

Professionalisierungs-Portfolio

Instrument

zur Erkennung und Anerkennung von informellem,
non-formalem und formalem Lernen in der Verzahnung
der drei Phasen der Lehrerbildung

Abschlussbericht zu dem vom Hessischen Kultusministerium und dem Deutschen
Institut für Internationale Pädagogische Forschung im Dez. 2009/Jan. 2010
unterzeichneten Vertrag (IV.I-940.400.050.00032) zur Erstellung eines Portfolios
mit einem abschließenden Konzept der Implementierung
Laufzeit: 1. August 2009 bis zum 31. Juli 2010

Erstellt von Dr. Harry Neß

Dezember 2010

*„Der Lehrerberuf in Deutschland folgt leider oft noch dem Modell des Industriearbeiters:
Irgendjemand entwirft einen Lehrplan und der Pädagoge sitzt in seiner Klasse und soll das
dann umsetzen. Das wird einer Wissensgesellschaft nicht gerecht.“*

Andreas Schleicher (Pisa- Koordinator bei der OECD, 2010)

Kontakt:

Dr. Harry Neß

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Schlossstraße 29

D-60486 Frankfurt am Main

Tel. +49-(0)-69-24708-231

Fax. +49-(0)-69-24708-444

E-Mail. ness@dipf.de

Inhalt

Einleitung

1 Erfordernisse an Lehrerbildung.....	5
2 Aufbau professioneller Identität über Portfolios.....	7
3 Vorgaben aus dem voran gegangenen Forschungsprojekt.....	10
4 Institutionelle Voraussetzungen zur Erprobung	11
5 Vorstellung der Erprobungsfassung des Professionalisierungs-Portfolios	13
5.1 Referenzportfolio.....	16
5.2 Prozessportfolio	18
5.3 Profilportfolio	23
5.4 Unterstützungsinstrumente	24
5.5 Supportbedingungen.....	24
6 Erprobung und Evaluation	25
7 Empfehlungen für ein Erfolg versprechendes Implementierungsverfahren	31
8 Literaturverzeichnis	35

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung der Erprobungsfassung des Professionalisierungs-Portfolios	15
Abbildung 5: Bearbeitungs- und Beratungsdauer auf dem Hintergrund von Portfolioerfahrungen	26
Abbildung 6: Übersicht zu einbezogenen Probanden (Anwender) nach Studienseminaren.....	27
Abbildung 7: Übersicht über die bearbeiteten Bausteine des P-P in absoluten Zahlen befragter.....	28
Abbildung 8: Bewertung des Umfangs des P-P.....	28
Abbildung 9: Bewertung durch die Anwender nach Teilen des P-P, die bearbeitet wurden (absolut) ..	29
Abbildung 10: Einschätzung der Nützlichkeit des P-P durch Anwender (absolut)	29

Anlage: Professionalisierungs-Portfolio (Printfassung)

Einleitung

Die dem Hessischen Kultusministerium vorliegende Voraussetzung für das Projekt einer Erprobung und Evaluation des „Professionalisierungs-Portfolio“ (P-P) sind die Forschungsergebnisse des Projekts einer „Untersuchung des informellen Lernens in allen drei Phasen der Lehrerbildung“, das zwischen dem 1. August 2008 und dem 31. Juli 2009 im DIPF bearbeitet wurde. Zusammen gefasst sollen im folgenden Abschlussbericht die Rahmenbedingungen zur Umsetzung eines Portfolio-Konzepts vor der Darstellung des in die Erprobung gegangenen Portfolios und seine Evaluation referiert werden, um die Qualität der Konstruktion, die Reichweite der Verbreitung und die Wirksamkeit der Nachhaltigkeit für eine dauerhafte Implementierung in die hessische Landschaft der Lehrerbildung realistisch einschätzen zu können.

Nach einer Darstellung der Anforderungen an die Lehrerbildung¹ zum Aufbau professioneller Identität werden die nationalen und besonders die hessischen Erfahrung im Umgang mit Portfolios auf dem Hintergrund der institutionellen Voraussetzungen und der Vorgaben aus dem o.g. Projekt reflektiert. Darauf aufbauend werden die aus einer relativ kleinen Stichprobe in Kontexten des „Amts für Lehrerbildung“ (AfL) entwickelten, erprobten und evaluierten Instruments zur phasenübergreifenden Erfassung von innerhalb und außerhalb des Lehrerbildungssystems erworbener Kompetenzen beschrieben und analysiert. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden abschließend Hinweise gegeben und Empfehlungen formuliert, die mit der flankierenden Realisierung eines Veröffentlichungs-, Beratungs- und Schulungskonzepts das erarbeitete Portfolio als Teil des lebenslangen Lernens von Lehrern unterstützen können.

Die Erprobungsfassung des P-P wurde im Dez. 2009 unter beratender Mitarbeit von Ute Ebert, Wolfgang Leichtfuß, Ursula Neidhardt, Wolfgang Rupp und Hans-Eberhard Stock (AfL) fertig gestellt und die mit Unterstützung von Jens Sir (DIPF) durchgeführte Evaluation für eine Überarbeitung bewertet. Ihnen wie auch Frau Barbara Schuhmann und Frau Liudmila Heil danke ich für ihre Hilfe bei der Entwicklung der Tabellen und der Formatierung des Abschlussberichts. Frau Dorothea Luke (AfL) gilt der besondere Dank, da es ihr gelungen ist, die überarbeitete und vorläufige Endfassung des P-P so ins Netz des Bildungsservers Hessen zu stellen, dass ein nutzerfreundlicher Zugang möglich ist:

Bildungsserver Hessen

URL: <http://lakk.bildung.hessen.de/afl/pp/index.html>

¹ Personen- und Funktionsbezeichnungen im Text gelten in der weiblichen und männlichen Form.

1. Erfordernisse an Lehrerbildung

Eine Voraussetzung nach neuen Formen der Validierung von kompetenzbasierten Lernoutcomes zu suchen ist, dass das Bündel an Erwartungen an die professionalisierte Tätigkeit von Lehrern nicht nur in Deutschland, sondern europaweit umfangreicher, komplexer und unübersichtlicher geworden, so dass die „Kommission der Europäischen Gemeinschaften“ sich 2007 aufgefordert sah, einen Bericht zur „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ für den Rat und das Europäische Parlament zu verfassen. Darin werden die veränderten Anforderungen an die Praxis aus der Situation abgeleitet, dass sich das Lehrerhandeln in schulischen Kontexten auf veränderte Rahmenbedingungen einlassen muss: autonom Lernende, einen steigenden Bedarf nach individuellem Lernen, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Entwicklung von konstruktiven und kooperativen Lernkonzepten, eine stärkere Nutzung der einem ständigen Modernisierungsdruck unterliegenden neuen Technologien, die Einbeziehung von der Tatsache sozial und kulturell heterogeneren Lerngruppen sowie die veränderten Aufgaben in Bereichen des Schul- und Wissensmanagements (Kommission 2007, S.5; OECD 2006).

Auf dem Hintergrund der EU-Überlegungen wird der Veränderungsdruck auf die Lehrerbildungssysteme durch eine Zunahme an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen über Lernen, Sozialisation, Schule etc. verschärft. In „Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung“ hat Rudolf Messner die den letzten zwei Jahrzehnten daraus entstandenen Erwartungen für die Ausformung des Professionswissen in zentralen Forderungen zusammengefasst:

- Die stufenweise Entwicklung und biographische Einbettung der „Lehrerprofessionalität während der gesamten lebenslangen Berufsphase“ ist als Prozess und Performance in Erkennung und Anerkennung zu berücksichtigen.
- Die „spezifische Qualität erfahrener Lehrerinnen und Lehrer und deren Weiterentwicklung in Selbstlernprozessen“ ist systematisch zu erfassen.
- Der „Aufbau von Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können“ ist konstruktivistisch aufzuschließen.
- Über den Fokus auf Unterricht hinaus, der die „Expertise zur Verbesserung schulischen Lernens“ nutzt, ist der Blick auf die „Erweiterung der Dimensionen einer bildenden Schule“ zu richten.
- Die Schule ist als „lernende Organisation“ in programmatische und konzeptionelle Prozesse einzubeziehen.

- Zu verstehen ist das „Lehrerwerden als reflexiver Selbsterfahrungs- und Bildungsprozess“ (2008, S.5ff).

Zur Erreichung dieser Ziele müssen sich Lehrer in den ersten zwei Phasen der Lehrerbildung nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, sondern diese auch permanent über die gesamte dritte Phase ihres Berufslebens erneuern, in der alle Lernprozesse innerhalb und außerhalb ihrer institutionalisierten Professionalisierungsprozesses einen Wert für die Weiterentwicklung des Schulsystems haben. Unter diesem normativen Anspruch nach lebenslangem Lernen und mehr Eigenverantwortung ist für eine reflektierte Biographie die „individuelle Geschichte“ des Einzelnen aufzudecken, die „einer eigenen Logik“ in „vorgegebener Zeitstruktur“ folgt (Sackmann 2007, S. 50). „Biographizität“ umschreibt die zentrale Kompetenz dafür (Neuß 2009, S. 109), die es im Prozess der Professionalisierung von Lehrern zu erwerben gilt, um Berufskrisen standzuhalten und konstruktiv zu verarbeiten (Combe 2005, S. 70ff). Von einem dafür erforderlichen biographischen Selbstkonzept, das Steuerungs- und Reflexionskompetenzen individuell verankert, sind im Verlauf des lebenslangen Lernens (Sackmann 2007, a.a.O.) alle Bereiche innerhalb und außerhalb der intentional angelegten pädagogischen und didaktisch-methodischen Lehrerbildung einzubeziehen (Europäische Kommission 2004, S. 10ff).

Sollen also alle Ergebnisse von Lernprozessen erkannt und valide anerkannt bzw. sogar extern auf die transparent gemachte Bildungs- und Berufsbiografie angerechnet werden, sind sie mit einem Instrumentarium von Standards und Kriterienkatalogen in kompetenzbasierten Dokumentationssystemen zu systematisieren und prozessual zu erfassen. Die punktuell dafür zur Verfügung stehenden diagnostischen Prüf- und Testverfahren zielen vor allem auf kognitive Lernergebnisse der Berufseignung (Vgl. Riegg 2009; Rauin/Meier 2007; Schaarschmidt/Kieschke 2007). Sie sind um Verfahren zu ergänzen, die neben Wissen, Kenntnisse oder Einstellungen auch „Persönlichkeitsmerkmale“ wie z.B. „Verhaltensweisen, Intelligenzaspekte, Einstellungen, Interessen und Kreativitätsformen und Entwicklungsvariable analysieren“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S.175).

Ein diese Verfahren berücksichtigender biografieorientierter Ansatz zielt zur Ermittlung von Kompetenzen auf die Rekonstruktion und Konstruktion von Kompetenzentwicklungen und damit auf den Prozess der individuellen Veränderung durch die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Die zu ihrer Sichtbarwerdung erforderliche Reflexionskompetenz rekurriert auf systematisierte Formen der „Selbstfokussierung und Selbstzentrierung“ (ebd., S. 228), die sich in ihrem pädagogischen Erkenntniszuwachs aus Ergebnissen forschungsorientierter Wissenschaftlichkeit vergewissert (Neuß 2009, S. 28 ff; Gudjons et al. 1994, S. 28). Dabei bleiben neben der Gewinnung von Selbstbewusstsein aber - aus der eigenen Biographie abgeleitet - auch die Bruchigkeiten zur Bewältigung von „Transformations-, Empathie- und

Optionsproblemen“ (Neuß 2009, S. 18f) im pädagogischen Handeln virulent thematisierbar. Daraus ist abzuleiten, dass eine Konzeptualisierung der Lehrerbildung als ein für das Individuum geöffneter „Prozess der Wahrnehmung und Deutung von Entwicklungsaufgaben“ Lehrer auf ihren Subjektcharakter als „Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge“ (Hericks 2004, S.310) verweist, die sich kumulativ über die gesamte Berufsbiografie in der Professionalität verdichten.

2. Aufbau professioneller Identität über Portfolios

An mehreren Stellen wird zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung in den für alle drei Phasen der Lehrerbildung geltenden Standards (KMK 16.12. 2004) der Kultusministerkonferenz (KMK) der sechzehn Bundesländer von einer dafür erforderlichen „Reflexion“ gesprochen. Mit der Realisierung in einem „Kompetenzprofil“ bzw. in einer Kompetenzgruppe können „pädagogische Situationen zweckmäßig und sinnvoll bearbeitet und bewältigt werden“ (Oser 2004, S.193). Das damit korrespondierende Leitbild versetzt referenziell und messbar Lehrer in die Lage, fachlich, systematisch und wissenschaftlich gestützt ihr Lehren, Lernen, Erziehen, Diagnostizieren, Beraten und Beurteilen besser für eigene Professionalisierungsaktivitäten zu nutzen und qualitativ weiterzuentwickeln.

Individuell beabsichtigt ist beim Lehrpersonal der taxonomische Aufbau „professioneller Identität“, die den „eigenen Entwicklungsprozess selbst präsent hält und die Ausbildungs- und Berufsrealität in einer Weise zeitlich, sachlich und sozial so systematisiert, dass man das Selbstbild eines guten Lehrers in der Zeit und gegenüber konkurrierenden Erwartungen bewahren sowie gegenüber externen Normen behaupten und dennoch in einem diffusen und widersprüchlichen Alltag lernen und arbeiten kann“ (Tenorth 2008, S.15). Mit einem dem entsprechenden Kompetenzerfassungsmodell ist ein „Möglichkeitsraum“ beschrieben, der temporär mit unterschiedlicher Intensität von Lehrern in der pädagogischen und organisatorischen Realität ausgefüllt wird (Terhart 2007, S.51).

D. h. aber auch gleichzeitig, dass Lehrer zur Bewältigung ihres Biografiemanagements bereits mit Beginn des Studiums und in den einzelnen Abschnitten ihrer Aus- und Weiterbildung professionelle Unterstützung mit entsprechenden Seminar-, Beratungs- und Supervisionsangeboten benötigen, die u.a. auch so etwas wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Reflexion der eigenen Wirkung im schulischen Handeln fördert (Steinherr et al. 2009, S. 83ff.). Damit werden von Anfang an, mit der Aufnahme ihres Studiums „metakognitive Kompetenzen (Selbstregulation, Monitoring der Arbeitsschritte und des Erfolges, Steuerung motivationaler Prozesse) geschult“ (Levin 2009, S. 28) und den Gefahren begegnet, dass sie „unreflektiert auf subjektive Theorien zurückgreifen (...), die womöglich aus ihrer eigenen Schulzeit stammen“ (ebd., S.30). Ein diese Vorüberlegungen aufnehmendes und zu entwickelndes Portfolio der

Kompetenzerkennung bzw. -anerkennung innerhalb der neuen Steuerungsphilosophie des lebenslangen Lernens „gestatten den Autoren und Betrachtern, die Lernprodukte und den Lernprozess gemeinsam in den Blick zu nehmen und zu beurteilen“ (Häcker 2006, S. 35).

Es geht also bei der Nutzung des Portfolioformats vorrangig nicht um den Nachweis von schriftsprachlicher Kompetenz und der Darstellung individueller Befindlichkeit, sondern für Beratung und Bewertung um die Schaffung von Vertrauen zwischen Anwendern und Nutzern über erworbene Kompetenzen und Qualifikationen durch Transparenz, Standards, begriffliche Einheitlichkeit und objektivierbare Vergleichbarkeit.

Aufgrund vergleichbarer Bildungssysteme bieten sich die in Österreich und der Schweiz aufgefundene „Best-practice-Beispiele“ zur Dokumentation des lebenslangen Lernens von Lehrern als pilotierte Referenzen für Portfolios in Deutschland an: z.B. die des „Pädagogischen Instituts Basel - Stadt“, des „Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung – Universität Innsbruck“, des „Instituts Weiterbildung und Beratung“ der Fachhochschule Nordwestschweiz und der „Pädagogischen Hochschule Zürich“. In Deutschland sind besonders die Impulse der Arbeiten an Portfolios hervor zu heben, die u.a. vom „Zentrum für Bildungsforschung“ an der Universität Paderborn, dem bundesweiten „ProfilPASS System“, dem „Institut für Medien und Bildungstechnologie“ in Augsburg sowie den „Zentren für Lehrerbildung“ in Frankfurt am Main und Kassel ausgehen.

Das bei ihnen meist gemeinsame Portfolioverständnis umfasst Kriterien, nach denen das Portfolio in der Selbstverantwortung der Anwender in einem Teil eine systematisiert angeleitete Sammlung von dokumentierten Verfahren der Selbst- und der Fremdevaluation ist, die alle individuell zu verortenden Lernprozesse des Erwerbs von Fachkompetenzen (Wissen/Fertigkeiten) und personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz/Selbststeuerungskompetenz) in nachgewiesenen Kompetenzoutcomes kumulativ erfasst; gleichzeitig werden in einem davon getrennten Teil mit einem durch Validierungsverfahren abgesicherten Vorgehen von den Portfolioanwendern anforderungsorientierte Profilzuschnitte strukturiert, um sie für unterschiedliche Zwecke und Adressaten selektiv zugänglich zu machen (Brunner et al. 2006; Häcker 2007; Hertle/Sloane 2007).

Um den bundesweiten Realisierungsstand von Portfolios zu eruieren und mögliche Projektpartnerschaften anzuregen, wurden alle Bundesländer auf der administrativen Seite schriftlich zum Einsatz „Phasenübergreifender Portfolios in der Lehrerbildung“ befragt. Aus den Antworten wurde deutlich, dass von der inhaltlichen und formalen Reichweite ganz unterschiedlich in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung bereits bundesweit Portfolios eingesetzt werden. Im Rahmen von neueren Umstrukturierungen der Lehrerbildung werden Seminarangebote für eine Selbststeuerung in der Fort- und Weiterbildung unter der Einbeziehung der Portfolioarbeit gemacht. Meist finden sich Portfolios vor allem bei einigen

Studienseminaren und bei der Qualifizierung zukünftiger Führungskräfte im Personal- und Wissensmanagement der Schulverwaltung. In einigen Bundesländern finden sie sogar eine Berücksichtigung im Zweiten Staatsexamen. Generell lässt sich festhalten, dass es keine phasenübergreifenden Konzepte unter der Einbeziehung informellen Lernens gibt. Das bedeutet, dass der Wiedererkennungswert, die Anschlussfähigkeit und die Anrechnung eines ausgewiesenen Kompetenzprofils bundesweit nicht transparent ist, was die berufliche und regionale Mobilität der Lehrer einschränkt.

Hessen folgt in der Lehrerbildung schon länger einem Portfolioansatz (vgl. Meissner 2004), was die Implementierung eines phasenübergreifenden Portfolios mental erleichtert, aber durch bereits bekannte Formate auch die Öffnung für Umdenkungsprozesse in der Lehrerbildung erschwert. Einige der wenigen empirischen Untersuchungen über die in der zweiten Phase eingesetzten Portfolios ist die Erhebung von Picard/Imhof zu Effekten und zur Akzeptanz eines 2004 in der Entwicklung befundenen Portfolios der hessischen Lehrerbildung.

Der in der Modellregion Frankfurt am Main eingesetzte Prototyp war so konstruiert, dass er auf die Einführungs-, Differenzierungs-, Intensiv- und Qualifizierungsphase ausgerichtet war und jeweils „persönliche, dokumentarische und qualifizierende Teile“ in der Zugänglichkeit „prozess- und produktorientiert“ sowie „privat und obligatorisch“ unterschied. Aus dieser Untersuchung lassen sich einige Erwartungen ableiten, die das zu entwickelnde Portfolio zu berücksichtigen hatte:

- Konkrete Anweisungen über Inhalte und Nutzen,
- Impulse zur Bearbeitungsorientierung,
- Grundlagen zur kommunikativen Reflexion,
- Angaben über Feedback-Strukturen,
- Absicherung des erforderlichen Zeitkontingents,
- Abtrennungsmöglichkeit der persönlichen Teile,
- Systematik zur Unterscheidung von Selbst- (freiwillig) und Fremdevaluation (verpflichtend),
- Grundlagen für Beratungsgespräche und Zielvereinbarungen,
- Nutzungsalternativen in Papier und/oder am PC,
- Anbindung mit Funktionen und Zielen an ein Handbuch (vgl. Picard/Imhof 2004, S.105ff).

Neben der Berücksichtigung dieser Ergebnisse konnte für die Entwurffassung auf Vorarbeiten aus affinen Projekten des Amtes für Lehrerbildung (AfL) und des DIPF sowie auf den

Modellversuch für die Zweite Phase der Lehrerbildung „Flexibilisierung, Individualisierung, Teamfähigkeit“ (FIT) (Tetzner 2007, S. 45 ff) zurückgegriffen werden.

3. Vorgaben aus dem voran gegangenen Forschungsprojekt

Im DIPF-Bericht vom Nov. 2009 wurde dem HKM auf der Basis bereits dargestellter Forschungsaktivitäten der Entwurf eines mit einer AfL-Arbeitsgruppe erarbeiteten Professionalisierungs- Portfolios (P-P) vorgestellt, das sich in ein „Prozessportfolio“, ein „Profilportfolio“ sowie „Unterstützungsinstrumente“ unterteilte. Das „Prozessportfolio“ gliederte sich unter Einbeziehung des informellen Lernens in 1. Lernbereiche und Lernergebnisse; 2. in Entwicklungsbilanzen und 3. in Professionalisierungsziele. Im „Profilportfolio“ wurden die Lernbilanzen, Kompetenz- und Qualifikationsnachweise erstens in ein persönliches Kompetenz- und Qualifikationsinventar (KMK-Standards) übertragen, zweitens punktuell in einer für unterschiedliche Zwecke und Anlässe nach dem Europäischen Lebenslauf ausgerichteten Präsentationsmappe (Kompetenzbereiche) geordnet und drittens in einer Reflexionsbilanz von den Anwendern auf kurz-, mittel- und langfristig angelegte individuelle Entwicklungsziele projiziert.

Mit dem P-P können in vorstrukturierter Form alle Lernbereiche, Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen in einem „Prozessportfolio“ erfasst und bewertet werden. Es bleibt im alleinigen Besitz der Anwender. Einzelne angebotene und bearbeitete Bilanzdokumente, ergänzt um Zertifikate, validierte Nachweise, Würdigungsberichte, Besprechungsprotokolle über Unterricht, Zielvereinbarungsprotokolle, Ergebnisse von Assessmentverfahren, andere Portfolios etc. können in das „Referenzportfolio“ übertragen und dort abgelegt werden. Dieser Teil sollte mit Zustimmung der Anwender einer Beratung und Bewertung zugänglich gemacht und in eine fremdevaluierende Reflexion einbezogen werden können. In geschlossener Form sollte das so strukturierte P-P den Anwendern im Rahmen des lebenslangen Lernens zur Verfügung stehen, um einzelne Bausteine zu jeweils selbst bestimmtem Zeitpunkt im Verlauf der Berufsbiographie immer wieder neu in die Hand zu nehmen und mit Hilfe angebotener Unterstützungsinstrumente systematisiert zu bearbeiten.

Anwender und Nutzer erhielten damit einen Überblick über das individuelle Kompetenzinventar im Spiegel von Standards der Lehrerbildung und des Schulmanagements. Daraus entstanden validierte und zertifizierte Dokumente für den Teil eines „Profilportfolios“, das anforderungsorientiert für jeweils unterschiedliche Zwecke personaler Entscheidungen zusammengestellt wird. So angelegt sagt dies etwas über den Anwender und seiner Einschätzung bzw. Entsprechung auf Anforderungsprofile aus, wie dies grundsätzlich für die Verwendung von Portfolios beansprucht wird (Burwitz-Melzer 2004, S.150f).

4. Institutionelle Voraussetzungen zur Erprobung

Für die Entwicklung des Entwurfs eines hessischen Portfolios in der Lehrerbildung wurde von Beginn an die Beteiligung zentraler Akteure gesucht. Dies gelang mit dem AfL und teilweise mit den Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten sowie punktuell auf zwei organisierten Tagungen mit den Vertretern aus Studienseminaren und Schulen. Von dem Verfahren eines „Bottom up-“ statt eines „Top down-Prozesses“ wurde der positive Effekt erwartet, dass sich bereits im Projektverlauf mit der Gewinnung von Multiplikatoren die Option für eine erfolgreiche Implementierung der Entwicklungsergebnisse eines Portfoliosystems in die hessische Schullandschaft eröffnen würde. Um dafür die Scharnierfunktion und Koordination des AfL in die unterschiedlichen Phasen der Lehrerausbildung hinein von Anfang an im Projekt zu nutzen, wurde eine gemeinsame Expertengruppe der Entwickler und Multiplikatoren aus Mitarbeitern des AfL und DIPF installiert, die zeitweise ergänzt wurde um Vertreter der Lehrerbildungszentren aller fünf hessischen Universitäten.

Die Situation für ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehrerbildung ist von der Seite der hessischen Universitäten heterogen. An den fünf universitären Standorten der ersten Phase in Hessen (Darmstadt, Frankfurt, Gießen, Kassel und Marburg) gibt es eine Lehrerbildung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in Lehrämtern und Fächerkombinationen. Das Hessische Hochschulgesetz vom 5. November 2007 regelt die Einrichtung und die Aufgaben von „Zentren für Lehrerbildung“ an den Universitäten des Landes, die nicht den Status von Fachbereichen haben. Dem Präsidenten der jeweiligen Universität wurde vom Gesetzgeber die Aufgabe erteilt, eine Zentrumsordnung zu erlassen.

In einer „Arbeitsgruppe ‚Lehrerbildungsreform in Hessen‘“ (2009), die sich aus Vertretern der Universitäten/Lehrerbildungszentren, des Amtes für Lehrerbildung und der beiden Ministerien Kultus sowie Wissenschaft und Kunst zusammensetzte, wurde ein veröffentlichtes Positionspapier erarbeitet, in dem der gemeinsame Rahmen für die Einführung gestufter Lehramtsstudiengänge und Gestaltungsspielräume ausformuliert ist. U.a. wird in ihm dafür plädiert, dass „der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium in Zukunft als ein wesentlicher Punkt der Feststellung bzw. Bestätigung der Eignung für den Lehrberuf dienen“ soll, wobei sich „zunächst an den erzielten akademischen Leistungen (inkl. derer in Schulpraktischen Studien) und an denen in einem pädagogischen Portfolio zusammengetragenen, dokumentierten und reflektierten pädagogisch-praktischen Engagements zu halten“ ist (Arbeitsgruppe 2009, S.23).

Bisher zeigte sich, dass in einzelnen Fachdidaktiken und in den „Schulpraktischen Studien“ Portfolios angelegt sind, die zum Teil digital bearbeitbar und deshalb flexibel für die Abbildung

von Prozessen und Präsentationen genutzt werden, oder aber in schriftlichen Berichtsfassungen Lernzuwächse in der Professionalisierung sichtbar machen. Inneruniversitär werden die benannten und vorgestellten Konzepte bisher nur punktuell aufeinander abgestimmt. Vom Format her sind die Portfolios nicht in die zweite Phase der Lehrerbildung aller Lehrämter übertragbar und anschlussfähig weiterzuführen. Das bedeutet, dass damit für die Portfolionutzer das Risiko verbunden ist, dass sich die Portfolioidee in ihren Chancen bis zur Erreichung der dritten Phase der Lehrerbildung abgenutzt haben kann.

Mehrere Versuche, die Lehrbildungszentren der fünf hessischen Universitäten nach der Entwicklungsphase auch für eine Erprobung eines phasenübergreifenden Portfolios zu gewinnen, misslangen im hier beschriebene Projekt. Vorgebrachte Argumente für die Ablehnung einer Beteiligung bei der Erprobung waren nach einer Reihe von Gesprächen mit den Leitern der Lehrbildungszentren u.a.

- nicht ausreichender Rechtsrahmen,
- keine Einbindung des Wissenschaftsministeriums,
- fehlender Abgleich mit vorhanden Portfolios in einzelnen Fachbereichen,
- Personalmangel und nicht vorgesehene Anrechnungsstunden auf das Lehrdeputat,
- zu wenig Zeit für die Erprobung eines neuen Instruments in Studiengängen der Lehrerbildung,
- keine Anrechnung der Portfolioarbeit für Prüfungen und keine anerkannte Gleichwertigkeit mit anderen Seminararbeiten und Klausuren,
- Arbeit an eigenen Portfolios an den unterschiedlichen Hochschulstandorten bzw. in den angebotenen Fächern,
- fehlender Abstimmungsbedarf der Lehrbildungszentren mit den Universitätspräsidenten zur Portfolioerprobung,
- noch nicht zustande gekommene Abstimmung der Lehrbildungszentren miteinander über eine gemeinsame Linie zur Einbeziehung eines phasenübergreifenden Portfolios,
- unterschiedliche Funktion des Portfolios in der ersten Phase der Lehrerbildung zu der Verwendung in der zweiten und dritten Phase,
- zu hohe Arbeitsbelastung zur Einführung der neuen Studienordnungen für Bachelor- und Masterstudiengängen.

Als Ergebnis der Integrationsbemühungen lässt sich zusammen gefasst festhalten, dass eine Mitarbeit bei der Erarbeitung eines phasenübergreifenden Portfoliokonzepts noch gegeben war, aber letztlich gegenüber einer Erprobung die Vorbehalte aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeit, die vermutete Nähe zum AfL (Zweite und Dritte Phase) und die damit

verbundenen Risiken für die Autonomie der Hochschule und ihrer Lehrveranstaltungen überwogen.

5. Vorstellung der Erprobungsfassung des Professionalisierungs-Portfolios

Unter diesen strukturellen und weiter ausgearbeiteten Konstruktionsüberlegungen des vorangegangenen Forschungsprojektes und entwickelten Portfolioentwurfs wurde unter Beteiligung einer Steuerungsgruppe des AfL (vier leitende Vertreter von Studienseminaren und einem AfL-Abteilungsleiter) die Evaluation des Instruments für die zweite und dritte Phase hessischer Lehrerbildung vorbereitet. Dafür wurde in einem Prozess des gemeinsamen Dialogs der vorgelegt Entwurf zu einer Erprobungsfassung umgearbeitet, die modular bearbeitbar sein sollte, die rechtlich abgesicherten Zertifikate und Bewertungen in den Vordergrund stellt und die außerhalb der Lehrerbildung stattgefundenen Lernprozesse in der Gliederung etwas in den Hintergrund rückt.

Das dem P-P zugrunde liegende Leitsystem einer veränderten Lehrerbildungskultur und Steuerungslogik aus Modularisierung und Selbstverantwortung entspricht dem Willen der beteiligten Entscheider, der gesamten Berufserfahrung von Lehrkräften im Prozess der Arbeit und ihrem Lernen im sozialen Umfeld einen anerkennbaren Wert zu geben und das eigene Profil für den Lehrerberuf zu präzisieren. Mit dem Führen des hier vorgelegten Portfolios sollen im Professionalisierungsprozess Studenten, Quereinsteiger, Lehramtsanwärter, Lehrer und Funktionsstellenbewerber die berufsbiografisch angeleitete Sichtweise in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung auf die Lernprozesse im Beruf und im sozialen Umfeld, auf alle Formen des informellen, nichtformalen und formalen Lernens erweitern.

Der Schritt der Bearbeitung soll der Bezugsgruppe die Möglichkeit geben, sich bewusst zu machen, welche persönlichen, sozialen und fachlichen Stärken sie für den Beruf bereits besitzt, die sie im selbst gewählten Lehramt nun zielgerichteter weiter aufbauen und ausbauen kann. Durch die verbesserte Transparenz über erreichte Lernergebnisse können die Anwender in Entscheidungssituationen persönlich souveräner und fachlich qualifizierter handeln, z.B. in den Fällen der

- Studienwahl
- Berufswahlentscheidung
- Personaleinstellung
- Fort- und Weiterbildungsplanung
- Zielvereinbarung
- Funktionsstellenbesetzung

- Leistungsbewertung
- Unterrichtsentwicklung
- Schulinspektion

In der Orientierung für Anwender und Nutzer wird im P-P anfänglich deutlich gemacht, dass mit ihm ein Instrument zur Verfügung gestellt wird, das den Aufbau einer Feed-back-Kultur fördert. Da der Lehrerberuf auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen zum „reflektierenden Praktiker“ neben anderen Kompetenzen die der Selbstverantwortung, Selbstreflexion und Selbststeuerung erfordert, wird über die Bearbeitung des P-P zu erreichen versucht, den Anforderungen des Bildungsauftrags, der Organisation und des eigenen lebenslangen Lernens besser gerecht zu werden. Lehrer sollen in ihren unterschiedlichen Rollen mit unterschiedlichem Status die jeweiligen Handlungsalternativen in den Kontext des reflektierten Dialogs mit sich selbst und anderen zur Disposition stellen.

Hinter der erläuterten Portfolioidee zur Zusammenführung unterschiedlicher Lernanlässe und Lernergebnisse steht die Intention des systematisierten Dokumentierens eines kumulativen Kompetenzaufbaus. In der Selbstverantwortung der Anwender soll aus der Ausbildung begleitenden und summativen Reflexion eine strukturiert angeleitete Sammlung von unterschiedlichen Ergebnissen der Selbst- und Fremdevaluation entstehen. Sie bilden das anerkennbare und mit anderen Portfolios vergleichbare Profil sowie das sichtbar gemachte Entwicklungspotenzial einer Person. Mit einem transparenten Verfahren können auf diesem Hintergrund von den Portfolioanwendern für unterschiedliche Zwecke und Adressaten anforderungsorientierte Profilzuschnitte selektiv zugänglich gemacht werden.

Alle Bearbeitungselemente des Professionalisierungs-Portfolios können individuell unabhängig von Zeit, Ort und Anlass zum Einsatz kommen: Sie folgen dem Prinzip der isoliert bearbeitbaren und zusammenstellbaren Bausteine, die jeweils mit Beispielen hinterlegt sind. Das P-P ist in seinen drei Teilen, in Referenz-, Prozess- und Profilportfolio so konstruiert, dass genug Freiraum für die Anwender gegeben ist, um es um Portfolioanteile aus anderen Lernzusammenhängen der Lehrerbildung, aber auch denen des sozialen Umfeldes und der Berufserfahrungen aus der Wirtschaft zu ergänzen oder verwendungsspezifisch zu vertiefen. Dabei tritt das Problem auf, dass Lehrerbildung und die Aus- und Weiterbildung in anderen gesellschaftlichen Bereichen unterschiedlichen Handlungslogiken der Erfassung, der Messung und Anerkennung von Kompetenzen folgen.

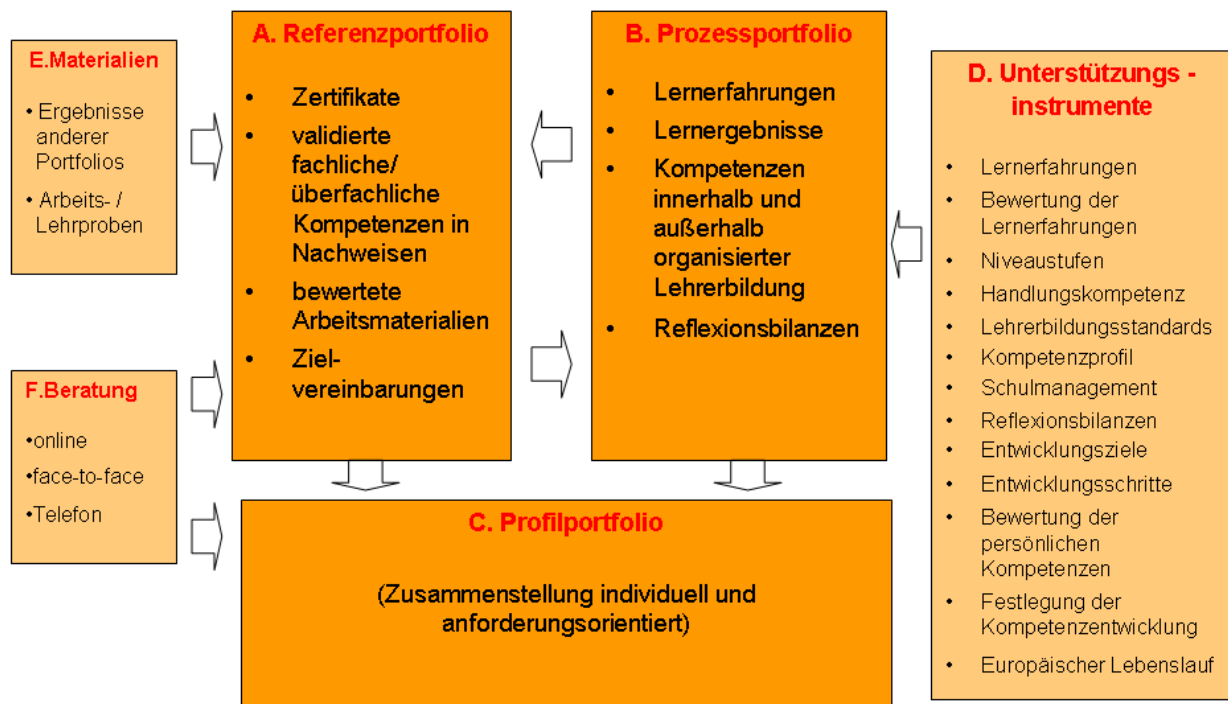


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Erprobungsfassung des Professionalisierungs-Portfolios

Durch die Einheitlichkeit von Format, Struktur, Sprache und Gesicht des P-P sollen für Nutzer in Beratungs- und Bewertungsprozessen die von Anwendern gemachten Aussagen über das eigene Kompetenzinventar einen höheren Wert erhalten. Neben der Einführung durch Orientierungsgrafiken und sprachliche Vereinfachungen wurde dafür die Führung durch das P-P und die Zuordnung der Unterstützungsinstrumente für die Erprobungsfassung gegenüber der Entwicklungsfassung des vorangegangenen Projekts gestrafft.

Die nach der Überarbeitung durch die Steuerungsgruppe im Feb. 2010 gegebenen Hinweise des Hessischen Kultusministeriums bezogen sich nach Vorlage des zur Erprobung entwickelten Portfolioordners auf die Praktikabilität des Prozessportfolios, also der Einbeziehung des informellen Lernens außerhalb der rechtlich geregelten Lehrerbildung, auf einzelne Fachbegriffe, auf Umformungsprozessen für das Kompetenzinventar, auf den Zeitaufwand für die Reflexionsbilanzen, auf AfL-Beratungsangebote und auf die Prägnanz der im Glossar erklärten Begriffe. Berücksichtigt wurde die Problematisierung einzelner Teile des P-P nach der Evaluation in der digitalisierten Form einer Veröffentlichung.

5.1 Referenzportfolio

Neben der selbstevaluierenden Erfassung und Bewertung der eigenen Kompetenzen werden in diesem Teil der fremdevaluierenden Bilanzen anderer Portfolios sowie alle erworbenen Zertifikate, wichtige Protokolle, aber auch Best-practice Beispiele wie Arbeitsproben aus dem Unterricht und außerschulischen Aktivitäten in unterschiedlichen Formen der Nutzung von Medien nach Datenquelle und Erhebungszeitraum abgelegt. Das sind alle Bescheinigungen des informellen, nichtformalen und formalen Lernens, die das berufsbiographische Profil des Anwenders bilden. Dafür legt er sich ein eigenes Verzeichnis an, für das im Gesamtregister des P-P Platzhalter vorgesehen sind.

Das Referenzportfolio umfasst mehrere Bausteine, die wie in den anderen Portfolioteilen unabhängig voneinander bearbeitet werden können:

Baustein 1: Zertifikate und validierte Nachweise aus Lernzusammenhängen erweitern den Vorgang der Bewertung und der Anerkennung, um die Anrechnung eines ganzes Spektrums von Wissen, des Know-hows, der Fertigkeiten und Kompetenzen von Personen vorzunehmen, die sie im Laufe ihres Lebens durch Bildung, bei der Arbeit und in der Freizeit, in der Familie und sonstigem sozialen Umfeld erworben haben. Die Validierung von Lern-Outcomes erfolgt in der Regel unabhängig vom Lernort und der Lernzeit, in denen die Kompetenzen erworben wurden, also auch die auf Feldern des informellen Lernens. Mit ihr werden Lernergebnisse bewertet, ohne dass dies – beispielsweise zum Zweck der persönlichen und beruflichen Entwicklung des Einzelnen – unmittelbar mit einer formalen Anerkennung des Kompetenzerwerbs verbunden sein muss. Gleichzeitig kann die Validierung aber auch die Voraussetzungen für eine formale Anerkennung von Kompetenzen schaffen, die in einem Zertifikat niedergelegt ist. Zertifikate werden hier verstanden als solche Nachweise über erbrachte Leistungen im Berechtigungswesen des Bildungs- und Beschäftigungssystems, die eine Mindestdistanz sowohl gegenüber der Lern- als auch der Einsatzsituation haben. Sie sind in der Regel formalisiert und geben Auskunft über Inhalte, Noten, Dauer, Prüfer und Institution. Validierungen und Zertifizierungen können an bestimmten Übergangsportalen des Lebenslaufs innerhalb und außerhalb des Lehrerbildungssystems vorgenommen werden:

- Zertifikate des formalen Lernens (Das sind z.B. Schulzeugnisse, Universitätsbescheinigungen sowie Beratungsprotokolle über Unterricht.)
- Zertifikate und validierte Nachweise des nichtformalen Lernens (Das sind z.B. Trainerscheine, Teilnahmebescheinigungen an Fort- und Weiterbildung.)
- Validierte Nachweise des informellen Lernens (Das sind z.B. Entwicklungs- und Portfoliobilanzen.)

- Validierte Nachweise über alle Lernformen (Das sind z.B. Belege über die Portfolioberatung, Würdigungsberichte und Zielvereinbarungen.)

Baustein 2: Die unter dem Platzhalter im Teil E abgelegten Arbeitsproben können u.a. von den Portfolioanwendern selbst erstellte Unterrichtsentwürfe, Lern- und Lehrmaterialien, CD's, Fotodokumentationen mit beigefügter Selbst- und Fremdevaluationen sein. Ihre Bewertung hier im Baustein 2 orientiert sich mit Unterstützung einer dafür vorgesehenen Matrix aus dem Prozessportfolio an den KMK-Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) von 2004² und eines dafür vorgesehenen Unterstützungsinstruments aus dem Prozessportfolio.

Mit zunehmendem Professionalisierungsgrad kann der in der hessischen Lehrerbildung des AfL bereits verwendete Status M= Standard in Ansätzen erreicht, R= Regelangemessene Erreichung des Standards und E= Expertenstandard vom Anwender und Nutzer im Beratungs- und Zielvereinbarungsgespräch noch weiter ausdifferenziert werden, um zu fixierende Aussagen für die vorgesehenen Reflexionsbilanzen zu erhalten. Dies geschieht nach einem Schema eines dafür vorgesehenen Unterstützungsinstruments, das die Transparenz und Vergleichbarkeit der Portfolioaussagen zu Arbeits- und Lehrproben sichert.

Baustein 3: Überfachliche Kompetenzen für Führungsaufgaben im Schulmanagement sind entsprechend des Personalentwicklungs-Konzepts des Hessischen Kultusministeriums (2006 / 2007) für alle Funktionen und die entsprechenden Anforderungen in den Berufsgruppen der Bildungsverwaltung sowie für Lehrkräfte, Sozialpädagoge(Innen) und Erzieher(Innen) grundsätzlich von besonderer Bedeutung, wobei deutlich gemacht wird, dass nicht alle der aufgeführten Kompetenzen für alle Funktionen und Aufgabengebiete von gleich großem Wert sind. Mit „überfachlichen Kompetenzen“ sind jene Eigenschaften gemeint, die über rein fachliche Qualifikationen hinausgehen und häufig als so genannte „Soft Skills“ bezeichnet werden. Die Standards, die einen hohen Expertenstatus jeweils in der Selbst- und Fremdevaluation haben, werden in das als Unterstützungsinstrument eingefügte Verzeichnis des in Hessen praktizierten Professionalisierungsgrad „Schulmanagement“ übernommen.

Entsprechend der Aussagen über bereits erworbene Kompetenzen im Prozess- und Referenzportfolio sind in den Reflexionsprozess der Selbst- und Fremdevaluation die Erfordernisse an überfachliche Kompetenzen einzubeziehen, die besonders für die dritte Phase der Lehrerbildung besonders wichtig sind. Die beiden dafür vorgesehenen Muster für Reflexionsbilanzen sollen bei der Strukturierung der Bewertung und Festlegung weiterer Entwicklungsziele und Entwicklungsschritte zu reflektierenden Praktikern weiterhelfen.

² Die KMK-Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken von 2008 in der Lehrerbildung wurden hier noch nicht berücksichtigt, da sie häufig bereits in fachspezifischen Portfolios an den Universitäten erfasst sind, noch nicht für alle Fächer vorliegen und das P-P noch einmal in seiner Komplexität erweitert hätten.

Die Inhalte des Referenzportfolios bleiben ausschließlich in der Verantwortung und im Besitz der Anwender, sind aber zur Anerkennung und Anrechnung offen für dialogische Prozesse in unterschiedlichen Bezügen der Beratung und Bewertung. Mit der Offenlegung von Teilen der eigenen Lernbiographie wird diese in der institutionalisierten und kodifizierten Lehrerbildung an Universitäten, Studienseminaren, Schulen, Einrichtungen der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung prozessual erschlossen und erhält dadurch im qualifizierten Dialog eine Anerkennung.

5.2 Prozessportfolio

Dieser Abschnitt des P-P hat die höchsten Innovationsanteile, da mit ihm informelles und nichtformales neben dem formalen Lernen zum ersten Mal für die Lehrerbildung in seiner vollen Bedeutung erfasst und gewertschätzt wird: Mit dem Prozessportfolio kann das Lernen aus individuell zu verortenden Erfahrungsbereichen dokumentiert und validiert werden, die als Lernoutcomes innerhalb und außerhalb des Lehrerbildungssystems erworben wurden.

Der systemisch vorgezeichnete Weg zur Anlage und zur Bearbeitung des Prozessportfolios innerhalb der organisierten Lehrerbildung beginnt im besten Falle bereits vor der Entscheidung für den Lehrerberuf. Das verlangt vom Anwender des P-P ein Verständnis, das die Bearbeitung in den Kontext reflektierter Anpassungs- und Innovationsleistungen stellt, die einem rechtlich streng determinierten Verständnis des Studiums, des Referendariats, der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung folgt. Neben der Reflexion eines eigenen Entwicklungsprofils aus den unterschiedlichen Lernkontexten werden mit den unterschiedlichen Bausteinen anforderungsorientierte Profilzuschnitte strukturiert. Sie können unterschiedlichen Adressaten selektiv zugänglich und ihnen transparent gemacht werden.

Baustein 1: Die Auswahl und das Identifizieren von Erfahrungsbereichen außerhalb des Lehrerbildungssystems nehmen zur Bearbeitung die Anwender des P-P selbst vor. Das ist meist unbekannt, arbeitsaufwändig und verlangt nach Ermutigung durch einen Coach, der diesen Weg begleitet, weil sonst nicht deutlich wird, dass zur Lehrerverberuf auch alle Kompetenzen gehören, die außerhalb von Schulverwaltung und Unterrichtstätigkeit erworben wurden. Für die Anwender können solche Erfahrungsbereiche und dort erworbene Kompetenzen z.B. auf folgenden Feldern der eigenen Biographie liegen:

- Bürgerschaftliches Engagement/Ehrenamt
- Familie und Haushalt
- Hobbys
- Sport
- Schule
- Berufsausbildung
- Universität
- Praktika
- Wehrdienst/Zivildienst
- Betriebserfahrungen/Jobs/Praktika
- Forschung
- Lehre in Nachhilfe/Lehrauftrag
- Auslandsaufenthalt
- Sprache
- Unterricht

Die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Lebensbereichen in Beruf, Familie, sozialem Engagement etc. werden in einer dafür vorbereiteten Matrix gesammelt und konturiert, um ihren unterschiedlichen Wert transparent zu machen.

Besonders hervor gehobenen Lernerfahrungen werden einer Selbstprüfung unterzogen, indem sie jeweils einzeln einem Kompetenzbereich zugeordnet und mit einer Niveaustufe von 1 – 6 bewertet werden. In der Bewertung liegt eine besondere Herausforderung für die Anwender, da Fachkompetenzen mit Wissen und Fertigkeiten, Methodenkompetenz, personale Kompetenz mit Sozialkompetenz und Selbstkompetenz nicht eins zu eins identisch mit den Kompetenzbereichen der Lehrerbildungsstandards sind, sondern abgeleitet sind aus dem Deutschen Qualifikationsrahmen (Entwurf). Hier wird besonders deutlich, dass die Standards innerhalb und außerhalb von Schule begrifflich und inhaltlich sehr differieren. Dieser deshalb notwendige Vermittlungsschritt bedarf bereits aus diesem Grund einer engen Führung und Anleitung in der Lehrerbildung. Im anderen Fall könnte sonst ein Scheitern damit einher gehen, was besonders für Quereinsteiger in den Lehrerberuf so gedeutet werden könnte, dass der mit dem P-P verfolgte Stärkenansatz und die bereits vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen vermutlich keinen Wert in schulischen Zusammenhängen von Unterricht und Verwaltung haben.

Wichtig ist, dass die Anwender wissen, zu welchem Kompetenzbereich ihrer Auffassung nach die Lernerfahrung gehört, was ihnen in den unterschiedlichen Lernbereichen besonders wichtig

ist und was sie besonders gerne gemacht haben. Zur Abgabe der damit geforderten Selbsteinschätzung kann eine vorgegebene Niveaustufenskala zu Hilfe genommen werden.

Manche Lernerfahrungen können unterschiedlichen Kompetenzbereichen mit unterschiedlichen Niveaustufen zugeordnet werden. D.h., es können die positiven Lernerfahrungen in der Matrix mehrfach genannt werden. Nach Erfahrungsfeldern werden unter den drei Überschriften Fachkompetenzen, personale Kompetenzen und Methodenkompetenzen die ab Niveaustufe 4 bis 6, also die hoch bewerteten positiven Lernerfahrungen als Lernergebnisse ausgewiesen und als das persönliche Kompetenzinventar der Handlungskompetenz in einer weiteren Matrix zusammengefasst. Mit einer ergänzend zu bearbeitenden Reflexionsbilanz kann sie im Referenzportfolio abgelegt werden.

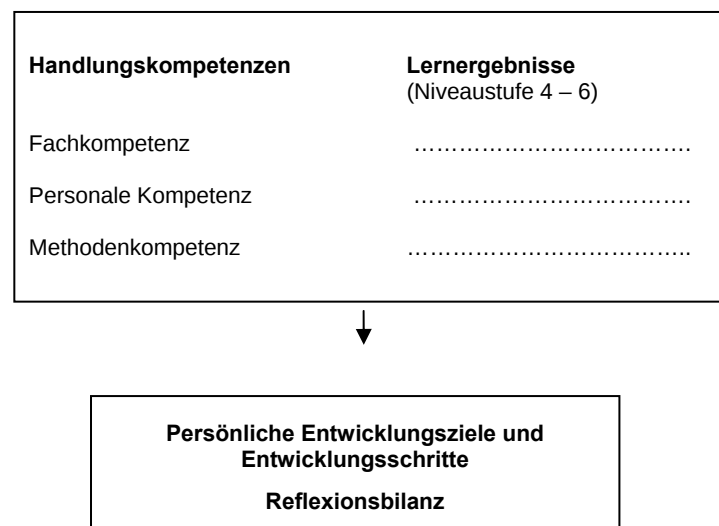


Abbildung 2: Validierte Handlungskompetenz und Reflexion

Nach der Bewertung der Lernergebnisse sollte die Erkennung der Handlungskompetenzen in regelmäßigen Intervallen vor allem dann erfolgen, wenn von den Anwendern neue Lern- und Arbeitsfelder erschlossen bzw. die in ihnen bereit ermittelten Kompetenzen eine Erweiterung erfahren. Diese temporär in Intervallen vorgenommene Wiederholung der Dokumentation und Bilanzierung von Kompetenzen stärkt die Anwender, um auf Entscheidungsanlässe in ihrer Berufsbiografie vorbereitet zu sein. Sie reflektieren, bewerten, objektivieren und verändern damit die eigene Selbsteinschätzung eines erweiterten Berufsverständnisses.

Baustein 2: Zur Dokumentation von Lernerfahrungen innerhalb der organisierten Lehrerbildung entwickelt sich wie alle beruflichen Fähigkeiten über mehrere Stadien und/oder Stufen hinweg die Kompetenzerfassung im Verlaufe eines längeren Prozesses. Aus- und Weiterbildungswege

müssen einerseits mit dem individuellen Entwicklungsprozess verzahnt sein - und andererseits ihn zugleich befördern.

Das gemeinsame Interesse aller an der Ausbildung, Beratung und Bewertung Beteiligter ist in der Lehrerbildung u.a. die theoretisch und praktisch gleichgewichtige Ausbildung und Weiterentwicklung des "reflektierenden Praktikers / der reflektierenden Praktikerin" für die Unterrichtstätigkeit. Das Ziel ist die aktive Mitgestaltung der Schulgemeinde und die Übernahme funktioneller Aufgaben des Schul- und Wissensmanagements in der lernenden Organisation. Die Kultusministerkonferenz hat dafür an den Bildungswissenschaften orientierte Kompetenzstandards entwickelt und bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele. In sie können die ermittelten Handlungskompetenzen aus den Erfahrungsfeldern aller Lernformen transformiert werden. Erleichtert wird diese Arbeit mit der konsekutiven Inanspruchnahme der Professionalisierungsberatung zur Erkennung und Anerkennung formaler, nichtformaler und informeller Lernwege, die mit Bezug auf das P-P in Hessen noch nicht institutionalisiert ist.

Am Ende des Ausbildungsabschnittes in der Universität bzw. Hochschule und nach dem Zweiten Staatsexamen sollten bestimmte Kompetenzen bereits erworben worden sein, deren Ausprägungsgrad anhand definierter KMK-Standards ermittelt werden. Selbstverständlich sollten Berufsanfänger den Anforderungen der Berufstätigkeit und des Berufsalltags gewachsen sein. Hier gilt besonders die Aussage der „Arbeitsgruppe Standards für die Lehrerbildung“: „Wie in anderen (akademischen) Berufen auch, so zeigt sich das Vollbild der Kompetenz des erfahrenen Lehrers - im besten Fall - allerdings erst nach einigen Berufsjahren; hier gelten dann letztendlich die höchsten Standards, da Ausbildungs- und Berufserfahrung zusammenkommen“ (2004).

Die Auswahl der Kompetenzen mit der Hilfe des Kompetenzstandards kann in dem Kompetenzinventar zusammengefasst und ganz nach Erfordernis in dem Referenzportfolio abgelegt werden. In diesem Prozess sind das die Kompetenzen, die in der Selbst- und Fremdevaluation gleichermaßen der „regelangemessenen Erreichung des Standards“ (R) oder dem „Expertenstandard“ (E) entsprechen, also einen hohen Validierungsgrad ausweisen.

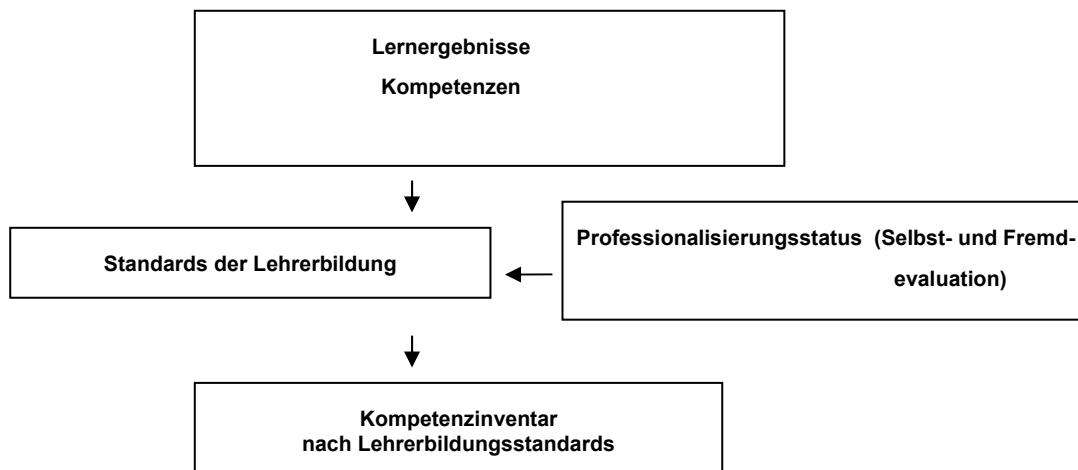


Abbildung 3: Bewertung der erreichten Standards

Die vorgesehene Fremdevaluation komplettiert die durchgeführte Selbstevaluation der Kompetenzen. Sie ist von den Anwendern aus unterschiedlichen Verfahrenszusammenhängen und deren Dokumentation aus Referenzen und ermittelten Kompetenzen außerhalb und innerhalb organisierter Lehrerbildung in die eingeführten Bewertungsstandards von Lernoutcomes zu transformieren. Solche Erfahrungszusammenhänge, die Auskunft über die Kompetenzen geben, können in der Berufsbiographie z.B. die Verantwortungsbereiche im Ehrenamt, die Abschlüsse im Selbststudium, der Qualitätszirkel, der Europass-Sprachenpass, die Eignungsüberprüfungsverfahren, das dokumentierte Schüler-, Eltern-, Betriebs- und Kollegenfeedback, das Betriebspraktikum, das Orientierungspraktikum, die Schulpraktischen Studien, das Erste Staatsexamen, die Modulprüfungen, das Zweite Staatsexamen, die Zielvereinbarungsgespräche, die Verfahren der Funktionsstellenbesetzungen und/oder der Schulinspektion sein. Aus der durch eine Struktur vorgegebenen Zuordnung der Kompetenzen zu Lehrerbildungsstandards und dem jeweilig durch Bewertung festgelegten Professionalisierungsstatus lässt sich ein persönliches und differenziertes Kompetenzinventar identifizieren, das im Referenzportfolio abgelegt werden kann.

Baustein 3: Mit der laufenden Bearbeitung des P-P soll dem Anwender bewusst werden, welche persönlichen, sozialen und fachlichen Stärken er für den Beruf in dem von ihm gewählten Lehramt mitbringt. Zur Ergänzung der unterschiedlichen Bausteine für eine strukturierte Kompetenzdokumentation, in dem Lernerfahrungen und Kompetenzen innerhalb und außerhalb der organisierten Lehrerbildung erfasst werden, stehen unterschiedliche Reflexionsbilanzen zur Verfügung, in der Entwicklungsziele und Entwicklungsschritte zu dem Kompetenzinventar im Ausgangsportal hinzugefügt werden. Beide Dokumente werden damit im Referenzportfolio sichtbar. Mit der Reflexionsbilanz erfassen Anwender des Professionalisierungs-Portfolios an einem entwicklungs- und/oder anforderungsorientiertem Portal ihrer Biografie, welche

Ziele sie sich setzen und mit welchen Schritten innerhalb und außerhalb des Lehrerbildungssystems sie diese Ziele erreichen wollen.

Die erweiterte Reflexionsbilanz kann in zeitlich selbst festgelegten Intervallen die Analyse des Referenzportfolios, besonders des persönlichen Kompetenzinventars, der Daten und Dokumente für den Europäischen Lebenslauf und den Verlauf von Bewerbungs- und Qualifizierungsverfahren umfassen. Daraus können eigene Entwicklungsziele definiert und die zur Erreichung einzugehenden Verpflichtungen in der Professionalisierungsdimension des Lernens und des Zeiteinsatzes festgelegt werden. Z.B. ist in dieser Bilanzierung besonders mit der Unterstützung einer Weiterbildungsberatung den Fragen nachzugehen, die einen Qualifizierungsbedarf signalisieren. Dafür sollten im Umgang mit sich selbst oder in Mitarbeitergesprächen Ziele, Zeiten und Umsetzungsschritte für die eigene Aus-, Fort- und Weiterbildung schriftlich fixiert werden. Die damit einhergehende Entscheidung für die Wahrnehmung von Selbstverantwortung, Selbstreflexion und Selbststeuerung ist eine, die immer wieder klar macht, auf welchem Stand der Kompetenzentwicklung sich Anwender befinden und welche eigenen Entwicklungspotenziale für die eigene Profilbildung weiter ausbaubar sind.

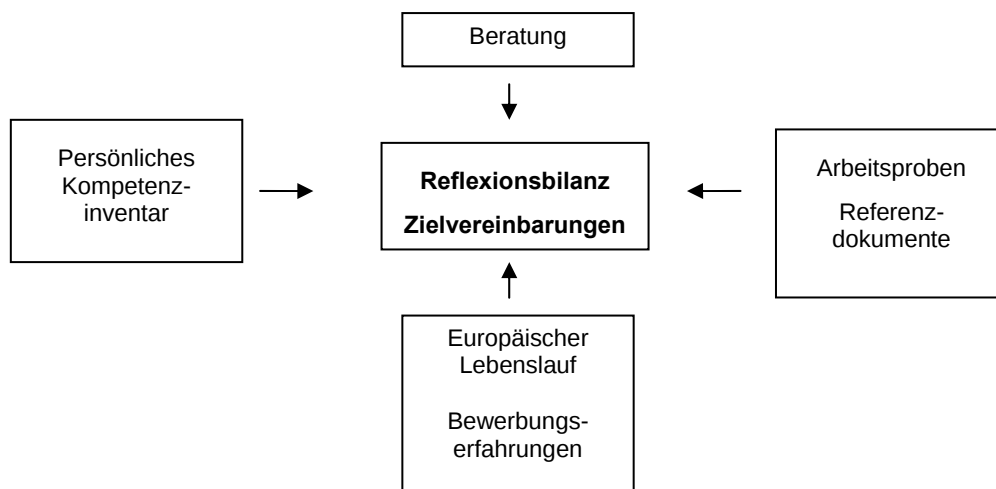


Abbildung 4: Reflexion und Perspektiven zur Profilbildung

5.3 Profilportfolio

Die vom Referenzportfolio in das Profilportfolio übernommenen validierten und/oder zertifizierten Dokumente sollten unter Bedingungen erstellt worden sein, die den EU-Grundsätzen zur Validierung des informellen und nichtformalen Lernens entsprechen:

- Transparenz über Ziele und Zwecke
- Klarheit der Begrifflichkeit
- Datenschutz- und Verweigerungsrechte des Einzelnen
- Schutz der Privatsphäre
- Verbindung von Selbst- und Fremdevaluation der Kompetenzdokumentation
- Beratung und Unterstützung
- Bewertungs-, Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren der Gleichwertigkeit von Lernen
- Unparteilichkeit der Validierung
- Vertrauen und Verlässlichkeit durch standardisierte Verfahren
- Einsatz wissenschaftlicher Diagnose- und Evaluationsverfahren

Das Profilportfolio wird nach eigener Einschätzung der Anforderungen individuell zusammengestellt. Für das Lehramt im Vorbereitungsdienst, für eine ausgeschriebene Stelle mit besonderer Fächerkombination an einer Schule oder die Bewerbung auf eine Funktionsstelle kann z.B. zentral die Verwendung des Europäischen Lebenslaufs (CEDEFOP 2010) unterstützend sein. Er erlaubt, alle erreichten Kompetenzen erkennbar, anerkennbar und anrechenbar darzustellen. In seine Anlage können anforderungsorientierte Teile selektiv aus dem Profilportfolio übernommen werden, die aus der Arbeit mit Referenz- und Prozessportfolios resultieren.

5.4 Unterstützungsinstrumente

Zur Bearbeitung der drei funktional unterschiedlichen Bearbeitungsteile des P-P wurde eine Reihe von teilweise bereits genannten Unterstützungsinstrumenten für die Anwender und Nutzer erarbeitet, die den systematisierten Prozess der Kompetenzdokumentation vergleichbar machen sollen. Über sie wird das gesamte Spektrum an Lernerfahrungen, Kompetenzen und Potenzialen innerhalb und außerhalb des Lehrerbildungssystems besonders für Berufsanfänger und Quereinsteiger in den Lehrerberuf Outcome-orientiert sichtbar gemacht. Sie reichen u.a. von der Erfassung von Lernerfahrungen, dem Ausweis von Handlungskompetenzen, bis hin zu den schulischen Anforderungen gerecht werdenden Reflexionsbilanzen sowie der Identifikation und Festlegung von individuellen Entwicklungszielen.

5.5 Supportbedingungen

Der Support für das zu erstellende Kompetenzprofil in den unterschiedlichen Teilen des P-P ist ein Glossar der verwendeten Fachbegriffe, eine vorgesehene Beratung per Telefon, face-to-face bzw. über das Internet und ein Materialteil aus extern bewerteten Arbeits- und Lehrproben,

Zielvereinbarungsprotokollen, bewerteten Profilen aus anderen Portfolios (Fachdidaktiken, Schulpraktische Studien, Auslandsaufenthalte etc.) sowie für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Idee der Biografizität ein weiterführendes Literaturverzeichnis. Darüber hinaus bedarf aber ein erfolgreiches P-P zu seiner Nachhaltigkeit eine administrative Verbreitungs- und Schulungsstrategie für Anwender, Lehrer und ausbildende Nutzer.

6. Erprobung und Evaluation

Die Erprobungsfassung des P-P und seine Evaluation wurden nach der Methode der Triangulation (Flick 2008) evaluiert. Das daraus abgeleitete Konzept des mit einer zu diesem Zweck gebildeten AfL-Steuerungsgruppe ging im hier nachzuvollziehenden Verfahren von dem Anspruch aus, unter methodisch nachvollziehbaren Bedingungen Ansatzpunkte für seine Verbesserung aufzudecken und daraus modifizierte Konstruktionselemente für die Weiterentwicklung zu entwickeln. Darüber hinaus hatte die Evaluation aber auch die Aufgabe, systematische und wissenschaftlich abgesicherte Informationen bereitzustellen, um eine begründete Entscheidung der Projekt-Auftraggeber über eine eventuelle landesweite Einführung des P-P vorzubereiten. Ziel der für Ausbilder und Lehrer im Vorbereitungsdienst unterschiedlichen Fragebögen war es vor allem, Aussagen zur Struktur, zum Inhalt und zur Beratung des P-P-Systems in seiner Erprobung zu erhalten (Stockmann 2010). D.h., es wurden standardisierte Fragenblöcke zu folgenden Bereichen entwickelt:

- Bearbeitung der Teile
- Bewertung einzelner Teile des Instruments
- Bewertungen zu Aufbau und Layout
- Fragen zum möglichen persönlichen Nutzen
- Probleme bei der Anwendung
- Kritik, Vorschläge
- Beratung durch Ausbilder
- Hilfestellungen und Beispiele
- Bewertung angebotener Hilfestellungen

Unter folgendem, sehr stark von den AfL- Arbeitsbedingungen abhängigen Strukturrahmen wurde die Erprobung und Evaluation vorgenommen:

- Der Druck des P-P geschah in der Hausdruckerei des AfL und wurde von ihr in der gewünschten Stückzahl an drei Seminare zur Bearbeitung durch Anwender in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung versandt.
- Der Druck erfolgt nicht wie im Entwurf farbig, die Ausgabe umfasste nicht einen einheitlichen Ordner und kein Register. Beides sollten die Anwender selbst zur Verfügung stellen.

- Die Verteilung der Erprobungsfassung des P-P und der Fragebogen erfolgte in drei hessischen Studienseminaren.
- Die Fragebögen mit geschlossenen Fragen für Anwender und Ausbilder wurden vom DIPF an die Leiter der Studienseminare in Hessen am 04.02.2010 auf dem elektronischen Weg geschickt.
- Die Einführung in das Instrument übernahmen die Mitglieder der AfL-Steuerungsgruppe bzw. übertrugen sie auf Ausbilderinnen/Ausbildern in den Studienseminaren.
- Die Studienseminare haben die Fragebögen – entsprechend Ihrer Möglichkeiten – selbst ausgedruckt, ausgegeben, eingesammelt und nach den hessischen Osterferien (12.04.2010) an das DIPF zurückgesandt.
- Es bestand die Möglichkeit, dass die Anwender auch selbst ihren Fragebogen an das DIPF schickten. Der letzte beantwortete und noch für eine Auswertung berücksichtigte Fragebogen traf am 26.04.2010 ein.
- Aufgrund der geringen Anzahl beteiligter Ausbilder wurde der Rücklauf qualitativ ausgewertet.
- Die quantitative Erhebung bei den Anwendern wurde absolut und prozentual mit SPSS ausgewertet.

Die Ausbilder erhielten über den Fragebogen hinaus eine Aufstellung zur Beschreibung der Rahmenbedingungen in den Studienseminaren im Prozess der Evaluation, die sich wie folgt darstellte:

	Gymnasien Wiesbaden	GHRF Eschwege	Berufli. Schulen Wiesbaden
Männer	16	8	3
Frauen	28	7	6
Schwerpunkt des Lehramts	Gymnasium	Gymnasium	Berufliche Schulen
Dauer zur Bearbeitung des Ausbildungsmoduls „Portfolio“	Februar bis 11. März	Februar bis März	Februar bis März
Beratungsaufwand:	12,5 Std.	12 Std.	8 Std.
Gruppenberatung	60 Minuten	120 Minuten	20 Minuten
Vorerfahrung der AnwenderInnen mit Portfolioarbeit	Ja	Ja	Nein

Abbildung 5: Bearbeitungs- und Beratungsdauer auf dem Hintergrund von Portfolioerfahrungen

Die meisten der Anwender hatten nach eigenen Angaben vier bis acht Wochen Zeit das Portfolio zu bearbeiten. Die Hälfte der Anwender hatte eine Eingangsberatung in der Gruppe. Fast allen der 67 Probanden wurde kein ständiger Berater genannt, der die Bearbeitung des P-

P begleitet hätte. Die Eingangsberatung durch Seminarleiter oder durch die von ihnen Beauftragten beschränkte sich auf eine allgemeine Einführung. Nach Aussagen von zwei Anwendern wurde mit ihnen die persönliche Situation besprochen, nur sieben gaben an, dass das P-P ihnen mit Beispielen veranschaulicht worden sei.

Die Angaben der Anwender zur Beratung stimmen im Wesentlichen mit den Angaben der Ausbilder überein (Gruppenberatung/Vorstellung). Dort, wo keine Erfahrungen mit der Portfolioarbeit vorlagen, war die verwendete Zeit für die Gruppenberatung am geringsten. Laut Ausbildern lag der Schwerpunkt der Beratungstätigkeit bei Verständnisfragen zu Begrifflichkeiten und zur Bearbeitungsstruktur. Der Beratungsaufwand für ausschließlich Gruppenberatung lag zwischen 20 und 120 Minuten. Es gibt einen Rücklauf, insgesamt 50 von 67 Anwendern bearbeiteten Evaluationsbögen, der sich wie folgt nach Seminaren, weiblich, männlich sowie mit Erstem und Zweitem Staatsexamen aufschlüsseln lässt³:

	Studienseminar für Gymnasien Wiesbaden	Studienseminar GHRF Eschwege	Studienseminar für berufliche Schulen Wiesbaden	Σ
Anzahl Ausgabe	43	15	9	67
Anzahl Rücklauf	39	6	5	50
Weiblich	20	5	3	28
Männlich	8	1	2	11
Staatsexamen 1	28	6	1	35
Staatsexamen 2	2	0	5	7

Abbildung 6: Übersicht zu einbezogenen Probanden (Anwender) nach Studienseminaren

Für die Qualität der Auswertung der Fragebögen war ein erschwerender Faktor, dass aufgrund der relativ kurzen Zeit von durchschnittlich zwei Monaten niemand den kompletten Fragebogen ausgefüllt hat. Besonders im ersten Abschnitt des Evaluationsbogens (Bearbeitung) fehlen über 50% der Aussagen. Die Reihenfolge der Bearbeitung der einzelnen Bausteine des P-P sah so aus, dass 26 Prozent der Anwender die Bearbeitung mit Teil A begannen, sechs Prozent starteten mit Teil B und zwei Prozent mit Teil C. Innerhalb der Teile, die am Häufigsten bearbeitet wurden, sind eher die ersten Teilbereiche bearbeitet worden: Referenzportfolio N:13 (26%) und Prozessportfolio N:12 (24%).

³ An einem Studienseminar hat der Seminarleiter ohne Rückkoppelung einen eigenen Fragebogen für die Anwender entwickelt, da er den vom DIPF ausgegebenen Fragebogen für nicht brauchbar hielt. Damit wurden die getätigten Angaben der Probanden nicht vergleichbar und fielen für die Erhebung heraus.

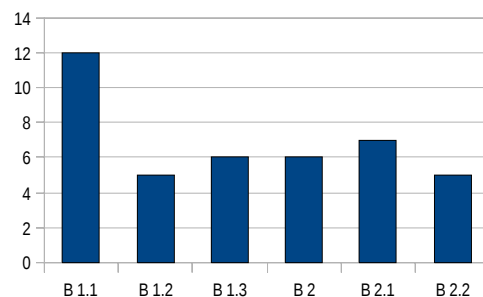
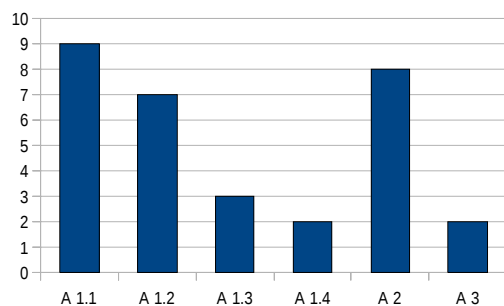


Abbildung 7: Übersicht über die bearbeiteten Bausteine des P-P in absoluten Zahlen befragter Anwender

Es gibt insbesondere dort fehlende Werte, wo zur Beurteilung eine praktische Auseinandersetzung mit dem P-P stattgefunden haben muss, also er bereits bearbeitet sein musste. 31 Anwender gaben an, die Bearbeitung des P-P nicht abgeschlossen zu haben, 16 Anwender machten keine Angabe, 8 haben die Bearbeitung von Teil A abgeschlossen, 6 haben Teil B abgeschlossen. 6 Nutzer gaben an, die restlichen Teile beendet zu haben. Interessant ist, dass bei der Bewertung (nach Schulnoten) die häufiger bearbeiteten Teile im Durchschnitt besser bewertet wurden als die Teile, die aus zeitlichen Gründen oder aufgrund der Komplexität und fehlender Beratung nicht mehr bearbeitet werden konnten. Obwohl das P-P als zu umfangreich wahrgenommen wird, wird die Struktur und die Führung durch das Portfolio von ca. 39 % als eher gut bewertet.

Hauptkritikpunkt am P-P ist der Umfang, der damit verbundene Zeitaufwand und die Komplexität der unterschiedlichen Standards:

Bewertung Umfang	N	Prozent	Gültige Prozente
viel zu umfangreich	15	30	38,5
zu umfangreich	12	24	30,8
weiß nicht	6	12	15,4
eher angemessen lang	6	12	15,4
Gesamt	39	78	100,0
Fehlend	11	22	
Gesamt	50	100,0	

Abbildung 8: Bewertung des Umfangs des P-P

Bei der Nachfrage nach der Nützlichkeit wird das P-P nur von 2% der 41 Probanden mit „sehr nützlich“ bestätigt, 12,2% sehen es noch als „nützlich“ an; 34,1% wissen noch nicht, ob das P-P

für sie nützlich sein könnte; 36,6% bewerten das P-P als „nicht nützlich“ bzw. zu 14,6 % sehen sie es als „überhaupt nicht nützlich“ an.

Bearbeitet = Ja							
		A	B	C	D	E	
Bewertung insgesamt	nützlich	2	2	2	1	1	8
	weiß nicht	3	4	1	0	1	9
	nicht nützlich	6	5	2	3	3	19
	überhaupt nicht nützlich	1	1	0	0	2	4
Gesamt		12	12	5	4	7	

Abbildung 9: Bewertung durch die Anwender nach Teilen des P-P, die bearbeitet wurden (absolut)

Zehn der neunzehn Anwender, die das P-P in Zukunft nicht weiter nutzen wollen, dauerte die Bearbeitung zu lange. Bei direkten Fragen zur Gestaltung wurde das P-P als zu umfangreich beurteilt. 16 (61,5%) der Anwender geben an, keine neuen Kompetenzen durch die Bearbeitung des P-P bei sich entdeckt zu haben. Allerdings machten auch 24 gar keine Angaben zu diesbezüglichen Fragen. Drei der befragten Anwender würden das P-P weiterempfehlen, wobei nur zwei von ihnen überhaupt einen Teil des P-P bearbeitet hatten. Die Hälfte der Befragten würde das P-P „nicht weiter nutzen“. Die Anwender konnten die Informationen, die sie zum P-P erhalten haben, bezüglich der Nützlichkeit für die weitere Bearbeitung nur bedingt einschätzen. Die nicht stattgefundene Einzelberatung und Begleitung bei der Bearbeitung sowie der relativ kurze Zeitraum der Anwendung hat notwendiger Weise Widerstände bei den Anwendern ausgelöst.

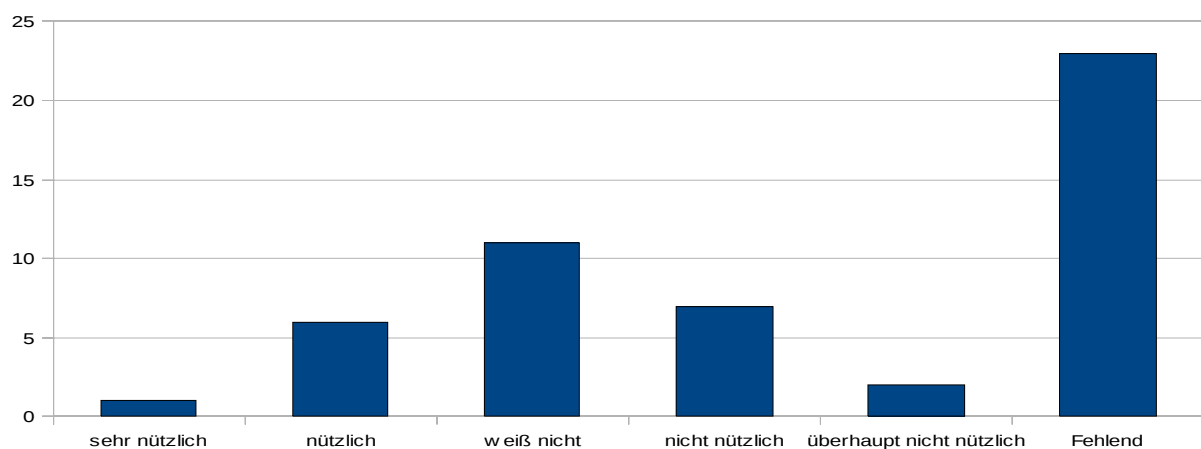


Abbildung 10: Einschätzung der Nützlichkeit des P-P durch Anwender (absolut)

Nach Auskunft der Ausbilder waren Gruppenverweigerung, Verständnisprobleme und Überforderung der Anwender die häufigsten Probleme bei der Bearbeitung. Als Begründung gaben die Ausbilder an, dass das Portfolio zu lang und die Arbeitsbelastung zu hoch sei. Dennoch halten alle Ausbilder das P-P für geeignet, um die Selbststeuerung der Anwender zu verbessern, besonders die Kompetenzerfassung und Selbstreflexion. Einschränkend geben sie an, dass ihnen der Zeitaufwand zu hoch und das P-P ein zu aufwändiges Verfahren sei. Außerdem wird von ihnen die Sprache des P-P und der Transfer von der Erfassung zur Bewertung als „weniger gut“ beurteilt. Bei der qualitativen Frage, ob das P-P das Potenzial hat, Beratungsprozesse zu verbessern, wurde angegeben, es sei nicht anwenderfreundlich genug und zu kompliziert. Allgemein wird das P-P von einem der Ausbilder als „nicht gut“ bewertet, die beiden anderen geben eine neutrale Bewertung ab.

Durch die Rahmenbedingungen der Erprobung sind die Evaluationsbefunde des hessischen Portfolio-Projekts wenig robust. Dennoch gaben die Pilotierung wichtige Hinweise für eine Richtung, worauf es bei einer flächendeckenden Implementierung ankommt und welche Anstrengungen noch für einen Erfolg präzisiert werden müssen.

7. Empfehlungen für ein Erfolg versprechendes Implementierungsverfahren

Ob die Aussicht besteht, dass die Wirkung professionellen Lehrerhandelns letztlich mit der Realisierung eines landesweit einheitlichen Portfolios verbessert wird, bleibt einer später, unter offneren Durchführungsbedingungen geleiteten Evaluation vorbehalten. In jedem Fall wird sich für die Teilnehmenden in dem abgeschlossenen Professionalisierungs-Projekt der „Umgang mit sich selbst“ für den Dialog des reflektierenden Praktikers in Beratungs- und Bewertungsgesprächen verbessern (Fried 2003, S.15ff). Zwingend lässt eine in solcher Art gestärkte Lehrerpersönlichkeit mehr Reflexivität und Eigenverantwortung für die immer mehr zum Standard eines Berufslebens gehörende Evaluation von Unterricht, Organisation und Personen erwarten.

Schwierigkeit einer nur vermittelten Einführung in das Instrument und der Umfang der Stichprobe in der Evaluation lassen im P-P-Projekt nur sehr vorsichtige Schlussfolgerungen zur Überarbeitung des P-P zu, die von der Steuerungsgruppe nach Kenntnis der Evaluationsergebnisse in folgende Empfehlungen einfließen:

- Die Struktur und die Form werden beibehalten.
- Die Sprache wird vereinfacht.
- Der Umfang wird über einen Onlinezugang reduziert.
- Der Beratungssupport ist unverzichtbar und auszubauen.
- Die Rahmenbedingungen zur P-P-Bearbeitung müssen durch ausreichend zur Verfügung gestellte Zeit in Seminaren gesichert werden.
- Die Anerkennung und die Anrechnung der Arbeit mit dem P-P müssen rechtlich und in Prüfungen eine Währung ihres Werts erhalten.

Bezüglich einer erforderlichen Komplexitätsreduktion des Instruments konnte von der Steuerungsgruppe keine überzeugende Lösung empfohlen werden, wenn daran festgehalten werden soll, dass das informelle, nichtformale und formale Lernen gleichermaßen innerhalb und außerhalb des Lehrerbildungssystems gewürdigt werden soll. Eine Erleichterung wird für die Nutzer des P-P darin gesehen, wenn seine Bearbeitung zukünftig digital möglich ist und die Sprache in einer Überarbeitung vereinfacht wird (s. Anlage: Endfassung).

Übereinstimmend war die Auffassung auf dem Hintergrund der Evaluation, dass mit einer rechtlichen Verankerung des P-P im Hessischen Lehrerbildungsgesetz den Anwendern in allen drei Phasen der Lehrerbildung ein Instrument zur Verfügung gestellt würde, das verpflichtend im Rahmen der Philosophie des lebenslangen Lernens ihnen die Möglichkeit gäbe, sich bewusst zu machen, welche persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen sie für den

selbst gewählten Lehrerberuf bereits besitzen und welche zielgerichteter weiter auf- und auszubauen sind. Außerdem erhalten durch die Einheitlichkeit von Format, Struktur, Sprache und Gesicht des P-P die von den Anwendern dokumentierten Outcomes über das eigene Kompetenzinventar in zertifizierter bzw. validierter Form für alle Nutzer in Beratungs- und Bewertungsprozessen der Bildungsverwaltung einen höheren Wert.

Mit dem einmal eingeschlagenen Weg der Bearbeitung des P-P eröffnet sich die Chance für angehende und bereits im Beruf befindliche Lehrer, über eine verbesserte Transparenz erreichter Lernergebnisse in persönlichen Entscheidungssituationen souveräner und fachlich qualifizierter handeln zu können. Unstrittig ist in diesem Zusammenhang für die Steuerungsgruppe, dass mit dem Führen des vorgelegten P-P Studenten, Quereinsteiger, Lehramtsanwärter, Lehrer und Funktionsstellenbewerber die berufsbiografisch angeleitete Sichtweise der Lehrerbildung im Professionalisierungsprozess um den Blick auf die Lernprozesse in Berufen und im sozialen Umfeld außerhalb der Lehrerbildung erweitern, also ihn auf alle Formen des Lernens richten. Dafür können einzelne Bausteine des P-P zu jeweils selbst bestimmtem Zeitpunkt im Verlauf der Berufsbiographie immer wieder neu in die Hand genommen und mit Hilfe angebotener Unterstützungsinstrumente bearbeitet werden. Unverzichtbar ist dafür allerdings, dass das Führen des P-P eine Anerkennung und im besten Falle eine Anrechnung in allen drei Phasen der Lehrerbildung finden muss, also der Wert der Aktivität sich in der Währung von Bewertungskontexten wiederfinden muss.

Im Interesse der Anwender und Nutzer ist zu diesem Zweck eine Verständigung zwischen dem Kultus- und Wissenschaftsministerium darüber herzustellen, wie die modularisierte Lehrerbildung in den unterschiedlichen Phasen in einem Instrument zusammen zu führen ist, dass auch Standards zur Kompetenzerfassung aus der Berufs- und Arbeitswelt sowie die aus dem sozialen Umfeld einer Zivilgesellschaft berücksichtigt. Damit verbreitern sich einerseits die Rekrutierungsbedingungen zur Einwerbung von Nachwuchs für den Lehrerberuf. Andererseits würden sich durch die Anteile der Selbstreflexion im P-P die Berufsentscheidung und der Weiterbildungsbedarf für alle Beteiligten leichter definieren lassen.

Soll dieses Verständnis von Erfahrung und Erkenntnis aus sich gegenseitig beeinflussenden Lernprozessen dokumentiert und damit das Verhältnis von Subjekt und Struktur thematisiert werden, ist darin das nicht zu verschweigende Risiko verborgen, dass Ausbildungsinstanzen die Verantwortung für ihre Aufgaben in die des Subjekts verlagern (Herzberg/Truschkat 2009, S. 118). Dem kann erfolgreich entgegen gesteuert werden, wenn die durch eine zu bildenden Biographizität frei werdenden personellen und finanziellen Ressourcen über Leistungen der Beratung und des Coachings kompensiert würden. D. h., dass entsprechend auch der Evaluationsergebnisse dringend dafür Lehrer und Ausbilder eingeworben und ihnen für ihre Arbeit zeitliche Deputate zur Verfügung gestellt werden müssen.

Innerhalb eines Schulungskonzepts sind sie an Schulen, Hochschulen und Studienseminaren als Multiplikatoren und zertifizierte Berater weiterzubilden. Sie müssen für ihre Aufgabe Materialien und Best-practice-Beispiele vom AfL an die Hand bekommen, mit denen sie die Einführung und Anwendung des P-P situationsangemessen begleiten können.

Ein Beratungskonzept hat face-to-face-, Telefon- und Onlineelemente für alle P-P-Anwender zugänglich zu enthalten. Das Beratungsverständnis setzt bei den hessischen Aktivitäten für eine portfoliogestützte Beratung (<http://lakk.bildung.hessen.de>) an, die um Beratungsteile speziell für das P-P ergänzt werden müssen. Das dafür erforderliche P-P-Beratungsverständnis orientiert sich an dem des „Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (NfB) und geht davon aus, dass ein Angebot all das enthalten muss, was es erleichtert, dass die P-P-Anwender ihre Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen besser erkennen, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, um eigenverantwortlich ihre Bildungs- und Berufsbiographien zu gestalten. Dabei sollte sich das Konzept nicht nur auf Übergänge, Sondersituationen und Krisen im Lebenslauf, sondern auch auf Potenziale und Möglichkeiten ausrichten. Es kann präventiv angelegt sein und ist dem entsprechend als kontinuierliches, begleitendes Angebot zu verstehen, dass sich nicht in der Person verdichten sollte, die auch die Bewertungen vornimmt.

Geschulte Berater agieren professionell. Dies bedeutet, dass ein explizites Beratungssetting mit Rahmung, Auftragsklärung, Kontrakt und Transparenz geschaffen wird. Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen P-P Anwendern und Beratern. Die Interaktion zwischen ihnen geht über eine Informationsvermittlung hinaus und umfasst eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten, die u.a. eine begründete Entscheidungsfindung seitens der Ratsuchenden ermöglicht. Beratung umfasst eine Vielzahl von teilweise ineinander übergehenden Aktivitäten und Formen.

Neben der individuellen Beratung sind auch Gruppen-, Online- oder aufsuchende Angebote zu institutionalisieren, um möglichst allen Lehrergruppen ein einfach zugängliches Beratungsangebot zur Verfügung zu stellen. Das ist auf der individuellen Ebene ein Beitrag dazu, die bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz und damit auch die persönlichen Möglichkeiten von Bildungsbeteiligung und der Bewältigung von Schule und Unterricht zu verbessern. Ohne dieses berufsbegleitende Mentoring ist bei der Erfassung und Messung von Kompetenzen in Portfolios schnell mit einem Scheitern zu rechnen.

Ohne die Einwerbung für das neue Verfahren des P-P, d.h. ohne eine Strategie zur Gewinnung von Multiplikatoren und eine Nachhaltigkeitsstrategie in Form eines Publikationskonzepts wird letztlich die Fläche der Lehrerbildung nicht erreicht, sondern das Instrument immer in der

persönlichen Entscheidung und Auslegung einzelner Ausbilder verbleiben. Der Anfang für solch einen Strategiewechsel in der Lehrerbildung wurde aus dem Projekt mit folgenden Veröffentlichungen gemacht:

- Neß, Harry: Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/Portfolio/> (15.5.2009)
- Neß, Harry: Portfolio soll Professionalisierungs-Dialoge objektivieren. In: BILDUNGBEWEGT 2/2009, S. 37.
- Neß, Harry: Professionalisierung der LehrerInnen durch Portfolios: ein Beitrag zur Biografieforschung. In Schlögl, Peter / Déry, Krisztina (Hrsg.): Berufsbildungsforschung – Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld 2010, S. 208 – 222.
- Neß, Harry; Luke, Dorothea: Professionalisierungs-Portfolio (September 2010). URL: <http://lakk.bildung.hessen.de/afl/pp/index.html>

Zwei weitere Veröffentlichungen sind für die Zeitschriften „Deutsche Schule“ und „Schulverwaltung“ in Vorbereitung. Neben diesen Veröffentlichungen und Weiterbildungsveranstaltungen für Ausbilder und Lehrer in den Studienseminaren, Schulen und Lehrerbildungszentren kommt der AfL-Zeitschrift „Bildungsbewegt“ eine besondere Rolle zu, nämlich die der nachhaltigen Verbreitung über den Kreis der Portfolioexperten hinaus.

Argumentativ wird solch eine oder eine andere Verbreitungsstrategie nach Auffassung der „Europäischen Kommission“ zur Steuerung von Professionalisierungsprozessen für unverzichtbar gehalten, da sie für die Lehrerbildung ein System in öffentlicher Verantwortung einfordert, von dem Lehrer während ihres ganzen aktiven Berufslebens darin unterstützt und gefördert werden, „ihre Kompetenzen laufend durch formales, nicht formales und informelles Lernen zu erweitern und zu entwickeln“ (2007, S.15; vgl. Terhart 2004, S.50f). Die eigenen praktischen Erfahrungen aus der Portfolioarbeit können dann neben dem Aufbau von professioneller Biographizität für Lehrer eine Vorbildfunktion für die Portfolioarbeit mit Schülern erhalten, um deren individuelle Förderung durch Bildung und Erziehung es immer wieder auch in diesem Segment pädagogischer Professionalisierung letztlich geht.

8. Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe ‚Lehrerbildungsreform in Hessen‘ (2009): Gestufte Studiengänge in der hessischen Lehramtsausbildung. Gießen.

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe.

Burwitz-Melzer, Eva (2004): Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte (LAPF): Auf dem Weg zum „reflective practitioner“. In Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Bd. 15/H.1 2004, S. 145-157.

CEDEFOP (1.12.2009)

http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1345/type.FileContent.file/CVInstructions_de_DE.pdf

CEDEFOP. (2009). Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf (21.12.2010)

Combe, Arno (2005): Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In: Bausteine einer Bildungsgangtheorie (Hrsg.: Barbara Schenk). Wiesbaden, S. 69-90.

Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens , Brüssel.

Flick, Uwe (2008): Triangulation – Eine Einführung. 2. Aufl.. Wiesbaden.

Fried, Lilian (2003): Dimensionen pädagogischer Professionalität. In: Die Deutsche Schule 7/2003, Beiheft „Professionalisierung der Lehrerbildung“ (Hrsg.: D. Lemmermöhle; D. Jahreis), S. 7 - 31.

Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Gudjons, Herbert; Pieper, Marianne; Wagener, Birgit (1994): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. 3. Auflage. Hamburg.

Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: I. Brunner; T. Häcker; F. Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe, S. 33- 39.

Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler.

Hericks, Uwe (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Handbuch Lehrerbildung (Hrsg: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt). Kempten, S. 301- 311.

Hertle, Eva M.; Sloane, Peter F.E. (Hrsg.) (2007): Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Paderborn.

- Herzberg, Heidrun; Truschkat, Inga (2009): Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (Hrsg.: P. Alheit, H.v. Felden). Wiesbaden, S. 111-126.
- Hessischer Bildungsserver: Portfolioberatung
(<http://lakk.bildung.hessen.de/afl/fortbildung/portfolio/index.html>)
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2004): Hessisches Lehrerbildungsgesetz. Wiesbaden.
- Hessisches Schulrecht: Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (29.11.2004) v. 16. März 2005. URL: <http://www.schulrecht.hessen.de>
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2007): Jahresgespräche – Handreichung für Bildungsverwaltung und Schulen. Wiesbaden.
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2005): Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG-UVO) vom 16. März 2005, Gült.Verz.Nr. 7014. URL: <http://www.dslv-hessen.de/Umsetzungsverordnung.pdf>
- HKM (Hessisches Kultusministerium) / IQ (Institut für Qualitätsentwicklung) (2008): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) - Entwurf. Wiesbaden, Februar.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik der Länder) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss v. 16.12. 2004. URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik der Länder) (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung Beschluss v. 16.10.2008 i.d.F.v. 08.12.2008. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Brüssel.
- Levin, Anne (2009): Verbesserung der Lehrerbildung durch integrierte Praktika. Was können und sollen studienbegleitende Praktika leisten? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 2/2009, S. 21- 33.
- Meissner, Margit (2004): Das Portfolio in der hessischen Lehrerbildung. In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland, Nr. 11/2004, S. 1- 6.
- Messner, Rudolf (2008): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. URL: <http://www.uni-kassel.de/zlb/Messner.pdf> (1.10. 2008), S. 1- 23.
- Neuß, Norbert (2009): Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen/Farmington Hills.
- Nfb-newsletter: 2/2010: Beratungsverständnis.
URL:<http://www.beratungsqualitaet.net/beratungsverstaendnis/index.html> (1. 6.2010)
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2006): Stärkere Professionalisierung des Lehrberufs. Paris.

- Oser, Fritz (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Handbuch Lehrerbildung (Hrsg.: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt). Kempten, S. 184- 206.
- Picard, Christin; Imhof, Margarete (2004): Effekte und Akzeptanz von Portfolio in der 2. Phase der Lehramtsausbildung. In: Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung (Hrsg.: Margarete Imhof). Tönning/Lübeck/Marburg, S.99- 120.
- Rauin, Udo; Meier, Uwe (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Forschung zur Lehrerbildung (Hrsg.: M. Lüders; J. Wissinger). Münster u.a., S. 102-131.
- Riegg, Silke (2009): Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudenten. Hamburg.
- Schaarschmidt Uwe; Kieschke, Ulf (2007) (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Weiheim/Basel.
- Sackmann, Reinhold (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Wiesbaden.
- Schleicher, Andreas: „Pisa hat wachgerüttelt“ (Interview v. Katja Irle). In: Frankfurter Rundschau, Nr. 285, Frankfurt am Main 7.12.2010, S. 22-23.
- Steinherr, Eva, et al. (2009): Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 2/2008; 1/2009, S. 83 -97.
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2010) (Hrsg.): Evaluation. Opaten.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Lernort in der Berufsbiographie. In: KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik der Länder). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. URL: http://www.sn.schule.de/~sembbdd/Handreichungen/Standards_Lehrerbildung_ber.pdf v. 1.10.2008, S. 15 -18.
- Terhart, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Forschung zur Lehrerbildung (Hrsg.: M. Lüders/ J. Wissinger). Münster, S. 37 – 62.
- Tetzner, Martin (2007): Portfolio in der Lehrerbildung – ein Praxisbericht. In: Portfolio – Kompetenzen – Standards (Hrsg: E.M. Hertle; P. F. E. Sloane). Paderborn, S. 45 - 61.