche Auseinandersetzung der SchülerInnen mittels Deskriptoren steuern, daher stark ergebnisorientiert sind und auf Angebote zur Reflexion der individuellen Entwicklung des historischen Denkens verzichten.

eine von den SchülerInnen erstellte Zusammenstellung von Belegstücken gemeint, die anders als Schulnoten ihre je besonderen Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen veranschaulichen und unverwechselbar machen.

Wenn BesucherInnen an meine Schule, ein Wiener Gymnasium, kommen um die Bandbreite von Portfolioarbeit kennenzulernen, können sie sich beispielweise von der 10jährigen Mara ihr Themenportfolio über Spinnen zeigen lassen, das Mittelalter-Portfolio, das Daniel aus der 2f erstellt hat, oder das Europäische Sprachenportfolio von Neda, 4a. Sie blättern durch das gemeinsam erstellte vielsprachige Lyrik-Portfolio der 6c-SchülerInnen oder das Portfolio, das 7a-SchülerInnen für eine im Rahmen des Faches Projektmanagement von ihrer Klasse organisierten und öffentlich zugänglichen Podiumsdiskussion zum Thema Drogen zusammengestellt haben. Diese Portfolios sind Produkte prozessorientierter Unterrichtsformen<sup>4)</sup>, die den SchülerInnen ein hohes Maß an Freiraum bieten, sich selbständig Wissen und Methoden zu erarbeiten und in konkreten Situationen anzuwenden.

### Inhalte

Portfolios enthalten vielfältige, von den SchülerInnen nach eigenen Kriterien selbst ausgewählte Beweisstücke ihrer Leistungsfähigkeit. Kernstück der Portfolios sind die Arbeiten der Lernenden, die sie unter Beachtung zuvor vereinbarter Richtlinien für geeignet halten, ihre Fertigkeiten und Begabungen, ihr Wissen, ihre Arbeitsergebnisse und ihre Lernfortschritte zu dokumentieren. Die SchülerInnen wählen die Beiträge aus einer Fülle von Arbeitsergebnissen aus, die über einen längeren Zeitraum hinweg entstanden sind. Die Auswahlkriterien bestimmen die SchülerInnen selbst, sie richten sich danach, welche individuelle Fähigkeiten, Entwicklungen oder persönlich bedeutsame Ergebnisse durch diese Belege anschaulich gemacht werden können. Indem die Lernenden beschreiben, welche Gesichtspunkte sie bei der Zusammenstellung der Dokumente geleitet haben, richten sie den Blick auf ihre persönliche Nutzung der Lernangebote, sie evaluieren ihre Arbeit hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen und führen sich selbst damit ihre Lernerfolge vor Augen, kurz – sie reflektieren ihre Arbeit und machen diesen Reflexionsprozess für die LeserInnen ihres Portfolios nachvollziehbar.

### Beispiel 1: Themenzentrierte Portfolioarbeiten

Portfolioarbeiten sind je nach Alter, Vorwissen der SchülerInnen und der Zeit, die für ihre Erarbeitung im Unterricht zur Verfügung gestellt wird, unterschiedlich. Als Impulse für den Erwerb historischen Wissens und fachspezifischer Kompetenzen stellen LehrerInnen offene Lernaufgaben, die neugierig machen, kognitiv anregend sind, von den SchülerInnen selbständig bearbeitet werden können sowie verschiedene Lösungsmöglichkeiten oder Produkte zulassen. Im Geschichtsunterricht einer 6. Schulstufe arbeiten SchülerInnen beispielsweise zur Epoche des Mittelalters phasenweise selbstständig an Themenbe-

<sup>4)</sup> Zur Theorie der prozessorientierten Didaktik vgl. <http://www.didactics.eu/index.php?id=101> [6.3.2013]

reichen der Alltags- oder der Kulturgeschichte, die sie besonders ansprechen. So enthält Daniels Mittelalter-Portfolio eine Beschreibung der Burg Mauterndorf, ein Poster als illustrierte Kurzfassung eines Videos zum Wappen von Mauterndorf, dem der Legende zufolge Erzbischof Leonhard von Keutschach eine Darstellung einer Rübe hinzufügte<sup>5)</sup>, einen fiktiven Zeitungsartikel über ein Ritterturnier, eine mit Fachausdrücken versehene Zeichnung einer Ritterrüstung und eine Menüfolge eines Ritteressens. Aus dem Brief an die LeserInnen erfährt man, dass ein Familienausflug auf die Burg Mauterndorf geführt hatte und Daniel motiviert hatte, persönliche Erfahrungen mit Heraldik bzw. Geschichtskultur aus kindlicher Perspektive festzuhalten und diese durch weitere themenzentrierte Arbeiten im Geschichtsunterricht zu ergänzen. Seine Belegstücke hat Daniel mit einführenden Hinweisen versehen sowie mit Reflexionstexten, in denen er seinen eigenen Wissenszuwachs und die Weiterentwicklung seiner methodischen Fähigkeiten analysiert. Auf den letzten Seiten seines Mittelalter-Portfolios finden sich Kommentare von MitschülerInnen und LehrerInnen, die im Anschluss an seine Präsentation der Arbeitsergebnisse und eine eingehende Begutachtung seiner Sammlung verfasst worden sind.

Auch Daniels MitschülerInnen konnten einen Teil der Unterrichtszeit für Portfolioarbeit nutzen, sie wählten u. a. Tischmanieren, Minnedienst, Feldarbeit, Ehe und Familienleben, Schönheitsideale, oder mittelalterliches Spielzeug als Themen. In der Präsentationsphase der Portfolio-Unterrichtseinheiten lernen die SchülerInnen die Beiträge ihrer MitschülerInnen kennen, so ergibt sich für sie ein facettenreiches Puzzle vom Leben im Mittelalter. Für das Verständnis der Epoche wichtige Grundbegriffe bzw. Konzepte wie Macht, also Feudalsystem oder das Verhältnis zwischen Kaiser und Papst, wurden ergänzend im lehrerInnenzentrierten Unterricht vermittelt.

### Kompetenzentwicklung durch Portfolios

Portfolioarbeit berücksichtigt die Grundlagen der Kompetenzorientierung<sup>6)</sup>, die als Leitlinie in den österreichischen Lehrplänen verankert und verpflichtend umzusetzen ist. Der damit verbundene Paradigmenwechsel von der Wissensvermittlung durch die LehrerInnen zur Wissensaneignung durch die SchülerInnen macht neue Formen der Lehr- und Lernorganisation notwendig, Interpretationen historischer Zusammenhänge durch LehrerInnen werden ersetzt durch „Arbeitsweisen, die es den SchülerInnen ermöglichen, sich in individuell unterschiedlichen Zugängen schrittweise einem reflektierten Geschichtsverständnis und Politikverständnis zu nähern.“<sup>7)</sup> Wie schnell eine Schülerin/ein Schüler historische und politisch bildende Kompetenzen<sup>8)</sup> erreicht, ist je nach ihrer konkreten

<sup>5)</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=OvtMAaKHxg0> [11.3.2013]

<sup>6)</sup> Vgl. <http://www.didactics.eu/index.php?id=136> [21.3.2013]

<sup>7)</sup> [http://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/DPB\\_Vorwort\\_KE\\_HS.pdf](http://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/DPB_Vorwort_KE_HS.pdf) [21.3.2013]

<sup>8)</sup> Der Kompetenzbegriff ist ähnlich vielfältig wie der des Portfolios. Für den Geschichtsunterricht/die Politische Bildung stehen derzeit verschiedene Kompetenzmodelle zur Verfügung. Die hier verwendeten Termini sind dem österreichischen Lehrplan entnommen bzw. dem Kompetenzmodell „Historisches Lernen“ von Peter Gautschi. Vgl. Peter GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach/Ts. 2009) 48–54

Lebenswelt, politischen Sozialisation oder ihren individuellen Begabungen unterschiedlich. Die Aufgabe von LehrerInnen ist es, diese Vielfalt und Gleichzeitigkeit zu berücksichtigen und eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Auswahl der Themen, die zu Verfügung stehenden Materialien und Methoden, die Dokumentations- und/oder Präsentationstätigkeit und auch die Evaluationsformen des Unterrichtsgeschehens gemeinsam vereinbart werden können.

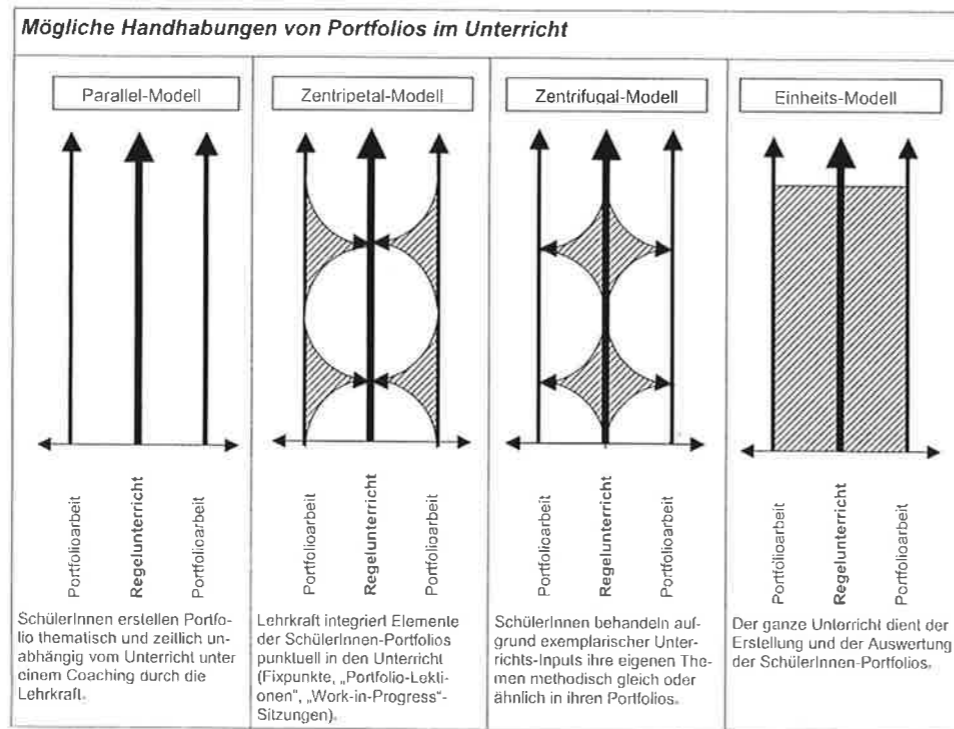
Die selbständige Herangehensweise an das Thema Alltag im Mittelalter innerhalb eines Portfolio-Szenarios, wie am Beispiel von Daniel und seinen MitschülerInnen veranschaulicht, erlaubt es den SchülerInnen bereits im ersten Jahr ihres Geschichtsunterrichts, eigenen Interessen folgend (Fragekompetenz) mittels relevanter Materialien zu recherchieren (Erschließungskompetenz als Teil der Methodenkompetenz), sich kritisch mit Informationsquellen auseinanderzusetzen (Quellenkritik, Methodenkompetenz) und sie sinnbildend zu interpretieren (Interpretationskompetenz) sowie anderen die Ergebnisse ihrer Untersuchungen zugänglich zu machen, d. h. in eigenen Worten wiederzugeben (narrative Kompetenz).

### Einbettung der Portfolioarbeit in den Unterricht

Welchen Stellenwert Portfolioarbeit im Unterricht hat wird je nach Schulstufe, Interessen der SchülerInnen, nach schultypenspezifischen Kriterien oder nach Kompetenzen, die geschult werden sollen, anders sein. Oswald Inglin veranschaulicht in Abb. 1 vier mögliche Szenarien des Verhältnisses von Regelunterricht und Portfolioarbeit und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Unterrichtsplanung.

Da die Qualität von Portfolioarbeit in hohem Maß von der Wechselwirkung zwischen der Arbeit am Thema, der Präsentation der Ergebnisse, dem Feedback, der Reflexion des Arbeitsprozesses und der Analyse der individuellen Kompetenzentwicklung abhängt, ist das Parallelmodell, insbesondere für Portfolio-unerfahrene SchülerInnen, nicht zu befürworten. Dieselben Einwände gelten auch für ein Einheitsmodell. Dagegen stellen das Zentrifugal- und das Zentripetalmodell Organisationsformen dar, die das Oszillieren zwischen stärker lehrerInnen gesteuerten und freieren Arbeitsformen je nach AdressatInnenanalyse<sup>9)</sup> ermöglichen. In jedem Fall ist eine Stufung der Aufgabenstellungen, des zeitlichen Rahmens und der Intensität der Beratung durch die Lehrperson sinnvoll und eine Progression von einfachen, kurzen Aufgaben zu komplexeren Anforderungen empfehlenswert.

<sup>9)</sup> d. h. die Analyse der konkreten Lernbedürfnisse einer SchülerInnengruppe. Vgl. <http://www.didactics.eu/index.php?id=90> [21.3.2013]



### Erscheinungsformen und Dimensionen von Portfolios im Schulunterricht

Die Erscheinungsformen von Portfolios sind äußerst vielfältig, für die Sekundarstufe I unterscheidet Thomas Häcker allein 30 Varianten.<sup>10)</sup> Für den Geschichtsunterricht lassen sich folgende Arten von Portfolios unterscheiden, die jedoch Schnittmengen aufweisen:

Ein **Arbeits- und Kursportfolio** stellt einen direkten Bezug zwischen lehrplanmäßig vorgesehenem Unterricht und individuellen Lernvorhaben her. Die SchülerInnen planen kleine Lernvorhaben, führen sie durch, dokumentieren ihre Arbeit, präsentieren ihre Resultate und reflektieren den Arbeitsprozess, eventuell können sie ihr Ergebnis auch selbst beurteilen. Dazu zählen **Themenportfolios** wie das oben vorgestellte Mittelalterportfolio, in denen die SchülerInnen innerhalb eines Umfeldes spezifische Interessensgebiete verfolgen, selbständig recherchieren, ihre inhaltlichen Erkenntnisse verschriftlichen sowie ihre arbeitstechnische Vorgangsweise beschreiben.

Ein **Lern-Entwicklungsportfolio** dient dazu, den individuellen Lernprozess einer/s Lernenden, im Fall des Geschichtsunterrichts das historische Lernen, sichtbar zu machen.

<sup>10)</sup> Thomas HÄCKER, Portfolio – ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I (Baltmannsweiler 2007)

Was sich hier dokumentiert folgt dem Schema, das Peter Gautschi im Struktur- und Prozessmodell „Historisches Lernen“<sup>11)</sup> beschreibt: SchülerInnen richten im Sinne des forschenden Lernens in einer freien Arbeitsphase ihre Aufmerksamkeit mittels von ihnen selbst gestellter Fragen oder Vermutungen gezielt auf einen kleinen Ausschnitt aus der Geschichte, setzen sich mit geeigneten Quellen auseinander und rekonstruieren aus den historischen Zeugnissen historische Fakten, um eine Sachanalyse vorzunehmen. Sie interpretieren die von ihnen beschriebenen Sachverhalte, beziehen sie auf historische Erkenntnisse aus früheren Arbeitsphasen und können so ein historisches Sachurteil treffen. Wenn sie den historischen Sachverhalt in seiner geschichtlichen Bedeutung in Beziehung setzen mit ihrer individuellen Fragestellung und ihrer persönlichen oder sozialen Betroffenheit, gelangen sie zu einem historischen Werturteil. All das tun die SchülerInnen, indem sie diesen Denkprozess in Worte fassen, d. h. sie reproduzieren nicht die Gedanken anderer, sondern produzieren selbst eine Erzählung, also durch historisches Erzählen. Jörn Rösen drückt das so aus:

„Erst wenn man sich vergegenwärtigt, was das Subjekt denn eigentlich lernt, wenn es Geschichte lernt, nämlich die Fähigkeit, durch historisches Erzählen auf eine bestimmte Weise Sinn über Zeiterfahrungen zu bilden, mit dem es sein Dasein im Fluss der Zeit orientieren kann, erst dann wird deutlich, dass und wie das lernende Subjekt nicht nur rezeptiv, sondern immer auch produktiv handelt.“<sup>12)</sup>

Die Texte, die die SchülerInnen während dieses Prozesses verfassen, vielleicht wieder verwerfen, an Hand von Anregungen überarbeiten und abschließen, erlauben es sowohl der betreuenden Lehrperson als auch den MitschülerInnen, die Gedankengänge der Schülerin/des Schülers nachzuvollziehen und in Kommunikation über ihre Forschungsergebnisse und jeweiligen Sach- oder Werturteile zu treten. Damit ist Gelegenheit für Rückkoppelung<sup>13)</sup> gegeben, d. h. die Lehrperson erhält wertvolle Anhaltspunkte für individuelle Betreuungsgespräche und für ihre weitere Unterrichtsplanung.

### Beispiel 2: Entwicklung narrativer Kompetenz durch Portfolios

Arbeitsaufträge zum historiografischen oder fiktionalen Erzählen im Rahmen der Portfolioarbeit können in besonderem Maße zur Entwicklung der narrativen Kompetenz<sup>14)</sup> der SchülerInnen und somit zum historischen Lernen beitragen. Exemplarisch angeführt sei hier ein Ausschnitt aus einer Unterrichtseinheit der 10. Schulstufe, in der anhand von Portraits Elemente des Absolutismus erarbeitet werden sollten. Anregungen zum kreativen Schreiben motivieren SchülerInnen, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und in die Mentalität einer historischen Persönlichkeit zu schlüpfen. Katrin nahm eines der zur Aus-

<sup>11)</sup> GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht 49.

<sup>12)</sup> Jörn RÖSEN, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Schwalbach/Ts. 2008) 44

<sup>13)</sup> Zur Definition von Rückkoppelung vgl. <http://www.didactics.eu/index.php?id=96> [20.3.13]

<sup>14)</sup> Vgl. Hans-Jürgen PANDEL, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2010) und Michele BARRICELLI, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Schwalbach/Ts. 2005)

wahl stehenden Gemälde, die „Nikolausbescherung in Schönbrunn“, gemalt 1762 von Maria Christina, Tochter Maria Theresias, zum Anlass, sich mit Grundlagen des Aufgeklärten Absolutismus und mit biografischen Notizen vertraut zu machen, um sich in die Gefühlswelt Maria Christinas versetzen und eine Tagebucheintragung als fiktiven Text verfassen zu können. Aus Platzgründen wird hier nur ein Auszug aus Katrins Portfoliobeleg vorgestellt, der vollständige Text und Beiträge ihrer MitschülerInnen können auf der Homepage meiner Schule nachgelesen werden<sup>15)</sup>.

„Wenn doch nur mein Vater nicht so stur wäre. Er meint, ich solle mit dem Herzog von Chablais verlobt werden, doch den möchte ich auf keinen Fall zum Mann nehmen. Ich möchte meinen Cousin 2. Grades, Herzog Albert Kasimir von Sachsen-Teschen, heiraten. Ihn liebe ich schon lange. Meine Schwestern dürfen auch nicht entscheiden, wen sie heiraten wollen, sagt er immer, wenn ich ihm mein Anliegen vorbringe.

Sogar meine 12 jährige Schwester, Johanna Gabriela, ist schon mit dem König von Sizilien, Ferdinand I., verlobt. Sie ist wirklich ein reizendes Mädchen, jeder mag sie. Ich verstehe nicht, wie Vater es ihr antun kann, einen fremden Mann zu heiraten. Wir alle sehen ihr an, wie unglücklich sie ist. Noch dazu geht es ihr gesundheitlich sehr schlecht. Ich vermute, sie wird bald der schwarze Tod heimsuchen. So wie ich Vater kenne, wird er nach ihrem Tod Maria Josepha mit Ferdinand I. verloben. Ihm ist es immer nur wichtig, dass er durch die Heirat mehr politischen Einfluss bekommt. Dies ist auch der Grund, warum ich Albert nicht heiraten darf – er hat zu wenig Einfluss in der Gesellschaft. Vater versteht einfach nicht, dass ich Albert über alles liebe. Mutter ist in dieser Hinsicht viel einsichtiger und unterstützt mich so gut sie kann.“

### Beispiel 3: Portfolios als direkte Leistungsvorlage

Wird das Portfolio zusammengestellt, um anderen Personen die individuelle Leistungsentwicklung einer/s Lernenden oder einer ganzen Klasse vor Augen zu führen, so spricht man von einem **Präsentations- oder Vorzeigepportfolio** (Show-Case-Portfolio).

Zumeist dient ein reichhaltiges Arbeitsportfolio als Materialbank, aus der je nach Anlass und Zielgruppe unterschiedliche Portfoliobelege ausgewählt werden. Es dient dazu, außerordentlich gut gelungene Produkte vorzulegen, weil man daran die besonderen Kenntnisse, Fähigkeiten oder Qualitäten sichtbar machen kann, die diese Schülerin/diesen Schüler oder diese Lerngruppe von anderen unterscheidet. Ein Show-Case-Portfolio, das aus den jeweils besten Arbeiten einer Klasse zusammengestellt wird, kann als Beleg für das Leistungsniveau dieser Gruppe von Lernenden, z. B. am Tag der Offenen Tür, vorgelegt werden. Ein Beispiel aus einer Oberstufenklasse<sup>16)</sup> kann das verdeutlichen.

<sup>15)</sup> <http://www.grg10laaerberg.at/joomla/index.php/aktuelles-mainmenu-27/73-portfolio/geschichte/339-katrin-rommer-fiktiver-tagebucheintrag-marie-christinas> [22.3.2013]

<sup>16)</sup> Ein 2009/10 an einer Wiener HTL durchgeführtes Projekt dient diesem Szenario als Anregung. Vgl. <http://www.htl.rennweg.at/index.php/projekte/projektarchiv/projekte-200910/656-jugend-waehlt> [22.3.2013]

Im Fach Projektmanagement erhalten die SchülerInnen den Auftrag, ein Projekt zu einem Thema ihrer Wahl durchzuführen. Eine Klasse, die sich konsequent mit Themen der Politischen Bildung auseinandergesetzt hat, strebt an, das Interesse von ErstwählerInnen an politischer Partizipation zu wecken. Sie entwickeln verschiedene Module, die Jugendliche zum Wählen animieren sollen, z. B. ein Webradio, einen Flyer, eine Webplattform und einen Werbespot, sie bauen Kontakte zur Presse und zur Schulaufsicht auf. Eine öffentlich zugängliche und von der Presse begleitete Podiumsdiskussion und ein Polit-Dating, zu dem SchülerInnen ab der 9. Schulstufe eingeladen sind, stellen den Höhepunkt des Projekts dar.

Alle Phasen der Projektarbeit werden zunächst von jeder Schülerin/ jedem Schüler in einem Arbeitsportfolio dokumentiert. Dieses enthält Protokolle, Notizen von Besprechungen, E-Mails, diverse Skizzen zur Gestaltung des Flyers oder der Einladung zum Polit-Dating, Teile des Scripts für den Werbespot, Fotos oder Videos von der Podiumsdiskussion, Interviews bzw. einen Mitschnitt des Polit-Datings, usw. An besonderen Meilensteinen des Projekts holen sich die SchülerInnen Feedback von den betreuenden LehrerInnen, es werden Reflexionen geschrieben und im Bedarfsfall neue Strategien zum Erreichen geänderter Ziele entwickelt. All das passiert zeitgleich zum Erarbeiten des nötigen Arbeitswissens, hier die Auseinandersetzung mit dem Konzept Macht und Herrschaft. Die SchülerInnen müssen u. a. über grundlegende Kenntnisse des österreichischen politischen Systems verfügen, ein kritisches Medienbewusstsein als Teil eines reflektierten und selbstreflektiven Politikbewusstseins entwickeln und ihre Haltung zum Konzept Macht in der Politik zum Ausdruck bringen. Nach Abschluss des Projekts gestalten die SchülerInnen ein Klassenportfolio, d. h. jede Schülerin/jeder Schüler wählt aus all ihren/seinen Produkten ein Glanzstück aus, verfasst dazu Begleittexte und trägt solcherart zur Gestaltung eines gemeinsamen Vorzeigepfolios bei.

Wenn umfangreiche interdisziplinären Projekte wie dieses zur Politischen Bildung mit Portfolio begleitet werden, entstehen Dokumente, die geeignet sind, anstelle herkömmlicher Notenzugnisse das individuelle Leistungsvermögen jedes einzelnen jungen Menschen anhand praktischer Beispiele zu veranschaulichen, Rupert Vierlinger nennt das direkte Leistungsvorlagen.<sup>17)</sup> Eine Schulabgängerin/ein Schulabgänger, die/der sich für ein Vorstellungsgespräch für einen Studien- oder Arbeitsplatz vorbereitet, kann ihr/sein Portfolio entsprechend der für das Fachgebiet oder die angestrebte Rolle notwendigen Kompetenzen und Fertigkeiten zusammenstellen. Damit ist aus dem Vorzeigepportfolio ein Bewerbungsportfolio geworden. Wird das Portfolio als lernbegleitendes Werkzeug über längere Zeit hinweg und in mehreren Fächern genutzt, dient es in der Rückschauerspektive als Spiegel der persönlichen Entwicklung und Selbstsicht einer Schülerin/eines Schülers, die Stärkenorientierung eines Portfolios eröffnet zugleich auch eine Zukunftsperspektive.

<sup>17)</sup> Rupert VIERLINGER, Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Hrsg. Ilse BRUNNER, Thomas HÄCKER, Felix WINTER (Seelze-Velber 2006)

### Die Rolle der Lehrperson bei Portfolioarbeit

Aus den bisherigen Ausführungen wird klar, dass die SchülerInnen bei Portfolioarbeit aktiv in die Planung, Gestaltung und Evaluation des Geschehens in der Klasse eingebunden sind, und daher auch für das Gelingen des Unterrichts teilweise selbst verantwortlich sind. Während LehrerInnen im darbietenden Unterricht oft Lehrstoff vortragen oder Sachverhalte erklären, gestalten sie in den oben beschriebenen Szenarien die Lernumgebung, in der die SchülerInnen selbstständig arbeiten können, und betreuen die SchülerInnen in ihrem jeweils individuell unterschiedlich verlaufenden Lernprozess. Im englischen Sprachraum hat sich dafür der Begriff „facilitator“ eingebürgert, das bezeichnet die Person, die das Lernen „erleichtert“ und als Lernbegleiterin hilfreich zur Seite steht.

Die Lehrperson benötigt dafür ein hohes Maß an Diagnosekompetenz, um die verschiedenen Interessen berücksichtigend geeignete Materialien für das forschende Lernen bereitzustellen oder den unterschiedlichen Förderbedarf einzelner SchülerInnen zu erkennen und gezielt Hilfestellungen anzubieten. LehrerInnen müssen eine sinnvolle Abfolge von individuell gestalteten Unterrichtsphasen und solchen im Klassenplenum erstellen, und sie müssen entscheiden, wann und warum sie die SchülerInnen gewähren lassen und wann bzw. wieso sie intervenieren. Sie geben zeitweilig allgemeine Richtlinien vor, beispielsweise zu verpflichtenden Inhalten der Portfolios, Anregungen zu Produkten bzw. Textsorten, zu Reflexionsphasen und Feedbackformen, dann wiederum stehen sie für individuelle Fördergespräche zur Verfügung. Sie sind auch verantwortlich dafür, dass genügend Raum für die Präsentation der Portfolios zur Verfügung steht und eine geeignete Atmosphäre für die gegenseitige Wertschätzung der Portfolios geschaffen wird.

### Portfolioarbeit ist theoriegeleitet

Die theoretische Grundlage für Portfolioarbeit im Geschichtsunterricht ist die „Wiener Geschichtsdidaktik“ und das in ihr verankerte zirkuläre Modell der Didaktik<sup>18)</sup> bzw. die prozessorientierte Didaktik. Die Aufgabe von LehrerInnen im prozessorientierten Unterricht ist es, durch Beobachtung, Analyse und Evaluation die jeweils günstigsten Bedingungen für die sozialen und kommunikativen Dimensionen des historischen Lernens zu schaffen. Das bedingt nicht notwendigerweise Portfolioarbeit, die Arbeit an Portfolios ermöglicht es aber der Lehrperson, die ganz unterschiedliche Herangehensweise jeder Schülerin/jeden Schülers an eine Fragestellung nachzuvollziehen und die individuelle Entwicklung des jeweiligen Geschichtsbewusstseins verfolgen zu können. Im Unterschied zum lehrerInnenzentrierten Unterricht erfährt die Lehrperson über Portfolioarbeiten beispielsweise auch von der Entwicklung des historischen Denkens der sogenannten „stillen“ SchülerInnen, also solchen, deren Teilnahme am Unterricht nicht oder nur wenig durch Redebeiträge im darbietenden Unterricht sichtbar wird. Portfolios verdeutlichen die verschiedenen Annahmen und Interpretationen historisch politischer Sachverhalte durch die SchülerInnen und die unterschiedlichen Schlüsse, die sie daraus ziehen. Im Sinne der

<sup>18)</sup> Vgl. Das zirkuläre Modell der Didaktik: <http://www.didactics.eu/index.php?id=89> [22.3.2013]

prozessorientierten Didaktik beeinflusst das Spektrum des durch Portfoliotexte verdeutlichten individuellen Geschichtsbewusstseins jeder Schülerin/jeden Schülers die Unterrichtsplanung und damit die Kommunikationsstruktur des Geschichtsunterrichts.

Portfolioarbeit bezieht Impulse aus der Aktionsforschung<sup>19)</sup>, da die SchülerInnen ihre praktische Arbeit regelmäßig reflektieren und sich neue Ziele setzen, d. h. sie sind in einen Kreislauf aus Aktion – Reflexion – neue Aktion eingebunden und erforschen gewissermaßen ihr eigenes Lernen. LehrerInnen oder MitschülerInnen kommt dabei die Rolle der kritischen Freunde zu, die durch Lernentwicklungsgespräche oder Feedback neue Handlungsperspektiven eröffnen.

Wichtige Anregungen erfährt die Portfolioarbeit vor allem durch den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb des Internationalen Netzwerks Portfolio<sup>20)</sup>, in dem die Theoriebildung und der Erfahrungsaustausch zwischen Portfolio-ExpertInnen im Vordergrund stehen. In diesem Netzwerk engagieren sich WissenschaftlerInnen und SchulpraktikerInnen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich seit mehr als 10 Jahren für die (Weiter-)Entwicklung und Implementierung qualitativvoller Portfolioarbeit in schulischen und tertiären Bildungsbereichen. Auf regelmäßig stattfindenden Tagungen werden unterschiedliche Konzepte analysiert und diskutiert, um sie „im Sinne einer geklärten Vielfalt in der Praxis handhaben zu lernen“<sup>21)</sup>. In kollegialen Intervisionsworkshops stellen Lehrende aktuelle Forschungsanliegen zur Reflexion der eigenen Portfoliopraxis vor und nutzen die Expertise der TeilnehmerInnen als kritische Freunde für die Konkretisierung ihrer Untersuchung. Diverse Veröffentlichungen von KollegInnen aus dem Netzwerk vermitteln vielfältige Aspekte von Portfolioarbeit, die die Weiterentwicklung der Portfolioarbeit widerspiegeln, und zur Verbreitung von Portfolios und deren Qualitätssicherung<sup>22)</sup> beitragen.

### Linktipp:

Weitere Informationen, Checklisten und Reflexionshilfen finden Sie auf Didactics Online, dem Lernportal des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien: <http://www.didactics.eu/index.php?id=2311>

<sup>19)</sup> Herbert ALTRICHTER, Peter POSCH, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung (Bad Heilbrunn 31998)

<sup>20)</sup> <http://www.portfolio-inp.ch/> und <http://www.portfolio-schule.de/> [21.3.2013]

<sup>21)</sup> <http://www.perpetuum-novile.de/kompetenzportfolio/netzwerk-portfolio/> [21.3.2013]

<sup>22)</sup> Vgl. Netzwerk Portfolioarbeit. Was gehört zu guter Portfolioarbeit? [http://www.portfolio-schule.de/doc/doc\\_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230](http://www.portfolio-schule.de/doc/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230) [21.3.2013]