

»Was kannst Du?«

Portfolio kontra Ziffernzensur

Rupert Vierlinger

Eine Kopernikanische Wende

Wer das Augenmerk auf die Leistungsbeurteilung in der Schule richtet, dem erscheint die Direkte Leistungsvorlage (DLV) bzw. das Portfoliosystem in der Tat als eine Kopernikanische Wende. Wer sich aber an den Gepflogenheiten des täglichen Lebens orientiert, findet sie selbstverständlich: Wenn jemand seinen Wohnort wechselt und im neuen zwischen mehreren Bäckern wählen kann, kauft er zunächst bei jedem einige Brotsorten und verkostet sie. Wessen Backwerke ihm am besten munden, bei dem wird er ständiger Kunde. Sich nach der Note im Meisterbrief zu richten fände er töricht. Ähnlich verfahren wir als Kunden aller anderen Professionalisten: Über den Zahnarzt erkundigen wir uns bei Bekannten, die bereits seine Patienten gewesen sind, und beim Architekten sehen wir uns an, was er gebaut hat. Nach den Noten im Abschlussdiplom fragen wir bei keinem.

Im Schulwesen hat sich diese lebensnahe Leistungsschau nur in wenigen Nischen erhalten wie etwa an der Kunstakademie: Der Bewerber muss eine Mappe mit Belegstücken seiner Kunst vorlegen und die Authentizität dieser Werke bei der Probearbeit an Ort und Stelle unter Beweis stellen.

Um die Rede von der Kopernikanischen Wende in der Leistungsbeurteilung als nicht zu hochtrabend oder gar anmaßend von sich zu weisen, möge sich der Leser das Schema vor Augen führen, gemäß dem das traditionelle System der Leistungsbeurteilung verfährt. Es sei an der Schwelle bebildert, die am Ende der pflichtigen Schulzeit in die Berufsausbildung bzw. in das weiterbildende Schulwesen führt. Auf der einen Seite steht die vom Schüler erbrachte Leistung. Auf der anderen stehen die Abnehmer dieses schulischen »Produktes«: der Firmenchef, der einen »Azubi« aufnehmen will, die weiterführende Schule etc. Wir wollen sie die Adressaten der Schulnachricht nennen, die sich ein Bild von der Leistung des Bewerbers machen möchten. Das Wort »möchten« bietet sich als angemessenes Verb an, weil die Adressaten die Leistung selbst ja gar nicht zu Gesicht bekommen. Ein anderer, der Lehrer, muss für sie bürgen. Er wird zum Mediator, er allein hat die Leistung vor Augen und transferiert sie nach seinem Gutdünken in eine Note. Der Adressat muss sich mit diesem abstrakten Zeichen begnügen, das er seinerseits und wiederum nach seinem Gutdünken in eine bestimmte Vorstellung von der vorliegenden Leistung übersetzt. Welche Verfälschungen bei diesem Chiffrierungs- und Dechiffrierungsprozess passieren, davon wird noch zu reden sein.

Um der Abstraktheit und Blässe dieses Zeichens namens Ziffernnote zu entgehen, nehmen viele – zumeist besonders engagierte – Lehrer Zuflucht bei der verbalen Beur-

teilung und/oder bei Verfahrensweisen, welche die Psychometrie »mehrdimensionale Skalierung« nennen würde: Pensensbücher, Lern- und Entwicklungsberichte usw., welche detaillierte Angaben über die einzelnen Dimensionen der jeweiligen Leistungssparte wie auch über die Person des Schülers und sein Verhalten im Prozess der Leistungserbringung machen. Solches Bemühen bringt zweifellos Vorteile gegenüber dem bloßen »Zensieren«; das geschlossene Schema »hier die Schülerleistung – dort der Adressat – dazwischen der Lehrer als Mediator« bricht es nicht auf! Der Adressat bleibt entmündigt, es wird ihm nicht zugetraut, die unmittelbar »geschaute« Leistung im Hinblick auf sein(!) spezifisches Anforderungsniveau einschätzen zu können.

Beim Portfolio-System wird vom Schüler eine exemplarische Auswahl von Arbeiten gesammelt, die den erreichten Leistungsstand dokumentieren: Testblätter (durchaus auch im Sinne von Kopien der bisherigen Klassenarbeiten), diverse Arbeitsblätter aus den verschiedenen Dimensionen der Muttersprache und der Fremdsprachen, Leselisten, Projektberichte, Referatsunterlagen, Listen von gelernten Liedern mit Notenbeispielen, statistische Daten, Werte aus der Leibeserziehung, Fotos von Werkstücken, schließlich auch audiovisuelle Datenträger wie beispielsweise eine Videokassette von einer Theateraufführung etc. Die Auswahl erfolgt durch den vom Lehrer beratenen Schüler und erstreckt sich in der Regel auf die jeweils besten Leistungen. Manipulationen zum Zwecke der Vorspiegelung falscher Tatsachen hätten schlimme Folgen, weil doch der Adressat angesichts der Belegstücke etwa aus der Mathematik jederzeit zum »Durchspielen« von Algorithmen mit geänderten (betrieblichen) Ausgangsdaten einladen kann. Daher verbietet es sich geradezu von selbst, dass bei einer Prüfungsarbeit nicht das vom Lehrer korrigierte Blatt, sondern die nachträgliche Verbesserung durch den Schüler vorgelegt wird.

Um wieviel aussagekräftiger und informativer im Vergleich zur Note bereits ein einziges Blatt aus der Leistungsmappe ist, möge der Aufsatz einer Zehnjährigen belegen, den sie zum Thema »Beschreibung von Gegenständen – Rätselgeschichte« geschrieben hat:

»Ich kenne in unserer Klasse ein lustiges Ding: Es hat einen zierlichen Kopf mit vier schwarzen Ohren, einen langen Hals, einen breiten Rumpf, aber keine Beine. Es liegt fast den ganzen Tag im weichen Bett und schläft. Um zwölf Uhr holt es ein Kind heraus. Wenn das Kind sein Ding streichelt, wird es sofort munter und singt die schönsten Lieder und Stücke. Wenn es schon lange gesungen hat, klingt es manchmal falsch. Dann dreht es die Lehrerin an den schwarzen Ohren – und gleich macht es seine Sache besser. – Weißt du, was es ist?« (»Es ist die Geige!« hat sie in Spiegelschrift darunter geschrieben und sich um deren Zeichnung bemüht.)

Welch ein farbiges Bild ist doch an die Stelle der Ziffer (welcher?) getreten, die keinerlei konkreten Eindruck hinterlässt und nichts anderes ins Bewusstsein hebt als die Anmutung einer bestimmten Position in einer imaginären Rangreihe.

In den sequenziell aufbauenden Gegenständen wird man vorwiegend die Endleistungen präsentieren, weil in ihnen ohnehin auch die Vorleistungen sichtbar werden. In den additiv zusammengesetzten Produkten anderer Gegenstände (vgl. die sog. Realienfächer) werden es die besonders gelungenen Arbeiten aus längeren Zeiträumen sein können. Die Kommentare des Lehrers werden als willkommene Lesehilfe dienen, insbesondere auch dort, wo es sich um Produkte aus der Teamarbeit handelt. Auf dem individuellen Beitrag



Foto: Fischer

zur Gruppenarbeit steht dann vielleicht: »Claudia kann gut argumentieren und bringt die Arbeit der Gruppe mit interessanten Ideen voran.« Oder: »Michael wirkt vermittelnd und ausgleichend, wenn Konflikte entstehen.« Dem Lehrer steht es selbstverständlich frei, Lernziellisten und andere Vorgaben beizulegen, die es dem Betrachter ermöglichen, den Portfolio-Inhalt in den Gesamtrahmen der curricularen Arbeit einzuordnen. Die modernen Bild- und Tonträger erlauben es sogar, die mündlichen Leistungen der Schüler zu dokumentieren, die doch bisher nicht selten als dubiose Verfügungsmasse bei der Zensurenggebung fungiert haben. – Wer dies alles recht bedenkt, wird dankbar zur Kenntnis nehmen, dass es in Zukunft bei diversen Bewerbungen nicht mehr heißen wird: »Was hast du für Zeugnisse?«, sondern: »Was kannst du?«

Sensationelle Zustimmung

Die bedeutsame Frage, ob denn das »Publikum« der Schule die DLV auch annimmt und mit ihm umzugehen weiß, kann mittlerweile mit den Ergebnissen von Versuchen in Grundschulen (Salzburg seit 1991, Wien seit 1995) beantwortet werden. In den ersten Schuljahren, in denen die Eltern noch »hautnah« Kontakt zur Schule suchen, erfolgt die Dokumentation der Leistung vorwiegend nicht in der Form der Vorlage einer mitgebrachten Mappe, sondern als Begegnung in der Schule. Zu einem vereinbarten Termin kommen die Eltern mit dem Kind zur Lehrerin, und das Kind demonstriert – gelegentlich von der Lehrerin unterstützt –, wie es rechnet, schreibt und liest, wie es zeichnet und

singt und was es im Sachunterricht weiß und getan hat. J. Kahlhammer hat den Salzburger Versuch in den ersten fünf Jahren wissenschaftlich begleitet und dabei 393 Eltern in eine unstrukturierte Befragung einbezogen. 91 Prozent weisen spontan darauf hin, dass ihre Erwartungen voll erfüllt worden sind. Der Wunsch nach Fortsetzung wurde Jahr für Jahr mit ähnlich hohen Prozentsätzen zum Ausdruck gebracht. Die Eltern sagen, dass ihr Kind durch diese Beurteilungsform ermutigt werde, sie heben die positive Einwirkung auf die Selbsteinschätzung hervor und begrüßen die gute Information durch die DLV. So heißt es beispielsweise: »Wir Eltern wissen jetzt über den Leistungsstand unseres Kindes besser Bescheid, als es jede Note ausdrücken könnte.« Sie haben verstehen gelernt, dass die Präsentation der Arbeiten vor den Augen und Ohren der Umstehenden das Bedürfnis nach sozialer Resonanz, dem Applaus, entschieden besser absättigt als die Ziffern (J. Kahlhammer, 1996).

In Wien erstreckt sich der Schulversuch – mit Ausnahme des letzten Zeugnisterrmins – auf alle vier Grundschuljahre. Die Zahl der teilnehmenden Klassen hat sich bereits in den ersten drei Jahren von 9 über 29 auf 67 erhöht. Aus den von der wissenschaftlichen Begleitung eingeholten Stellungnahmen der Schulen ist zu erfahren, dass die Eltern durch den Schulversuch »in helle Begeisterung« versetzt werden. In einem Beitrag wird von den anfänglichen Bedenken der Eltern berichtet, dass sich das Kind gegenüber Geschwistern und Freunden aus anderen Schulen »benachteiligt fühlen« könnte, weil diese doch Noten bekommen. Das Blatt habe sich aber gewendet. Die DLV wird von den Kindern als etwas Besonderes geschätzt, demgegenüber die Notenzeugnisse des älteren Bruders oder des Freundes als »altmodisch« und »rückständig« abgetan werden. M. Furlinger, die wissenschaftliche Betreuerin, resümiert die Rückmeldungen mit dem Satz: »Grundsätzlich wird die DLV als die ideale Lösung des Beurteilungsproblems angesehen« (M. Furlinger, 1997, S. 99).

Die Wirtschaftstreibenden hat ein bayerischer Hauptschullehrer im Rahmen seiner Magisterarbeit befragt (G. Palme, 1996). Er hat das Portfolio einer 15-jährigen Absolventin den Chefs von 90 verschieden großen Firmen mit der Bitte vorgelegt, sich in die Arbeit ein wenig zu vertiefen und darüber zu urteilen, ob sie solch ein System gegen das Notenzeugnis eintauschen würden. 82 Prozent haben auf Anhieb zugestimmt und dies auch begründet: »Da kann ich mir den Beleg über denjenigen Leistungsbereich herausuchen, der mich von unseren Anforderungen her besonders interessiert.« »Wir bräuchten die firmeneigenen Überprüfungen nicht mehr durchzuführen, zu denen wir uns schon vor Jahren entschlossen haben, weil wir dem Zeugnis keinen Glauben mehr schenken.« Die restlichen 18 Prozent zerfielen in zwei gleiche Hälften: die einen, die neben der DLV während einer Übergangszeit zur Mappe auch das Notenzeugnis haben wollten, und die anderen, die beides auf Dauer wünschten. – Für einen so radikalen Änderungsvorschlag wie den der DLV, einen Vorschlag, der noch überhaupt nicht medial aufbereitet worden ist, können diese 82 bzw. 91 Prozent spontaner Zustimmung als geradezu sensationell bezeichnet werden.

Die Frage, ob das Portfolio auch die Selektionsinteressen der weiterführenden Schulen befriedigen könne, hat die Direktorin eines Gymnasiums überzeugend beantwortet: Sie hat einem Grundschullehrer, der auf geradezu abenteuerliche Weise von seinem

politischen Protektor die Genehmigung zum Verzicht auf Noten auch zum Abschluss der Grundschule erhalten hat, mit folgendem Argument aus der Verlegenheit geholfen: »Wenn Sie die Gymnasialreife Ihrer Schüler mit Noten ausdrücken, müssen wir Ihnen glauben. Wenn Sie dies mit verbalen Urteilen oder mit ähnlichen Berichten zum Ausdruck bringen, müssen wir das auch. Wenn Sie ihnen aber Leistungsmappen mitgeben, können wir uns selbst ein Urteil bilden.«

Die Noten – ein Instrument mit verstimmtten Saiten

Die Ziffernnoten und verbale Berichte sind nicht in der Lage, die Gütekriterien zu erfüllen, denen jedes Mess- und Beurteilungsinstrument genügen muss. Das schulgesetzlich vorgeschriebene System der Leistungsmessung und -beurteilung ist weder objektiv (unabhängig davon, welcher Lehrer beurteilt), noch reliabel (zuverlässig wie eine Waage, die bei wiederholtem Wiegen gleiches Gewicht anzeigt) und auch nicht valid (gültig in dem Sinne, dass es in der Tat auch misst, was es zu messen vorgibt). Das bestätigen die durchweg negativen Ergebnisse einer überwältigend großen Zahl einschlägiger Untersuchungen. Dass es beispielsweise in den hermeneutisch zu deutenden Schülerarbeiten im Bereich der Sprachgestaltung kaum objektive Beurteilungen gibt, ist wahrscheinlich vielen Lesern nicht verwunderlich. Gleiches gilt aber auch für die Disziplinen mit hieb- und stichfesten Daten und klaren Entscheidungen zwischen richtig und falsch wie in der Rechtschreibung oder gar in der Mathematik. Unter den vielen frappierenden Belegstücken sei pars pro toto auf die Untersuchung der von P. M. Roeder geführten Forschergruppe verwiesen, die über 12.000 Gymnasiasten mit einem mathematischen Schulleistungstest konfrontiert hat. Die Untersuchung sollte die Frage beantworten, ob die im standardisierten Test ausgewiesene Streuung der Punktwerte die von den Notenstufen gesetzten Grenzen einhält. Mit anderen Worten: Es wurde gefragt, ob in der schulischen Praxis (über die einzelnen Klassen und Schulen desselben Typs hinweg) hinter jeder der sechs Notenstufen klar abgegrenzte Bereiche von Punktwerten stünden. – Es zeigten sich massive Überlappungen: Mit ein und demselben Punktwert aus dem standardisierten Test kann man je nach Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse im Normalfall (gemeint ist: innerhalb der Standardabweichung, also in etwa zwei Dritteln der Fälle) mindestens drei verschiedene Noten bekommen; in den Extremfällen (im restlichen Drittel also) sogar alle sechs (P. M. Roeder u.a., 1985, S. 27. – Vgl. auch K. H. Ingenkamp, 1995).

Gleiche Leistungen werden also unterschiedlich benotet, und die hinter gleichen Noten stehenden Leistungen sind keinesfalls gleichwertig. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass der Lehrer innerhalb seiner Klasse – vornehmlich bei den zähl- und messbaren Produkten – keine einigermaßen stimmigen Rangreihen herstellen könne. (Die »gute Pädagogik« erlaubt sich freilich immer den Zwischenruf: »Wenn es denn sein muss!?!«) Aber im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung ist die Schulklasse nun einmal keine »pädagogische Insel«! Mit der Berichts- und Berechtigungsfunktion reicht die Schulnachricht weit über die Schule und ihre internen Regulative hinaus. Mit ihr muss sie gewissermaßen vor der Gesellschaft »Zeugnis« ablegen. Und das Zeugnis muss »wahr« und rechtmäßig sein, mit einem Wort gerecht! Wie aber soll ein Instrument der Leistungsbeurteilung gerecht sein,

wenn keine Objektivität gegeben ist?

Bei den zwei weiteren Kriterien, der Reliabilität und der Gültigkeit steht der Lehrer sogar innerhalb seiner »pädagogischen Insel« auf schwankendem Boden.

Die Zuverlässigkeit würde erfordern, dass er wiederholt vorgelegte Arbeiten immer gleich einstuft. Dass dies unwahrscheinlich, ja unmöglich ist, auch dafür gibt es genügend empirische Belege. Aus Platzgründen sei aber nur ein persönliches Bekenntnis abgelegt: Ich wäre – wie wahrscheinlich alle Lehrerbildner – ziemlich überfordert, wenn ich die rund 100 Klausurarbeiten meiner Studenten nach einem Jahr, gereinigt von meinen seinerzeitigen Korrekturen, wieder vorgelegt bekäme mit der Verpflichtung, zu denselben Noten zu kommen.

Ähnlich desaströs wie bei der Objektivität und der Zuverlässigkeit ist die Situation bei der Gültigkeit. R. Weiss hat die Herkunft eines Aufsatzschreibers manipuliert: Der einen Gruppe von Zensoren (Lehrer im Fortbildungsseminar) hat er gesagt, der Schreiber stamme aus sprachlich anregendem Hause, vor der anderen hat er den Schüler aus der »Gosse« kommen lassen. – Die Notenkurve verschob sich analog zum Milieubild, das Weiss gemalt hatte (R. Weiss, 1968, S. 63).

Jeder andere »Betrieb« in unserer Gesellschaft würde ein Messgerät zum Müll werfen, das die Gütekriterien in so katastrophaler Weise verfehlt. Die Schule aber misst den Schülern mit diesem unsauberen Besteck nach wie vor Lebens- und Sozialchancen zu und wird damit höchst ungerecht. (Vgl. u.a. die behördlichen Zugangsbeschränkungen wie beispielsweise den Numerus Clausus, bei dem Noten-Mittelwerte berechnet werden, und das auf Zehntel- und Hundertstelstellen genau, während doch schon die Einerstellen nicht stimmen!) »Gerechtigkeit ist die oberste Tugend von sozialen Institutionen, so wie die Wahrheit die oberste Tugend von Denksystemen ist«, schreibt der amerikanische Sozialphilosoph John Rawls und fährt fort: »Eine noch so schöne und prägnante Theorie muss verworfen werden, wenn sie unwahr ist. Ebenso müssen noch so gut funktionierende Institutionen geändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind« (J. A. Rawls, 1979, S.19).

Zum Autor: Rupert Vierlinger, geb. 1932, 1953-1964 Lehrer an Grund-, Haupt- und Übungsschulen; Studium der Pädagogik, Psychologie und Philosophie; Aufbau und Leitung der pädagogischen Akademie der Diözese Linz; 1980-1997 Prof. für Schulpädagogik an der Universität Passau.

Literaturverzeichnis:

- M. Furlinger: Die kommentierte Direkte Leistungsvorlage – ein Schulversuch an Wiener Grundschulen. Unveröffentl. Magisterarbeit, Passau 1997
- K. H. Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim ⁹1995
- J. Kahlhammer: Schulversuch »Direkte Leistungsvorlage«, Landesschulrat für Salzburg 1996
- G. Palme: Die Direkte Leistungsvorlage im Urteil der bayerischen Wirtschaft. Unveröffentl. Magisterarbeit, Passau 1996
- P. M. Roeder: Über die Zusammenhänge zwischen Zensur und Testleistung, Berlin 1985
- J. Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt 1979
- R. Vierlinger: Leistung spricht für sich selbst. »Direkte Leistungsvorlage« (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus, Heinsberg 1999
- R. Weiss: Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten, Linz 1968