

der Alanus Hochschule
für Kunst und Gesellschaft



Michael Brater / Dieter Haselbach / Antonia Stefer

Kompetenzen sichtbar machen

**Zum Einsatz
von Kompetenzportfolios
in Waldorfschulen**



1. Vorwort

Das Forschungsprojekt „Entwicklung neuer Bewertungs- und Prüfungsformen auf der Grundlage von Kompetenz-Portfolios“ verfolgt das Ziel, in der Bewertung von Schülerleistungen neue Wege zu gehen. In seiner ursprünglichen Anlage wurden im Projekt zwei Teilziele verfolgt. Zum einen sollte sich das Projekt *nach außen* richten. Schülerleistungen sollten für Dritte besser dargestellt werden, als dies in Noten möglich ist. Zum anderen gab es ein Ziel *nach innen*, in den Klassenraum hinein. Schüler sollten dazu angeleitet werden, ihre eigenen Leistungen realistisch selbst bewerten zu können. Auf diesem Wege sollten Schüler in die Lage versetzt werden, sich ihren eigenen Lernprozess anzueignen. Für beide Ziele sollte ein Instrument erneut ausprobiert und angepasst werden, das in den vergangenen Jahren in der schulpädagogischen Diskussion schon viel Aufmerksamkeit bekommen hatte: die Arbeit mit Schüler-Kompetenzportfolios.

Das Projekt fand an Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen statt. Die Ziele haben eine Verbindung zur Pädagogik der Waldorfschulen, mehr noch zu aktuellen schulpolitischen Problemen für diese Schulform. Doch ist das Projekt so angelegt, dass nicht nur Lösungen für schulpolitische Probleme der Waldorfschulen gesucht, sondern verallgemeinerbare Ansätze probiert wurden. Für die Evaluation spielten weder die Waldorfpädagogik noch die akuten schulpolitischen Nöte der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen eine Rolle. Vielmehr wurde, so wie das in der wissenschaftlichen Evaluation üblich ist, Projektziele gemeinsam mit den Projektträgern erarbeitet, Kriterien zur Zielerfüllung festgelegt und die Projekte in diesem Kontext dann untersucht. Dies wird im Einzelnen im Kapitel zu den Zielen und Methoden der Evaluation dargelegt werden.

Bezüge des Projekts zur Waldorfpädagogik – so wie sie sich aus der Außensicht des Evaluationsteams darstellen¹ – seien hier kurz angesprochen. Dieses Thema wird in der

¹ Drei Autoren zeichnen für die Studie verantwortlich. Michael Brater und Dieter Haselbach begleiteten das Projekt von Anfang an, zur Auswertung der Portfolios und zum Abfassen des Berichts stieß Antonia Stefer zum Team hinzu. Da die Pädagogik der Waldorfschulen weltanschaulich motiviert ist, soll die Stellung der drei Autoren zu dieser Weltanschauung, der Anthroposophie Rudolf Steiners, kurz markiert werden. – Antonia Stefer und Dieter Haselbach haben keinerlei Berührung mit der Anthroposophie und hatten vor dem Projekt auch keine Erfahrung mit Waldorfschulen. Gegenüber den weltanschaulichen Hintergründen anthroposophischer Pädagogik sind beide Autoren gleichgültig. Im Kontext des Projekts interessiert die beiden Autoren lediglich, welche Ziele von den Projektträgern verfolgt werden sollten, ob diese Ziele schlüssig sind und ob die Projektergebnisse sich als Erfüllung dieser Ziele darstellen lassen. – Michael Brater hat Erfahrungen mit Waldorfschulen. Seine Kinder besuchten eine Waldorfschule, er selbst war lange Jahre im Vorstand einer Waldorfschule tätig, berät Waldorfschulen und ist auch mit innerverbandlichem Arbeiten in der anthroposophischen Bewegung vertraut. – In der Zusammenarbeit im Autorenteam haben die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe nicht gestört, allenfalls die wissenschaftliche Neugier aus verschiedenen Blickwinkeln befruchtet. Weltanschauliche Fragen waren im Projekt ohnehin kein Arbeitsgegenstand.

vorliegenden Untersuchung nicht weiter vertieft. Eine Bewertung von Schülerleistungen jenseits der herkömmlichen Schulnoten entspricht einem tief verankerten Wunsch der Waldorfpädagogik. In den bisher veröffentlichten Erfahrungen aus der pädagogischen Arbeit mit Portfolios erschien es als aussichtsreich, mit dem Schülerportfolio, den darin enthaltenen Selbstbeurteilungen durch Schüler, den Rückmeldungen von Lehrenden, der möglichen Begutachtung durch externe Fachleute zu einer Bewertung zu kommen, die mehr als die herkömmliche Schulnote der Persönlichkeit des einzelnen Schülers gerecht wird. Diese persönliche und qualitative Bewertung entspricht dem anthroposophischen Menschenbild mehr als die reduktionistische Arithmetik von Noten.

Ebenso wichtig ist ein zweiter Zusammenhang. Waldorfschulen unterrichten in einem zwölfjährigen Gesamtschul-Curriculum. Die Anerkennung ihres eigenen Abschlusses wird in den deutschen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Das Abitur jedenfalls bietet die Waldorfschule an, indem an das eigene zwölfjährige Curriculum ein weiteres Jahr angehängt wird, in dem die Schüler auf die Prüfungen vorbereitet werden. In diesem 13. Schuljahr wird die Brücke zum staatlichen Abitur gebaut. – Bei den Abschlüssen erwachsen für die Waldorfschulen gleich mehrere Probleme. Die Waldorfschulen bemühen sich seit langem, die Ergebnisse ihrer schulischen Arbeit durch einen eigenen, staatlich anerkannten oder einem staatlichen äquivalenten, Abschluss bescheinigen zu dürfen. Dabei darf es aus der Sicht der Waldorfschulen keine Begrenzung auf die mittleren Abschlüsse geben. Alle Abschlüsse sollen aus den eigenen pädagogischen Ansätzen erwachsen, nicht aus einer zusätzlichen Vorbereitung auf staatliche Prüfungen nach dem Durchlaufen des waldorfeigenen Curriculum. Ungern möchten die Waldorfschulen das eigene zwölfjährige Curriculum verdichten oder frühzeitig zwischen Leistungsgruppen differenzieren. Beides widerspräche dem eigenen pädagogischen Ansatz.

Kompetenzportfolios erscheinen in dieser komplexen Lage als eine mögliche Entlastung. Diese Entlastung baut etwa auf folgende Argumentation: Lernerfolg – darin ist sich die neue pädagogische Diskussion einig – ist Kompetenzerwerb, allenfalls sekundär geht es darum, Lernstoff abzuarbeiten. Kann also der Nachweis geführt werden, dass mit einem anderen als dem durch die staatliche Schulaufsicht genehmigten pädagogischen Programm ein vergleichbarer Kompetenzerwerb einhergeht wie in der Regelschule, dann sollte der biographische Erfolg der Schüler aus dieser Schule mit dem aus der Regelschule vergleichbar sein. Lässt sich ein solcher Nachweis führen, besteht kein Grund, der freien Schule äquivalente Abschlüsse zu verweigern.

Soweit nun Kompetenzportfolios geeignet sind, den Erwerb von Kompetenzen offenzulegen, kann durch den Einsatz solcher Portfolios in der Waldorfschule ein Nachweis über die Wertigkeit der Waldorfpädagogik geführt werden. Es liegt dann auch nahe, mit Portfolios in den Teilen des Unterrichts zu arbeiten, dessen Inhalte sich von denen der Regelschule unterscheiden. Denn die Leistungsfähigkeit der Schüler in den Lerninhalten der Regelschule wird ja regelmäßig mit den Methoden der Regelschule gemessen, wenn Waldorfschüler staatliche Prüfungen absolvieren.²

Aus der Interessenperspektive der Waldorfschulen lässt sich die Ausgangsfrage des Projekts – und damit der Gegenstand der Evaluation, über die hier zu berichten ist –

² Es ist nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, einen solchen Nachweis zu führen.

wie folgt beschreiben. Es soll überprüft werden, wie erstens durch die Verwendung von Portfolios im Unterricht der Waldorfschule sich Kompetenzerwerb dort nachweisen lässt, wo die Waldorfschule andere pädagogische Wege geht als die Regelschule, also bei den Unterrichtsgegenständen und -formen, die die Waldorfschule von der Regelschule unterscheiden. Zweitens soll geprüft werden, inwieweit sich Portfolios aus dem Unterricht als ergänzende Komponente – oder idealerweise auch als Substitut – zum herkömmlichen Notenzeugnis eignen.

Dies war der Ausgangspunkt. Wie in komplexen Projekten üblich, verschoben sich die Fragen während der Arbeit an ihnen. Gab es unter den beteiligten Schulen am Anfang eine klare Zuordnung von Teilprojekten zum Kompetenzerwerb im Lernprozess (Lernprozess-Portfolios) auf der einen und der Dokumentation von Erreichtem für Dritte (Abschluss-Portfolios) auf der anderen Seite, so stellte sich bald heraus, dass die Projekte eine Eigendynamik entwickelten, in der eine solche Zuordnung aufbrach. Kurz gesagt, verschob sich die Arbeit an Lernprozessportfolios zu Fragen des Abschlusses und umgekehrt. Dies wird in den Fallbeschreibungen zu dokumentieren sein.

Für Schule und Ausbildung wird „Kompetenzentwicklung“ zu einem zentralen Arbeitsfeld. Hier wachsen Bildung und Beruf in einem am Begriff des Humankapitals orientierten Ansatz zusammen. Ihrem Selbstverständnis entsprechend könnte die Waldorfschule hier einen Erfahrungsvorsprung für sich beanspruchen, denn ihr pädagogisches Bemühen war und ist immer schon „kompetenzorientiert“ (ohne dass sie diesen Begriff verwendet hätte). Sie hat aber immer nur behauptet und theoretisch begründet, nie jedoch nachgewiesen, dass sie tatsächlich Kompetenzen bildet. U. a. dazu, so die Hoffnung zu Projektbeginn, könnten die Portfolioprojekte einen ersten aufschlussreichen Beitrag leisten.

Grundprobleme blieben der Kompetenzerwerb und das Lernen. Die Zuspitzung der Frage erfolgte so: Zeigen die Schüler in den Projekten, in der Arbeit mit Portfolios, eine Souveränität in ihren Lernprozessen, eignen sie sich ihre Lernerfahrungen, ihre Lernstile an? Geistige Dinge erwirbt man erst in der Reflexion. Schlägt sich in den Portfolios eine Reflexion der Schüler über ihr Lernen nieder? – Wir nehmen Spuren hiervon als Indikatoren von Kompetenz, nicht von fachlicher Kompetenz, sondern von „Lernkompetenz“, einer Kompetenz, die alle Aspekte des Handelns umfasst: Wer reflexiv über sein Lernen verfügt, erschließt sich das Kraftzentrum jedes Kompetenzerwerbs, erschließt sich Potenziale der Selbstorganisation.

Die Teilprojekte aktualisieren allesamt die pädagogische These, dass Lernen dann am besten gelingt, wenn die Lernenden aus dem eigenen Handeln lernen. Und sie gehen darüber hinaus. Erst, wenn mit diesem Lernen sich das Bewusstsein verbindet, dass und wie gelernt wurde, ist das Lernergebnis nicht nur eine Fähigkeit („Ich kann es!“), sondern – wie man im derzeitigen pädagogischen Jargon sagen würde – eine Kompetenz geworden („Ich kann es und ich weiß, dass ich es kann!“ – „Ich kann übertragen.“). Ob eine methodisch kontrollierte Arbeit mit Portfolios im Unterricht ein solches Lernen erleichtert, das zu erforschen war Ziel der Arbeit in den Schulen, über die hier zu berichten ist.

Das Terrain ist unübersichtlich. Wie kann erfahrungsbasiertes Lernen angeleitet, wie Erfahrung organisiert werden? In einer Miniatur, gleichsam unter dem grellen Licht des Filmsets, hat Alexander Kluge von einer Begebenheit berichtet, in der die logischen und

fachlichen Fallstricke einer Organisation erfahrungsbezogenen Lernens scharf ausgeleuchtet ist:

„So hat Piaget in Washington, auf einem Kongreß von US-Behavioristen, ruhig und passiv der Erscheinung nach, referiert: ‚Wenn Sie ein Kind etwas lehren, so hindern Sie es daran, es selber zu entdecken.‘ ... Und jetzt meldet sich einer der Behavioristen: ‚Herr Piaget, das leuchtet mir ein, aber wie könnte man lernen, es zu beschleunigen?‘ Und so behält Piaget, ohne viel gesagt zu haben, recht, da eben der US-Pädagoge aus dem Referat, mit seiner Fragestellung bewaffnet, nichts hatte lernen können. Es lässt sich nichts beschleunigen, wenn ich das Aufblitzen eines Einfalls beobachte, oder ihn habe, oder wenn ich träume.“³

Der gesamte Text wird von allen drei Autoren gemeinsam verantwortet. Jeder Textteil wurde von allen drei Autoren bearbeitet. Wir haben uns keine Mühe gegeben, stilistische und wissenschaftliche Temperamente in einen gemeinsamen Berichtsstil hinein aufzulösen. Aus diesem Grund sind die Teile des Textes recht unterschiedlich.

Es gibt noch eine zweite Ebene der Unterschiedlichkeit. Der fünfte Teil des Manuskripts, in dem die einzelnen Projekte vorgestellt und evaluiert werden, folgt einer Dramaturgie, in der sich die ursprüngliche Unterscheidung von Lernprozessportfolios und Abschlussportfolios wiederfindet: Am Anfang stehen die Projekte, die sich mehr auf den Lernprozess in der Schule beziehen, am Ende die Schulprojekte, die stärker den Zweck haben, Vorzeigbares für den Schulabschluss vorzuweisen.

Am Ende eines Vorworts steht der Dank. Zunächst an die Projektbeteiligten, die Schüler und Lehrer aus den Waldorfschulen in (alphabetisch gereiht) Bochum, Düsseldorf, Haan-Gruiten, Köln, Krefeld, Schloss Hamborn und Velbert. Das Projekt wurde – neben dem Eigenbetrag der Schulen – großzügig von folgenden Geldgebern gefördert: Bund der Freien Waldorfschulen, Confidentia Gesellschaft, Damus e. V., Gemeinnützige Treuhandstelle, Mahle-Stiftung, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Software AG-Stiftung, Zukunftsstiftung Bildung sowie den Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Evaluation wurde durch eine Zuwendung der Software AG-Stiftung an die Alanus-Hochschule in Alter ermöglicht. Diese wiederum beauftragte die Unterzeichner dieses Berichts. Ohne das Kraftzentrum im Dortmunder Projektbüro bei der Arbeitsgemeinschaft Waldorfpädagogik, namentlich das energische Projektsekretariat von Elisabeth Köpke, wäre vieles nicht gelungen. Herrn Rüdiger Iwan ist für seine pädagogische Begleitung vor allem in zwei Teilprojekten zu danken.

München, Berlin und Marburg/Lahn, Mai 2009.

3 Geschichten vom Kino, Frankfurt: Suhrkamp, 2007, S. 261 f.