

# **Professionalisierung der LehrerInnen durch Portfolios: ein Beitrag zur Biografieforschung**

---

HARRY NESS

»Ein Bildungssystem kann nicht besser sein, als die, die in ihm arbeiten. Wichtig sind dafür effektivere Anreize, die die gute Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern belohnen.«<sup>1</sup>

## **Professionalisierung durch lebenslanges Lernen**

Die von einer großen deutschsprachigen Wochenzeitung bei »Infratext dimap« 2008 in Auftrag gegebene Studie zum »Image der Lehrer« kommt zu der Erkenntnis, dass »64 Prozent der Deutschen« den LehrerInnen »eine gute oder sehr gute Arbeit« bescheinigen, aber »41 Prozent der Befragten« meinen auch, dass LehrerInnen »nicht mit Kritik umgehen könnten«, und »63 Prozent« sind der Auffassung, dass die Lehrerausbildung »nicht den Anforderungen« entspricht (Otto 2008: 85). Bestätigt werden diese Ergebnisse von dem um eine Interpretation gebetenen Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart, der eine »fehlende Rückmeldekultur« (ebd.) an den Schulen feststellt. Damit bestätigt er einen schon länger zu konstatierten Missstand, dass über die Wirksamkeit von LehrerInnenbildung empirisch relativ wenig bekannt ist, obwohl

---

1 Zitat von der Vorstellung der international vergleichenden Lehrerstudie »Teaching and Learning International Survey (Talis)« des OECD-Generalsekretärs Angel Guerria am 16. Juni 2009.

ausgebildete LehrerInnen in ihrer Funktion neben Eltern zentral über Entwicklungschancen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitentscheiden. Beispielsweise ist nach wie vor unklar, »wie stark die formale Lehrerbildung in Richtung auf die ›Erzeugung‹ gewünschter Lehrerqualität wirkt« (Terhart 2004: 49, Oser 2004: 186).

Verschärft wird dieser unzureichende Erkenntnisstand über die LehrerInnenbildung durch die veränderten Rahmenbedingungen: Das Anspruchsbündel an die professionalisierte Tätigkeit von LehrerInnen ist 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 LehrerInnenhandeln in schulischen Kontexten auf veränderte Rahmenbedingungen einlassen muss: autonom Lernende, ein steigender Bedarf nach individuellem Lernen, der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Entwicklung von konstruktiven und kooperativen Lernkonzepten, eine stärkere Nutzung der einem ständigen Modernisierungsdruck unterliegenden neuen Technologien, die Einbeziehung der Tatsache sozial und kulturell heterogener Lerngruppen sowie veränderte Aufgaben in Bereichen des Schul- und Wissensmanagements (Kommission 2007: 5, OECD 2006). Diese Entwicklungen als Hintergrund der EU-Überlegungen verschärfen unabsehbar den Veränderungsdruck auf die LehrerInnenbildungssysteme durch eine Zunahme an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen über Lernen, Sozialisation, Schule etc. In »Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung« hat Rudolf Messner die in den letzten zwei Jahrzehnten daraus entstandenen Erwartungen für die Ausformung des Professionswissens in zentralen Forderungen zusammengefasst:

- Die stufenweise Entwicklung und biografische Einbettung der »LehrerInnenprofessionalität 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 den 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: 5ff.).

Zur Erreichung dieser Ziele müssen sich LehrerInnen in den ersten zwei Phasen der LehrerInnenbildung 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 ihres institutionalisierten Professionalisierungsprozesses einen Wert für die Weiterentwicklung des Schulsystems haben. Unter diesem normativen Anspruch nach lebenslangem Lernen und mehr Eigenverantwortung ist für eine reflektierte Biografie die »individuelle Geschichte« des Einzelnen aufzudecken, die »einer eigenen Logik« in »vorgegebener Zeitstruktur« folgt (Sackmann 2007: 50). »Biographizität« umschreibt die zentrale Kompetenz dafür (Neuß 2009: 109), die es im Prozess der Professionalisierung von LehrerInnen zu erwerben gilt, um Berufskrisen standzuhalten und konstruktiv zu verarbeiten (Combe 2005: 70ff.). Von einem dafür erforderlichen biografischen Selbstkonzept, das Steuerungs- und Reflexionskompetenzen individuell verankert, sind im Verlauf des lebenslangen Lernens (Sackmann 2007) alle Bereiche innerhalb und außerhalb der intentional angelegten pädagogischen und didaktisch-methodischen Lehrerausbildung einzubeziehen (Europäische Kommission 2004: 10ff.).

Stärker als bereits in anderen Berufsgruppen der Wirtschaft und Verwaltung (Ederer et al. 2002: 20) geschieht der Erhalt eines erreichten Professionsniveaus und der Zuwachs an Kompetenzen bei LehrerInnen über nicht-formales und informelles Lernen (Neuß 2009). Belegt ist diese Einschätzung nach den aus repräsentativen Befragungsdaten gewonnenen Erkenntnissen, wonach »sich Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen eher überdurchschnittlich an informeller Weiterbildung beteiligen« (Heise 2007: 528). Diese Auskunft über die Wahrnehmung von Lernmöglichkeiten im Prozess der Arbeit mit Fachliteratur, Informationsveranstaltungen, Internetnutzung, Einarbeitung am Arbeitsplatz, Qualitätszirkeln u.ä. wird noch verstärkt, wenn für LehrerInnen ihr informelles Lernen im sozialen Umfeld und ihr bürgerschaftliches Engagement in die Diskussion einbezogen werden. Demnach zeigen empirisch ausgewertete Daten, dass außerschulische Aktivitäten »als selbstverständlicher Bestandteil eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses angesehen werden« (Weishaupt 2004: 230). Bestätigt wird diese Wahrnehmung eines »überdurchschnittlichen Engagements« von LehrerInnen in außerschulischen Kontexten im Vergleich zu »ähnli-

chen Statusgruppen« und »zur restlichen Bevölkerung« durch die Untersuchung von Schuchart/Weishaupt (2009: 525), mit der deutlich gemacht wird, dass LehrerInnen »als zuverlässige Akteure im Prozess der Akkumulation sozialen Kapitals« (ebd.: 533) zwar in ihrem Kompetenzerwerb identifizierbar sind, aber der Wert ihres informellen und nicht-formalen Lernens aufgrund fehlender Instrumente bisher für die Professionalisierung noch keine angemessene Anerkennung findet.

Soll dies verändert werden, sollen also alle Lernprozesse erkannt und valide anerkannt bzw. sogar extern auf die transparent gemachte Bildung- und Berufsbiografie angerechnet werden, sind sie mit einem Instrumentarium von Standards und Kriterienkatalogen in kompetenzbasierten Dokumentationssystemen zu systematisieren und prozessual zu erfassen. Die dafür zur Verfügung stehenden diagnostischen Prüf- und Testverfahren zielen v.a. auf kognitive Lernergebnisse ab und sind um Persönlichkeitstests zu ergänzen, die neben Wissen, Kenntnissen oder Einstellungen auch »Persönlichkeitsmerkmale wie Eignungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Intelligenzspekte, Einstellungen, Interessen und Kreativitätsformen und Entwicklungsvariable analysieren« (Erpenbeck/Heyse 1999: 175). Ein diese Verfahren erweiternder 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.: 228), die sich in ihrem pädagogischen Erkenntniszuwachs Ergebnissen forschungsorientierter Wissenschaftlichkeit vergewissert (Neuß 2009: 28ff., Gudjons et al. 1994: 28). Dabei bleiben neben der Gewinnung von Selbstbewusstsein aber – aus der eigenen Biografie abgeleitet – auch die Brüchigkeiten zur Bewältigung von »Transformations-, Empathie- und Optionsproblemen« (Neuß 2009: 18f.) im pädagogischen Handeln virulent thematisierbar.

## **Biografiemanagement mit Reflexionskompetenzen**

Zur Erfassung und Bewertung von LehrerInnenkompetenzen verweist Terhart darauf, dass ab »den 1990er Jahren die Hinwendung zu einem berufsbiografischen Forschungsansatz« stattgefunden hat, der »Kompetenz und Professionalität als ein Entwicklungsproblem« (Terhart 2007: 41) benennt. Solch eine inzwischen wissenschaftlich abgestützte Ausrichtung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis verlangt in der Lehrerbildung nach einem bildungs- und berufsbiografischen In-

strument, in dem die unterschiedlichen Rückbezüge des eigenen Lernens sowohl individuell nachvollzogen, als auch in ausgewählten Kooperationsbeziehungen und Beratungssituationen mit Dritten kommuniziert werden können. Im biografischen Spannungsfeld des lebenslangen Lernens geht es um das Auszutarierende zwischen »Entwicklungs- und Anforderungsorientierung« eines bewussten Selbst (Gillen 2006). Bereits eingebettete Eignungsfeststellungsverfahren mit mehr statischem Charakter können zur Sichtbarwerdung einer Kompetenzbiografie mit einem prozessualen Verständnis der hier favorisierten Kompetenzerfassung kompatibel gemacht werden (Riegger 2009, Rauin/Meier 2007, Schaareschmidt/Kischke 2007, Mayr 1994), wenn sie einem Stärkenansatz folgen, der die Fülle vorhandener persönlicher Dispositionen, Qualitäten und Potenziale von AspirantInnen, NovizInnen und ExpertInnen des Lehrerberufs transparent macht.

Von einem dafür zu entwickelnden Verfahren der komplettierten Feed-back-Kultur ist unter dem Vorbehalt noch ausstehender empirischer Langzeitstudien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung zu erwarten, dass über »internale förderliche und hinderliche Aspekte des Lernens« hinaus »auch förderliche und hinderliche Aspekte der situativ-institutionellen Rahmenbedingungen zum Reflexionsgegenstand« (Häcker et al. 2008: Kap.1) werden. Eine rechtlich flankierende Konzeptualisierung der LehrerInnenbildung als ein für das Individuum geöffneter »Prozess der Wahrnehmung und Deutung von Entwicklungsaufgaben« verweist Lehrer auf ihren Subjektcharakter als »Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge« (Hericks 2004: 310), die sich kumulativ über die gesamte Berufsbiografie in der Professionalität verdichten.

An mehreren Stellen wird zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung in den für alle drei Phasen der LehrerInnenbildung 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: 193). Das damit korrespondierende Leitbild versetzt referenziell und messbar LehrerInnen in die Lage, fachlich, systematisch und wissenschaftlich gestützt, ihr Lehren, Lernen, Erziehen, 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 schematisiert, dass man das

Selbstbild eines/einer guten Lehrers/in 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: 15). Mit einem dem entsprechenden Kompetenzerfassungsmodell ist ein »Möglichkeitsraum« beschrieben, der temporär mit unterschiedlicher Intensität von LehrerInnen in der pädagogischen und organisatorischen Realität ausgefüllt wird (Terhart 2007: 51). In dem »Kompetenzbereich Innovieren« der KMK (2004) kommt dem biografisch-reflexiven Ansatz neben den diagnostischen Prüf- und Testverfahren eine besondere Bedeutung zu, in dem die LehrerInnen sich u.a. an folgenden Standards orientieren sollen: Sie

- reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen in ihrer Entwicklung und ziehen daraus Konsequenzen;
- dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse;
- geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren;
- nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote (ebd.: 12).

Das heißt in der Konsequenz für die Lehrerbildung und Beratung: LehrerInnen benötigen 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, die u.a. auch so etwas wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit und Reflexion der eigenen Wirkung im schulischen Handeln fördern (Steinherr et al. 2009: 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: 28) und den Gefahren begegnet, dass sie »unreflektiert auf subjektive Theorien zurückgreifen [...], die womöglich aus ihrer eigenen Schulzeit stammen« (ebd.: 30).

## **Professionalisierungsdialoge mit Portfoliouunterstützung**

Eine Voraussetzung für die Anerkennung der Arbeit von reflektierenden PraktikerInnen in allen Phasen der LehrerInnenbildung kann der Einsatz von Portfolios zur Kompetenzdokumentation sein, denn über sie können individuelle Kompetenzen dialogfähig gemacht sowie Selbstverantwortung, Selbstreflexion und Selbststeuerung qualifiziert realisiert werden. Für die Interessen der Ausbildungsinstitutionen bzw. der Schulen und

Lehrkräfte eignen sich summative und formative Verfahren der Kompetenzerkennung, Kompetenzbewertung und Kompetenzanerkennung in einem gegenseitigen Bezug zueinander, aus dem sich anforderungs- und entwicklungsorientiert subjektorientierte Kompetenzprofile ableSEN lassen (Käplinger 2007: 26ff.). Strukturell ist der Wille zum Auf- und Ausbau einer individuellen und institutionalisierten Reflexions- und Feedbackkultur organisierter LehrerInnenbildung durch die Schulverwaltung unverzichtbar, in der der Prozess und die Performanz des Kompetenzerwerbs in der LehrerInnenbildung gleichwertig eine Bedeutung und einen Wert für die Professionalisierung erhalten. Die begriffliche und historische Folie für ein zu entwickelndes Portfolio der Kompetenzerkennung bzw. -anerkennung bilden Bewerbungs- und Präsentationsmappen, die Zusammenfassung von Wertpapierbeständen, die »Schreibbewegung«, die Kritik an der Qualität des Schulwesens in den USA, »Beleghefte«, »Arbeitsmappen«, »Lebensbücher«, Weiterbildungspässe (Häcker 2006b: 27ff, Neß et al. 2007). Portfolios 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 2006a: 35).

Aufgrund vergleichbarer Bildungssysteme bieten sich die in Österreich und der Schweiz aufgefundenen Best-practice-Beispiele zur Dokumentation des lebenslangen Lernens von LehrerInnen als pilotierte Referenzen für Deutschland an: z.B. die des Pädagogischen Instituts Basel, 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 Nutzer 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 und personalen Kompetenzen in nachgewiesenen Kompetenzoutcomes kumulativ erfasst; gleichzeitig werden in einem davon getrennten Teil mit einem durch Validierungsverfahren abgesicherten Vorgehen von den PortfolioanwenderInnen anforderungsorientierte Profilzuschnitte strukturiert, um sie für unterschiedliche Zwecke und Adressaten selektiv zu-

gänglich zu machen (Brunner et al. 2006; Häcker 2007; Hertle/Sloane 2007).

### **Exemplarisches Beispiel einer Portfolioentwicklung**

Auf diese Vorüberlegungen zum biografischen Arbeiten über ein Portfolio baut das exemplarische Projekt auf, das vom Bundesland Hessen mit einem Forschungsauftrag des Hessischen Kultusministeriums (HKM) an das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung zur »Entwicklung eines gemeinsamen Instruments zur Erkennung und Anerkennung von informellem, non-formalem und formalem Lernen in der Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung« (August 2008-Juli 2010) belegt wurde. In diesem Portfolio soll das dokumentierte Lernen aus dem Prozess der Arbeit und aus dem sozialen Umfeld erfasst und einer Anerkennung zugeführt werden. Das dafür entwickelte Forschungs- und Entwicklungsdesign empfiehlt vorwiegend qualitative Methoden der Feldforschung (Bortz/ Döring 2002: 295ff.), die bei den zu erwartenden, wenig kongruenten Befunden die Methode einer Triangulation präferiert. Aus ihr lassen sich die Ergebnisse im Prozess der theoretisch geleiteten Konvergenzbildung zu einem komplementären Produkt der Schnittmenge unterschiedlicher Erkenntnisse und Erfahrungen verdichten (Flick 2008).

### **Erfahrungen mit Lehrer-Portfolios**

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 her ganz unterschiedlich in der Zweiten und Dritten Phase der LehrerInnenbildung bereits bundesweit Portfolios eingesetzt werden. Im Rahmen von neueren Umstrukturierungen der LehrerInnenbildung werden Seminarangebote für eine Selbststeuerung in der Fort- und Weiterbildung unter der Einbeziehung der Portfolioarbeit gemacht. Meist finden sich Portfolios v.a. 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 Kom-

petenzprofils bundesweit nicht transparent ist, was die berufliche und regionale Mobilität der LehrerInnen einschränkt.

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 befindenen Portfolios der hessischen LehrerInnenbildung. 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 ein zu entwickelndes Portfolio erfüllen sollte:

- 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- und Fremdevaluation,
- Grundlagen für Beratungsgespräche und Zielvereinbarungen,
- Nutzungsalternativen in Papier und/oder am PC,
- Anbindung mit Funktionen und Zielen an ein Handbuch (Picard/ Imhof 2004: 105ff.).

Neben der Berücksichtigung dieser Ergebnisse konnte für die Entwurf-fassung auf Vorarbeiten aus affinen Projekten des Amtes für LehrerInnenbildung und des DIPF sowie auf den Modellversuch für die Zweite Phase der Lehrerbildung »Flexibilisierung, Individualisierung, Teamfähigkeit« (Tetzner 2007: 45 ff.) zurückgegriffen werden.

## Kodifizierte Vorarbeiten in Hessen

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 LehrerInnenbildung erschwert. Alle Studierenden, die ein Lehramtsstudium in Hessen begonnen haben, absolvieren nach dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HKM 2005) seit dem Wintersemester 2005/2006 ein Orientierungs- und Betriebspraktikum. Die Beobachtungen und Erfahrungen werden in »Studienportfolios« dokumentiert und können in die Praktikumsberichte

der zwei verpflichtend zu absolvierenden Schulpraktischen Studien einfließen. Für die »berufsbegleitende Fortbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte« ist in der Verordnung zu den Ausführungsbestimmungen für die »Lehrkraft im Vorbereitungsdienst« das Führen eines Portfolios als Voraussetzung zur Teilnahme an der »Zweiten Staatsprüfung« vorgeschrieben ebenso ein »Portfolio zur Dokumentation des Lernprozesses« (Januar 2008). Die Lehrkräfte sind aufgefordert, »die beruflichen Grundqualifikationen während der Berufsausübung zu erhalten und ständig weiterzuentwickeln«. Der Nachweis über die damit verbundenen individuellen Lernaktivitäten, die Entwicklung und Weiterentwicklung von Qualifikationen sind mit einem »Qualifizierungspportfolio« zur Vorbereitung der Mitarbeitergespräche in der Dritten Phase der LehrerInnenbildung zu dokumentieren. Besonders mit der »Portfolio-Mappe Lehrerfortbildung« soll ein umfassendes Bild über alle Aktivitäten des informellen, nicht-formalen und formalen Lernens gegeben werden. Dies kommt den Ansprüchen auf Realisierung des »Qualitätsbereichs Professionalität« der Lehrkräfte im »Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS)« entgegen (HKM/IQ 2008): Es lassen sich aus den Steuerungsansprüchen einer eigenständigen Schule und mehr Selbstverantwortung der LehrerInnen Entwicklungsbedarfe heraustranslatisieren. Argumentativ unterstützt wird dieser entwicklungsorientierte Ansatz von den Studien des DIPP zur Evaluation von »Pädagogischen Entwicklungsbilanzen« an Studienseminalen in Hessen (Abs/Döbrich 2006), aus denen sich die Blickrichtung auf entsprechende Forschungsbedarfe zur Selbstwirksamkeit des individuellen Lernens in allen drei Phasen der LehrerInnenbildung generieren lässt.

## **Einbeziehung von Kooperationspartnern**

Für die Portfolioentwicklung wurde die Beteiligung zentraler Akteure der LehrerInnenbildung gesucht. Dies gelang mit dem AfL, den Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten, den Studienseminalen und Schulen. Das Verfahren eines Bottom up- statt Top down-Prozesses hat den positiven Effekt, dass es bereits im Projektverlauf mit der Gewinnung von MultiplikatorInnen die Option für eine erfolgreiche Implementierung der Entwicklungsergebnisse eines Portfoliosystems in die hessische Schullandschaft eröffnet. Um die Scharnierfunktion und Koordination des AfL in die unterschiedlichen Phasen der LehrerInnenbildung hinein von Anfang an im Projekt zu nutzen, wurde eine gemeinsame ExpertInnengruppe der EntwicklerInnen und MultiplikatorInnen aus MitarbeiterInnen des AfL und DIPP installiert, die ergänzt wurde um VertreterInnen der Lehrerbildungszentren aller fünf hessischen Universitäten.

Die Situation für ein phasenübergreifendes Portfolio in der LehrerInnenbildung ist von der Seite der hessischen Universitäten heterogen. An den fünf universitären Standorten der Ersten Phase in Hessen gibt es eine LehrerInnenbildung 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 VertreterInnen 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. Unter anderem wird 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 und an denen in einem pädagogischen Portfolio zusammengetragenen, dokumentierten und reflektierten pädagogisch-praktischen Engagements zu halten« ist (Arbeitsgruppe 2009: 23).

Bisher zeigt 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 der Zweiten Phase der LehrerInnenbildung aller Lehrämter übertragbar und anschlussfähig weiterzuführen. Das bedeutet, dass für die PortfolionutzerInnen die damit verbundene Idee in der Dritten Phase der Lehrerbildung abgenutzt sein kann. In den drei mit VertreterInnen aller Phasen der LehrerInnenbildung durchgeführten Expertenforen zeigten sich immer wieder stark wirksame Spannungsverhältnisse, die in der Portfolioarbeit strukturell angelegt sind und nur konsensual mit Zugeständnissen an die unterschiedlichen NutzerInnen- und AnwenderInneninteressen zu lösen sind, z.B. die zwischen Selbst- und Fremdevaluation, der Orientierung an einem Stärken- oder Defizitansatz und den Funktionen für Beratung und Bewertung.

Eine standardisierte Ausgangsbefragung an ExpertInnen der hessischen Lehrerbildung orientierte sich an den Grundsatzfragen von Häcker

/Winter (2006: 233) zur Portfolioarbeit wie die nach dem Zeitraum, den Zielen, der Form einer Unterstützung etc. Zustimmende Haltungen zu einem phasenübergreifenden Portfolio kamen besonders bezüglich Selbstreflexion, Selbststeuerung, lebenslangem Lernen, Weiterbildungsplanung, Produktorientierung, Grundlage für Bewerbungen sowie der Anrechnung in Aus- und Weiterbildungsprozessen zur Sprache. Eher eine Ablehnung erfuhren in einer biografieorientierten Dokumentation besonders solche Ziele, die sich einer möglichen Nutzung für die Einstellung als LehrerIn, einer Funktion als Kontroll- und PrüfungsInstrument sowie einer Vergabe von Leistungspunkten und Benotungen zuordnen ließen. Daran anknüpfend gaben gebildete Fokusgruppen eine Reihe von Empfehlungen für die Implementierung eines Portfolios:

- Die Trennung von Beratung im Prozess und Bewertung der Lernergebnisse ist zu institutionalisieren, um eine Feedbackkultur und nicht ein Kontrollinstrument aufzubauen;
- aussagefähige Kriterien mit normierten Standards und Kompetenzen sind zu bilden, die Module und Phasen verknüpfen, aber auch individuelle Identitätsbildungsprozesse unterstützen;
- der reflektierende Praktiker ist das Leitbild, das mit einer objektivierten Fremd- und Selbsteinschätzung zu verbinden ist;
- das informelle Lernen ist einzubeziehen.

### Konsequenzen für einen Prototypen

Die Konferenz- und Diskussionsergebnisse sind neben den theoretischen Vorüberlegungen für den Fortgang des Entwicklungsprojekts die Basis für die Entwicklung eines phasenübergreifenden »Professionalisierungs-Portfolio« (P-P), das vorhandene hessische Initiativen für die Zweite und Dritte Phase der LehrerInnenbildung integriert. Diese Bezeichnung wurde deshalb gewählt, weil sie nicht nur anforderungsorientierte Qualifikationen erfasst und nicht nur den Lernprozess abbilden soll, sondern auf Reflexions- und Selbststeuerungskompetenzen zielt, d.h. die entwicklungsorientierte Subjektfokussierung für Selbst- und Fremdevaluation sowie Beratung und Bewertung innerhalb und außerhalb der LehrerInnenbildung ins Zentrum stellt. Alle Bearbeitungsbauusteine des P-P können auf Empfehlung einer im Juli 2009 durchgeführten Fachkonferenz individuell unabhängig von Zeit, Ort und Anlass zum Einsatz kommen. Es ist in seinen drei Teilen, in »Referenz-, Prozess- und Profilportfolio« so konstruiert, dass genug Freiraum für die AnwenderInnen gegeben ist, um es um Portfolioanteile aus anderen Lernzusammenhängen der Lehrerbildung, aber auch des sozialen Umfeldes und der Berufserfahrungen aus der Wirtschaft zu ergänzen oder verwendungsspezifisch zu vertie-

fen. Als Ganzes steht das P-P den AnwenderInnen im Rahmen des lebenslangen Lernens zur Verfügung, um einzelne Bausteine zum jeweils selbst bestimmtem Zeitpunkt im Verlauf der Berufsbiografie immer wieder neu in die Hand zu nehmen und mit Hilfe angebotener Unterstützungsinstrumente systematisiert zu bearbeiten.

Mit dem P-P werden in vorstrukturierter Form alle Lernbereiche, Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen in einem »Prozessportfolio« erfasst und bewertet. Es bleibt im alleinigen Besitz der Anwender. Einzelne angebotene und bearbeitete Bilanzdokumente, ergänzt um Zertifikate, validierte Nachweise, Würdigungsberichte, Besprechungsprotokolle über Unterricht, Zielvereinbarungsprotokolle, andere Portfolios etc. können in das »Referenzportfolio« übertragen und dort abgelegt werden. Dieser Teil kann mit Zustimmung der AnwenderInnen einer Beratung und Bewertung zugänglich gemacht und in eine fremdevaluierende Reflexion einbezogen werden. AnwenderInnen und NutzerInnen erhalten damit einen Überblick über das individuelle Kompetenzinventar im Spiegel von Standards der LehrerInnenbildung und des Schulmanagements. Daraus entstehen validierte und zertifizierte Dokumente für den Teil eines »Profilportfolios«, das anforderungsorientiert für jeweils unterschiedliche Zwecke personaler Entscheidungen zusammengestellt wird. Sie sagen etwas über die AnwenderInnen und ihrer Einschätzung bzw. Entsprechung auf Anforderungsprofile aus (Burwitz-Melzer 2004: 150f.).

## Erprobung und Evaluation

In welchem Umfang sich aus der Erprobung und Evaluation des P-P Rückschlüsse für die Entsprechung in der individuellen Biografizität von LehrerInnen ableiten lassen, ist noch nicht in die dialogischen Schleifen mit zukünftigen NutzerInnen eingespeist. Bisher konnte die Evaluation des Portfolioentwurfs nur im Prozess der Konzeptentwicklung dargestellt werden, die Ergebnisse der Erprobung in der Ersten, Zweiten und Dritten Phase der LehrerInnenbildung stehen noch aus. Der Prototyp des entwickelten Portfolios wird für eine Evaluierung unter methodisch definierten Bedingungen von Probanden in der LehrerInnenbildung erprobt und die gemachten Erfahrungen mit einer darauf folgenden schriftlichen Befragung dokumentiert (quantitative Fragebogenerhebung). Die zentrale Aufgabe der Erhebung besteht zum einen darin, Ansatzpunkte für die Verbesserung des P-P aufzudecken und daraus modifizierte Konstruktionselemente für die Weiterentwicklung zu formulieren. Darüber hinaus hat die Evaluation aber auch die Aufgabe, systematische und wissenschaftlich abgesicherte Informationen bereitzustellen, um eine begründe-

te Entscheidung der Projekt-AuftraggeberInnen über eine eventuelle landesweite Einführung des P-P vorzubereiten. Die Fragebögen für AusbilderInnen und LehrerInnen behandeln u.a. folgende Themenkomplexe: Einsatzmöglichkeiten mit dem P-P, Bearbeitungszeit, Beratungserfahrungen, Probleme mit einzelnen Bausteinen, Transformation der Unterstützungsinstrumente in die Bausteine, Gestaltung und Nutzen des gesamten Instruments.

### Desiderate für ein biografieorientiertes Portfolioverfahren

Mit dem Führen des vorgelegten P-P erweitern im Professionalisierungsprozess StudentInnen, QuereinsteigerInnen, LehramtsanwärterInnen, LehrerInnen und FunktionsstellenbewerberInnen die berufsbiografisch angeleitete Sichtweise der LehrerInnenbildung auf die Lernprozesse im Beruf und im sozialen Umfeld, auf alle Formen des informellen, nicht-formalen und formalen Lernens. Mit dem Schritt der Bearbeitung wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich bewusst zu machen, welche persönlichen, sozialen und fachlichen Stärken sie für den Beruf bereits besitzen, die sie im selbst gewählten Lehrerberuf nun zielgerichteter weiter aufbauen und ausbauen können. Durch die verbesserte Transparenz über erreichte Lernergebnisse können die AnwenderInnen 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

Durch die Einheitlichkeit von Format, Struktur, Sprache und Gesicht des P-P erhalten für Nutzer in Beratungs- und Bewertungsprozessen die von den AnwenderInnen dokumentierten Outcomes über das eigene Kompetenzinventar in zertifizierter bzw. validierter Form einen höheren Wert. Es geht also bei der Nutzung des Portfolioformats vorrangig nicht um den Nachweis von schriftsprachlicher Kompetenz und der Darstellung individueller Befindlichkeit, sondern durch Transparenz, Standards, begriffliche Einheitlichkeit und objektivierbare Vergleichbarkeit um die

Schaffung von Vertrauen zwischen AnwenderInnen und NutzerInnen über erworbene Kompetenzen und Qualifikationen.

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: 118). Dem kann erfolgreich entgegen gesteuert werden, wenn die durch eine zu bildenden Biografizität frei werden den personellen und finanziellen Ressourcen über Leistungen der Beratung und des Coachings kompensiert werden. Argumentativ wird dies nach Auffassung der »Europäischen Kommission« zur Steuerung von Professionalisierungsprozessen mitgetragen, da sie für die LehrerInnenbildung ein System in öffentlicher Verantwortung einfordert, von dem LehrerInnen 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: 15, Terhart 2004: 50f.). Ob die Wirkung professionellen LehrerInnenhandelns damit verbessert wird, ist empirisch nicht nachgewiesen, aber es wird der »Umgang mit sich selbst« für den Dialog des/der reflektierenden Praktikers/in in Beratungs- und Bewertungsgesprächen verbessert (Fried 2003: 15ff.). Eine in solcher Art gestärkte LehrerInnenpersönlichkeit lässt mehr Reflexivität und Eigenverantwortung für die immer mehr zum Standard eines Berufslebens gehörende Evaluation von Unterricht, Organisation und Personen erwarten. Die eigenen praktischen Erfahrungen aus der Portfolioarbeit können dann neben dem Aufbau von professioneller Biografizität für LehrerInnen eine Vorbildfunktion für die Portfolioarbeit mit SchülerInnen erhalten, um deren individuelle Förderung durch Bildung und Erziehung es immer wieder auch in diesem Segment pädagogischer Professionalisierung geht.