

BAND 8

Maria Boos,
Astrid Krämer,
Meike Kricke
(Hrsg.)

Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten

Konzepte, Ideen und
Anregungen aus der
LehrerInnenbildung

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 8

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

Maria Boos, Astrid Krämer
und Meike Kricke (Hrsg.)

Portfolioarbeit
phasenübergreifend gestalten
Konzepte, Ideen und Anregungen
aus der LehrerInnenbildung



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 8

ISSN 2194-8429

Print-ISBN 978-3-8309-3427-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8427-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Teil I: Einleitung

Überblick und Entstehungshintergrund des Buchprojektes..... 9

Edwin Stiller

Das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientierter Lernbegleiter durch die berufspraktische LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen..... 11

Teil II: Empirische Befunde zur Portfolioarbeit

Florian Hofmann, Nicole Wolf, Susi Klaß, Isabelle Grassmé & Michaela Gläser-Zikuda

Portfolios in der LehrerInnenbildung.

Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage 23

Nicole Valdorf, Agnieszka Werfel & Lilian Streblow

Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender.

Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul..... 40

Sebastian Barsch & Nina Glutsch

Der reflektierende Blick auf Praxis.

Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell 54

Teil III: Reflexion, Beratung und Begleitung gestalten

Fred A. J. Korthagen

The Core Reflection Approach 69

Myrle Dziak-Mahler, Donald Hemker & Julia Schwarzer-Wild

„Think outside the box“.

Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der

Universität zu Köln 80

Claudia Priebe

Reflexives Schreiben in Portfolio und Seminar.

Zur doppelten Prozessualität von Schreibprozess und Seminarverlauf..... 98

Gaby Schwager-Büschges & Diandra Dachtera

Das Portfolio während der Dissertation. Cologne Career Portfolio 108

Teil IV: Portfolioarbeit in der praktischen LehrerInnenbildung – erste und zweite Phase

<i>Tanja Rotärmel & Ilsegrit Niestradt-Bietau</i> Das Paderborner „Portfolio Praxiselemente“ AIMS auf dem Weg.....	121
<i>Mark-Oliver Carl, Franziska Müller & Antje Zoller</i> Portfolioarbeit im Dialog weiterentwickeln. Die Planungsgespräche zum Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen.....	135
<i>Astrid Krämer</i> Portfolioarbeit in den Praxisphasen an der Universität zu Köln	145
<i>Monika Tautz</i> Reflexion des Professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung. Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus.....	154
<i>Meike Kricke</i> „Aufdecken eigener biographischer Karten“. Chancen von (E-)Portfolioarbeit im Kontext einer inklusiven internationalen LehrerInnenbildung	164
<i>Eija Liisa Sokka-Meaney & Minna Haring</i> Finnish Teacher Training, Practical Teaching Experience for Students, and the Role of Portfolio Work.....	178
<i>Heinz Dorlöchter</i> Das Portfolio: <i>Making thinking visible</i>	193
<i>Cerstin Henning</i> Portfoliobasierte Gespräche in der schulpraktischen LehrerInnenausbildung.....	204
<i>Angelika Rohbeck & Annette Voß</i> Portfolioarbeit im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Köln, Seminar Grundschule. Ein Erfahrungsbericht.....	214

Teil V: Studierenden- und ReferendarInnenperspektive

<i>Jonathan Rothgenger</i> Mein (Arbeits-)Raum? – Das Portfolio aus Studierendenperspektive.....	229
<i>Ingmar Schindler</i> „Making a teacher?“ – oder Portfolio quo vadis?.....	234
Autorinnen und Autoren.....	239

Teil I: Einleitung

Überblick und Entstehungshintergrund des Buchprojektes

Mit den Entwicklungen des nordrheinwestfälischen Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 wurde eine qualitative Ausgestaltung der Praxisphasen in den Fokus gerückt. Nach Baumert et al. (2008) stand in diesem Zusammenhang nicht die Frage von „mehr“ Praxis im Fokus der Diskussion, sondern die Frage der Ausgestaltung von Praxisphasen. Studien zeigen hier die Bedeutsamkeit der Reflexivität (vgl. u.a. Herzog, 1995).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und der Chance durch den Einsatz von Portfolios die Reflexionsfähigkeit zu fördern, wurde über alle Praxiselemente erster und zweiter Ausbildungsphasen hinweg die Portfolioarbeit in der nordrheinwestfälischen LehrerInnenbildung verankert.

Im sogenannten „Portfolio Praxiselemente“ dokumentieren die Lehramtsstudierenden seitdem ihre Praxiserfahrungen und reflektieren die eigene Rolle zur angehenden Lehrkraft. Dabei steht die bewusste Entwicklung eines „Professionellen Selbst“ im Fokus.

Bereits im Jahr 2011 hat sich das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln dieser Aufgabe gewidmet und in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW eine landesweite Portfoliotagung zum gemeinsamen Austausch über die Ausgestaltung dieser Herausforderung gestaltet.

Im Mittelpunkt dieser ersten Tagung stand die Frage danach, welche Möglichkeiten der Umsetzung das Portfolio bieten kann, um Reflexionskompetenzen als pädagogisches Professionsmerkmal aufseiten angehender Lehrkräfte zu fördern.

Vier Jahre später und einige Erfahrungswerte reicher, lud das ZfL erneut in Kooperation mit dem MSW zu einer zweiten ExpertInnen tagung zum Thema „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit II“ ein. Zielsetzung war es, die bisherigen Erfahrungen mit dem „Portfolio Praxiselemente“ aus der Sicht der beteiligten AkteurInnen aus Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Universitäten hinsichtlich einer reflexiven Praxisbegleitung zu beleuchten und zu bilanzieren.

Im Fokus standen dabei die Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit innerhalb der Lehramtsausbildung. Anregungen für eine optimierte Reflexionsarbeit sollten dabei vonseiten verschiedener ExpertInnen eingebracht werden, auf deren Grundlage im Dialog Einsatzmöglichkeiten an den unterschiedlichen Institutionen entwickelt werden können.

Dieses Buchprojekt bündelt einzelne Beiträge aus den beiden Veranstaltungen. Angestrebt wird der Blick auf die Ausgestaltung einer phasenübergreifenden Portfolioarbeit über die verschiedenen Stationen der Lehramtsausbildung hinweg. Dabei gliedert sich das Buch in folgende Teile:

Nach einer Einleitung von Herrn Edwin Stiller, der die übergreifende Idee der Portfolioarbeit in der nordrheinwestfälischen LehrerInnenbildung skizziert, werden

in *Teil II empirische Befunde* zur Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung vorgestellt. Dabei geben Florian Hofmann, Nicole Wolf, Susi Klaß, Isabelle Grassmé & Michaela Gläser-Zikuda einen Überblick über die empirische Befundlage. Im Anschluss daran beleuchten Nicole Valdorf, Agnieszka Werfel und Lilian Streblov empirische Ergebnisse des Einsatzes von Portfolios in der universitären Lehrerausbildung am Standort Bielefeld. Erste Erkenntnisse über den Portfolioeinsatz im Berufsfeldpraktikum (Bachelor) gibt der Artikel von Nina Glutsch und Sebastian Barsch am Kölner Standort.

In *Teil III* wird sich der Frage gewidmet, wie die Beratung und reflexive Begleitung eines Portfoliokonzeptes nachhaltig gestaltet werden können. Zunächst wird der Core Reflection Approach von Herrn Fred Korthagen vorgestellt.

Darauffolgend wird ein Coaching-Ansatz zur Portfolioarbeit am Standort Köln von Myrle Dziak-Mahler, Donald Hemker und Julia Schwarzer-Wild beleuchtet. Ein Werkzeug der Reflexion – das reflexive Schreiben – wird von Claudia Priebe vorgestellt. Wie das Portfolio das forschende Lernen unterstützen kann – auch im Rahmen von Promotionsvorhaben – beschreiben Gaby Schwager-Büschges und Diandra Dachtera in ihrem Artikel.

Teil IV des Buches „*Portfolioarbeit in der praktischen LehrerInnenbildung*“ widmet sich Umsetzungsideen von Portfoliokonzepten innerhalb der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Dabei geben Tanja Rotärmel & Ilseget Nierstradt-Bietau Einblick in das Portfoliokonzept an der Universität Paderborn, Mark-Oliver Carl, Franziska Müller und Antje Zoller beschreiben das Siegener Portfoliomodell. Ein weiterer Beitrag aus der ersten Ausbildungsphase von Astrid Krämer gibt Einblick in die Weiterentwicklung des Kölner Portfolios in den Praxisphasen. Monika Tautz erläutert den Portfolioeinsatz in der fachdidaktischen Begleitung (Religionspädagogik) im Rahmen des Praxissemesters am Standort Köln. Meike Krickes Beitrag zeigt Chancen auf, wie die Portfolioarbeit im Rahmen von Professionalisierungsprozessen für das Thema „Umgang mit Vielfalt“ genutzt werden kann und die finnischen Kolleginnen Eija Liisa Sokka-Meaney und Minna Haring beschreiben den Portfolioeinsatz im Rahmen der einphasigen Lehramtsausbildung an der *University of Eastern Finland* (Joensuu).

Zur zweiten Ausbildungsphase präsentiert Heinz Dorlöchter das Portfoliokonzept am ZfsL Gelsenkirchen, Cerstin Henning gibt Einblick in portfoliogestützte Beratungsaspekte am ZfsL Leverkusen (BK) und Angelika Rohbeck & Annette Voß beschreiben den Einsatz von Portfolios in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte am ZfsL (Grundschule) Köln.

In *Teil V* freuen wir uns sehr, Einblick in die Portfolioarbeit vonseiten Studierender bzw. Referendare zu erhalten: Jonathan Rothgenger erläutert dabei den Portfolioeinsatz in der universitären Ausbildung; Ingmar Schindler beschreibt seine Erfahrung mit Portfolios im Rahmen seines Referendariats.

Wir wünschen allen LeserInnen, dass Sie mit diesem Buch für sich inspirierende Ideen für den eigenen Einsatz von Portfolios in der LehrerInnenbildung erhalten.

Maria Boos, Astrid Krämer & Meike Kricke

Im April 2016

Das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientierter Lernbegleiter durch die berufspraktische LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen

Abstract

Der Beitrag charakterisiert das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientiertes Instrument der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen. Es begleitet obligatorisch den gesamten Weg der berufspraktischen LehrerInnenausbildung bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Beschrieben werden neben den unterschiedlichen Portfolioelementen auch die Funktionen, die das Portfolio in den einzelnen Praxiselementen im Rahmen der kumulativen Entwicklung des professionellen Selbst hat. Abschließend werden der Umsetzungsstand an Universitäten und Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung und die Perspektiven einer Weiterentwicklung erörtert.

1. Portfolioarbeit als Ausdruck von Personenorientierung und berufsbiographischer Gestaltung der LehrerInnenausbildung

Der LehrerInnenberuf sieht sich in der Öffentlichkeit mit stark gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert. Das PISA-Ranking soll verbessert werden, Chancenungleichheiten sollen kompensiert werden, im Kontext der Inklusion steigt die Heterogenität der Lernenden an allen Schulformen, Kinder von Flüchtlingen sollen angemessene schulische Angebote erhalten, Kindern und Jugendlichen sollen ganztags verlässliche Bildungs- und Betreuungsangebote ermöglicht werden. Die Liste ließe sich mit vielen gesellschaftlichen Erwartungen fortschreiben.

In ihrem beruflichen Alltag haben es Lehrkräfte mit Handlungssituationen zu tun, die komplex, einzigartig und instabil sind, die theoretisch vielschichtig und ggf. widersprüchlich erklärbar sind und die nach unterschiedlichen Wertprioritäten gestaltet werden können. Dies erfordert situative, kenntnisreiche, flexible, aber auch routinierte Handlungsstrategien und auf der anderen Seite Reflexionskompetenz, um diesen vielseitigen Anforderungen bewusst und zielgerichtet handelnd zu begegnen (Patry, 2014, S. 34ff.).

Da sich wissenschaftliche Theorien nicht einfach in Handlungssituationen umsetzen lassen, ist „pädagogischer Takt“ (Herbart, 1802) gefragt, der ein situationsgemäßes, begründetes und legitimierbares Handeln ermöglicht (Patry, 2014, S. 36ff.). Die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin als TrägerIn des pädagogischen Taktes wirkt also unhintergebar und bringt den professionellen Teil der eigenen Persönlichkeit als Voraussetzung des Gelingens ein.

Professionelle Kompetenz im LehrerInnenberuf lässt sich also einerseits über die Wissensbasis in Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften bestimmen, zum anderen über die strukturtheoretische Bestimmung der komplexen, situativen Handlungsanforderungen und zum Dritten über die berufsbiographische Komponente der personalen, biographisch verankerten Überzeugungen, Maximen und Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung (Bonnet & Hericks, 2014, S. 3ff.).

Georg Hans Neuweg hat für den vieldeutigen Begriff der LehrerInnenkompetenz die Formulierung „Pädagogische Könnerschaft“ (Neuweg, 2005, S. 205ff.) ins Spiel gebracht. Diese werde in einem nicht reduzierbaren Verhältnis von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit hervorgebracht (Emergenz). Nur so vermeide man kognitivistische oder praxeologische Verengungen des hochkomplexen Berufsfeldes des Lehrers/der Lehrerin.

Gesteuert wird die „Pädagogische Könnerschaft“ durch das, was Karl-Oswald Bauer als das „Professionelle Selbst“ bezeichnet hat. Der Begriff „Professionelles Selbst“ ist von Bauer (2005) definiert worden als „organisierendes Zentrum (...), das Werte und Ziele, Handlungsrepertoires, Fachwissen und Fachsprache, Wahrnehmungen und Feedback miteinander verbindet und als Handlungsträger für Kollegen, Klienten, Ratsuchende, Lernende sichtbar wird (...). Das Professionelle Selbst erzeugt sich ständig neu durch seine eigene Unterrichtspraxis.“ (Bauer, 2005, S. 82).

Die Hervorbringung dieser Könnerschaft benötigt Lerngelegenheiten, die systematisch in Bildungsangebote eingebettet sind, die professionell begleitet werden und die Freiräume für die persönliche Erprobung der oben skizzierten komplexen Könnenselemente bieten. Die Ausbildung von LehrerInnen benötigt also personenorientierte Elemente.

Das Professionelle Selbst des Lehrers/der Lehrerin kann man als Summe von Möglichkeiten begreifen. Das Portfolio als personenorientiertes Instrument hilft den angehenden Lehrkräften, diesen (Handlungs-)Möglichkeiten auf die Spur zu kommen und diese zu erweitern.

Das Portfolio ist ein geeignetes Instrument, um das objektive Curriculum der Normen und der formal und curricular vorgegebenen Bildungsstruktur mit dem subjektiven Curriculum der individuellen Bildungsbiographie zusammenzubringen (Kraler, 2014, S. 22ff.). Dies ist in der LehrerInnenausbildung, die vergleichsweise sehr lang dauert (Regelausbildungszeit NRW 6,5 Jahre) und bezogen auf Zuständigkeiten fragmentiert ist (Fächer, Bildungswissenschaften, Schulpraxis), besonders wichtig.

Mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG, MSW 2009a) wurden u.a. das durchgehend zu führende Portfolio in erster und zweiter Ausbildungsphase, aber auch die personenorientierte Beratung im Vorbereitungsdienst gesetzlich eingeführt, um eine schulnähere, aufeinander aufbauende und nachhaltige Könnensentwicklung zu unterstützen und Standard- und Personenorientierung neu auszubalancieren.

2. Praxiselemente und Portfolioeinlagen

Das LABG in Nordrhein-Westfalen vom 12. Mai 2009 (MSW, 2009a) beinhaltet als ein vorrangiges Ziel, den Berufsfeld- und Praxisbezug der LehrerInnenausbildung zu intensivieren. Zentraler Bestandteil des Reformkonzepts sind daher die Praxiselemente: Eignungspraktikum, Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester. Die Praxiselemente sowie die Reflexion und Dokumentation im Portfolio sollen den roten Faden in einem systematischen professionsspezifischen Kompetenzaufbau bilden.

Jedes Praxiselement hat eine spezifische Funktion im Kompetenzaufbau und dementsprechend definierte Kompetenzen und Standards. Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Standards für die LehrerInnenbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004) beschreiben die grundlegenden beruflichen Kompetenzen einer Lehrkraft in vier Kompetenzbereichen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Diese Kompetenzbereiche fassen jeweils unterschiedliche Teilkompetenzen zusammen und werden als Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte konkretisiert. Für die Praxiselemente des Lehrerausbildungsgesetzes werden entsprechend ihrer jeweiligen Funktion im Kompetenzaufbau Standards in der Lehramtszugangsverordnung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009b, LZV 2009) als elementspezifische Konkretisierung der KMK-Standards definiert.

2.1 Die Rolle des „Portfolio Praxiselemente“

Dabei dient das Portfolio der systematischen Dokumentation, Reflexion und dialogischen Steuerung des individuellen Kompetenzaufbaus: „Alle Praxiselemente werden in einem Portfolio dokumentiert.“ (LABG § 12 (1)) „Durch das ‚Portfolio Praxiselemente‘ dokumentieren Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung. (...) Das Portfolio wird in der Regel ab Beginn des Eignungspraktikums bis zum Ende der Ausbildung geführt. Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess.“ (LZV § 13 Portfolio)

Es dokumentiert auch die ausbildungsbegleitende Auseinandersetzung mit der Eignungsfrage: „Die §§ 7 bis 9 konkretisieren das in § 12 des LABG angelegte Gesamtkonzept der Praxiselemente, das die Reform der Lehrerausbildung prägt. Aufeinander bezogene Praxiselemente steigern die Qualität der Ausbildung und ermöglichen dem Studierenden fortlaufende Überprüfung ihres Berufswunsches.“ (Begründung zu LZV § 7–9).

Das „Portfolio Praxiselemente“ soll dazu beitragen, dass die Entwicklung eines Professionellen Selbstverständnisses von Beginn der Ausbildung an angebahnt wird. Die Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen weisen dementsprechende Standards aus (MSW, 2009b) (s. Abb. 1).

Da das Portfolio die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess dokumentieren soll (LZV § 13), begleitet es die Kompetenzentwicklung auch im Vorbereitungsdienst. Ergebnisse einer personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen können auch hier den Grad der Standarderreichung und Entwicklungsaufgaben in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen im Portfolio dokumentieren.

Das Portfolio ist somit verbindlich im Lehrerausbildungsgesetz und der begleitenden Lehramtszugangsverordnung verankert. Dies ist in dieser Konsequenz und Verbindlichkeit einzigartig im Vergleich der Bundesländer. Der Dokumententeil ist in Übergangs- und Schlüsselsituationen der Ausbildung vorzulegen. Die jeweils auf das Praxiselement bezogenen Teile des Reflexionsteils werden als Grundlage zu folgenden Beratungsanlässen herangezogen: Eignungsberatung im Eignungspraktikum, Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester, Eingangs- und Perspektivgespräch sowie zu der personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen im Vorbereitungsdienst. Intensität, Art und curriculare Einbindung der Portfolioarbeit differieren an den unterschiedlichen Standorten und Institutionen der LehrerInnenbildung erheblich.

Praxiselement	Standards für die kumulative Entwicklung des Professionellen Selbst¹
Eignungspraktikum	„Erste eigene Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Feld zu erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren.“
Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum	„Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mit zu gestalten.“
Praxissemester:	„Ein eigenes Professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“
Vorbereitungsdienst	„Reflektieren und bilanzieren Sie auf der Grundlage der Zielvereinbarungen des EPG, der weiterführenden Beratungsgespräche, der gemachten Erfahrungen und im Hinblick auf die Kompetenzen und Standards. Reflektieren und bilanzieren Sie Ihre Ausbildung rückblickend und formulieren Sie Vorhaben für die Zukunft. Veränderungen in der Wahrnehmung des Professionellen Selbstkonzeptes sollen Sie hier ebenfalls berücksichtigen.“ ²

Abb. 1: Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen¹²

Der Reflexionsteil dient ausschließlich der Selbststeuerung der angehenden Lehrkräfte; sie selbst entscheiden, inwieweit sie Elemente des Reflexionsteils in dialogische Ausbildungssituationen einbringen. Sie können nach Abschluss des jeweiligen Praxiselements auch nicht verpflichtet werden, die Dokumente des Reflexionsteils anderen zur Kenntnis zu geben. Damit ist das „Portfolio Praxiselemente“ ein reines Begleit- und Beratungsinstrument und somit nicht Teil der Leistungsbeurteilung.

1 Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen LZV § 7, 8, 9.

2 Ministerium für Schule und Weiterbildung: Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst, Beilage zu Schule NRW, September 2013.

Alle Elemente des „Portfolio Praxiselemente“ stehen digital im Bildungsportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zur Verfügung.³

Alle Portfolioeinlagen wurden in gemischten Arbeitsgruppen mit VertreterInnen der Universitäten, Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung, Schulen sowie der Bildungsverwaltung erstellt und in Konsultationsveranstaltungen mit allen Institutionen abgestimmt.

Die Portfolioeinlagen für das Eignungspraktikum wurden über das Online-Portal „Elise“⁴ den angehenden Praktikanten zur Verfügung gestellt. Da die PraktikantInnen im Regelfall über keine bzw. wenig Portfolioerfahrung verfügen und eine institutionelle Einbindung der Beratung in institutionelle Kontexte von Universität oder Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung nicht vorgesehen ist, sind die Portfolioeinlagen als *Stand-alone*-Instrumente konzipiert. Sie sind an den im Eignungspraktikum zu erreichenden Standards ausgerichtet und enthalten sehr konkrete Beschreibungen von möglichen Lernstationen (*Erwerbssituationen*) sowie Indikatoren, an denen die PraktikantInnen erkennen können, ob sie Lernfortschritte in Richtung Standard gemacht haben. Darüber hinaus enthalten die Einlagen Schreibenlässe, die auf das *besonders Bedeutsame* sowie auf die Relevanz für *Studien- und Berufswahl* bezogen sind. Zugleich werden die *Absolventinnen und Absolventen* aufgefordert, Belege für die verschriftlichten Reflexionen beizufügen.

Für das Orientierungspraktikum, das in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen durchgeführt wird, sind die entwickelten Portfolioeinlagen als Empfehlung gedacht. Sie enthalten ebenfalls auf den jeweiligen Standard bezogene Beschreibungen möglicher Erwerbssituationen sowie dazugehörige Indikatoren. Darüber hinaus werden die TeilnehmerInnen der Praxiselemente aufgefordert, qualitative Beschreibungen ihrer Umsetzung anzufertigen sowie ihren Lernweg und Lernertrag zu reflektieren. Für Eignungs- und Orientierungspraktikum wurden Bilanzierungsbögen für eine Gesamteinschätzung des Lernertrags des jeweiligen Praxiselements entwickelt. Diese dienen der Selbststeuerung der weiteren Kompetenzentwicklung und der professionsorientierten Studienplanung. Auf dieser Basis finden sich landesweit auch hochschulspezifische Portfoliokonzepte im Rahmen der Begleitung und ggf. einer portfoliogestützten Beratung der Orientierungspraktika. Für das Berufsfeldpraktikum entwickeln die einzelnen Universitäten Portfolioeinlagen in Eigenverantwortung, da das Berufsfeldpraktikum standortspezifisch sehr unterschiedlich ausgerichtet ist.

Die Portfolioeinlagen für das Praxissemester weisen neben der identischen Grundstruktur Besonderheiten auf, die dem fortgeschrittenen Stand der Kompetenzentwicklung Rechnung tragen. Die zu erreichenden Standards des Praxissemesters wurden in den Reflexionsbögen jeweils mit einem einführenden Text erläutert und mit anspruchsvollen Schreib- und Reflexionsaufgaben verknüpft. Auf einen Bilanzierungsbogen wurde verzichtet, da die Reflexionsbögen eine auf den jeweiligen Standard bezogene Einschätzung des Lernertrags ermöglichen. Weiterhin wurde das

3 <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/index.html> [letzter Zugriff: 08.10.2015].

4 <https://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISEAngebote> [letzter Zugriff: 08.10.2015].

Portfolio um einen „hochschulspezifischen Teil“ ergänzt, der es den einzelnen Hochschulen ermöglicht, standortspezifische Varianten – wie z.B. den Einbezug des Portfolios in die Modulabschlussprüfung – zu integrieren. In den rein schulseitig verantworteten Praxiselementen (Eignungspraktikum, Vorbereitungsdienst) findet keine Vermischung von Beratung und Beurteilung statt, hier dient das Portfolio ausschließlich der Beratung und Selbststeuerung. Auch in diesem Bereich lässt sich eine sehr unterschiedliche Umsetzungspraxis in den elf Ausbildungsregionen feststellen. Es gibt Standorte, welche die Portfolioarbeit im Praxissemester in erster Linie den ZfsLs als Grundlage des Bilanz- und Perspektivgesprächs zuschreiben, an anderen Standorten sieht sich die Universität in der Federführung und nutzt die Portfolioarbeit gezielt für die Arbeit am professionellen Selbst der Studierenden.

Mit dem Vorbereitungsdienst schließen angehende Lehrkräfte ihre Erstausbildung ab und damit auch das „Portfolio Praxiselemente“. Es ist daher von einem Kompetenzniveau auszugehen, das ein reflexives Theorie-, Praxis- und Professionsverständnis voraussetzt.

„Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerbild der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gelingt, wenn die Seminarleitungen eine reflexive Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen anregen und Zeit für die Portfolioarbeit einräumen.“ (Stiller & Walke, 2013, S. 439).

Die Portfolioeinlagen knüpfen an die anspruchsvolle Reflexionsarbeit des Praxissemesters an und sind an den Handlungsfeldern des Kerncurriculums für den Vorbereitungsdienst orientiert. Über die Portfolioeinlagen werden die LehramtsanwärterInnen aufgefordert, selbst ein Beratungssetting für einen Portfoliodialog auszuwählen und im Anschluss eigene Zielformulierungen als Konsequenz aus dem Reflexionsprozess zu formulieren. Eigene Bögen für das Eingangs- und Perspektivgespräch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes ermöglichen eine Reflexion der individuellen Eingangsvoraussetzungen. Abschließende Anregungen zur Reflexion der gesamten Erstausbildung richten den antizipierenden Blick bereits auf die abschließende Prüfung sowie den Übergang in den Beruf.

3. Anmerkungen zum Umsetzungsstand und zur Weiterentwicklung des „Portfolio Praxiselemente“

Zu den Portfolioeinlagen im Eignungspraktikum liegen erste externe Evaluationsergebnisse vor (Bellenberg, Gräsel, Hartung-Beck, Radisch & Reintjes, 2012). Das Portfolio wird insgesamt als nützliches, gut strukturiertes Begleitinstrument wahrgenommen, das vor allem dazu beiträgt, dass alle Zielfelder des Eignungspraktikums genutzt werden. Der Einbezug des Portfolios im Beratungskontext sowie die sprachliche Gestaltung werden vor allem im qualitativen Bereich der Studie als optimierbar dargestellt.

Das Eignungspraktikum wurde von PraktikantInnen im Onlineportal des Laufbahnberatungsinstruments *Career Counselling for Teachers* (CCT) als hilfreicher und

strukturierender Orientierungsrahmen für das Eignungspraktikum gesehen. Die zwei folgenden Zitate unterstreichen dies: „Die Beispiele [in den Erwerbssituationen im Portfolio] waren für mich eine echte Hilfe, damit ich überhaupt wusste worauf ich im Praktikum achten sollte. Dass ich am PC gleich in die Portfoliobögen schreiben konnte, fand ich auch gut.“ „Mir war vorher nicht bekannt, dass während des Studiums ein Portfolio erstellt wird. Dies erachte ich als sinnvoll, denn so kann der eigene Stand der Entwicklung dokumentiert und überprüft werden. Die Informationen haben mir ganz klar zu verstehen gegeben, dass das Studium ein langer Weg ist, viel Arbeit bedeutet und ein hohes Maß an Zeit in Anspruch nimmt, dennoch bin ich davon überzeugt, dass ich sehr große Freude daran haben werde mein Wissen weiterzugeben und als Vorbildfunktion fungieren zu können.“ (Lobell, Nieskens, Rumpold & Stiller, 2011, S. 11).

Mit der Überarbeitung des Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen ist geplant, Eignungs- und Orientierungspraktikum zu einem Praxiselement zusammenzuführen. Hier wird es darauf ankommen, die durchaus erfolgreiche Praxis der Eignungsreflexion zu erhalten und weiterzuentwickeln. Eignungsreflexion sollte sich als ein Portfoliostrang durch die gesamte berufspraktische Lehrerausbildung ziehen (Nieskens & Stiller, 2015).

Die Umsetzung der Portfolioanforderungen in den universitär verantworteten Praxiselementen variieren an den einzelnen Universitätsstandorten sehr stark. Die Universität Münster gibt an alle Lehramtsstudierenden einen Portfolioordner aus, in dem alle Portfoliodokumente und Portfolioeinlagen zumindest bezogen auf die universitären Praxiselemente gesammelt werden können (Stiller & Walke, 2013, S. 438). An der Universität zu Köln wird das Portfolio als digitales Portfolio geführt.

Die Portfolioeinlagen für den Vorbereitungsdienst wurden seit Februar 2013 als Erprobungsfassung in die laufenden Jahrgänge des Vorbereitungsdienstes eingeführt. Auch im Vorbereitungsdienst ist eine unterschiedliche Umsetzungsqualität zu konstatieren, da diese Form der selbstreflexiven Arbeit in einem nicht benoteten Raum für viele AusbilderInnen gewöhnungsbedürftig ist und entsprechende portfoliodidaktische und methodische Weiterqualifizierungsangebote noch ausstehen.

Thomas Häcker machte im Eröffnungsreferat zur ersten großen Portfoliotagung an der Universität zu Köln⁵ den VertreterInnen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung das ambivalente Kompliment, dass man sich mit der gesetzlich verbindlichen Einführung des Portfolios in die nordrheinwestfälische LehrerInnen-ausbildung einen „Reform-Trojaner“ ins System geholt habe, da das Portfolio eine „reflexive Haltung“ verkörpere, die in ihrer Entfaltung der gesamten LehrerInnen-ausbildung eine neue Richtung gäbe und vieles Gewohnte infrage stelle. Ob sich die Kräfte eines „Reform-Trojaners“ in einem komplexen Großsystem mit vielen Verantwortlichen entfalten oder die Umsetzung der gesetzlichen Verankerung formal pflichtgemäß absolviert wird, ist von vielen Faktoren, u.a. der Unterstützung, Begleitung und Evaluierung abhängig.

5 1./2. Dezember 2011, Universität zu Köln, Tagungsthema „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit“. Verfügbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/portfolio-tagung.html?&L=0> [letzter Zugriff: 22.11.2015].

Die zweite Portfoliotagung an der Universität zu Köln⁶ thematisierte den Stand der Umsetzung und brachte PortfolioexpertInnen und PraktikerInnen zusammen. Das Fazit kann aus meiner Perspektive so zusammengefasst werden:

- Von der gesetzlichen Verankerung bis zur qualitätsvollen und gleichsinnigen Umsetzung sowie der ausbildungsdidaktischen Weiterentwicklung des Instruments Portfolio ist es ein weiter Weg. Daher benötigen alle Geduld und Beharrlichkeit.
- Hilfreich ist es, ressourcenorientiert auf das zu schauen, was schon gelingt. Die Kölner Tagung zeigte an vielen Standortbeispielen auf, dass es vielfältige gelingende Portfoliopraaxis gibt. Zudem ist an neuen Standorten durch neues Personal und neue Initiativen eine Aufbruchstimmung entstanden.
- Das „Portfolio Praxiselemente“ ist ein subjektorientiertes benotungsfreies Tool. Es befindet sich daher oftmals im Widerspruch zu fremdbestimmten und leistungsfixierten Vorgaben, daher behindern auch Strukturkonflikte eine gute Portfoliopraaxis.
- Für die ausbildungsdidaktische Weiterentwicklung ist die standortspezifische Integration in Kernprozesse der Ausbildung, die Einbettung in Veranstaltungs- und Beratungskontexte, Voraussetzung für steigende Akzeptanz und intensive Nutzung.
- Das subjektorientierte Instrument Portfolio ist daher stark abhängig von Dialogangeboten in den Institutionen, von Portfolioberatung und Trainingsangeboten in Reflexions- und Schreiarbeit.

Das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientiertes Begleitinstrument hat das Potenzial, Wissen, Erfahrung, Training, Können und persönliche Reflexion zusammenzubringen und die Hervorbringung „Pädagogischer Könnerschaft“ zu unterstützen. Dieses anspruchsvolle Ziel wird aber nur erreicht, wenn die AkteurInnen der unterschiedlichen handelnden Institutionen, der begleitenden Bildungsadministration sowie der Bildungsforschung sich aktiv für dieses Instrument engagieren und Austausch, Evaluation und Fortbildung in diesem Feld betreiben. Die gesetzliche Verankerung und konzeptionelle Grundlegung waren nur die ersten Schritte in einem langen Prozess. Allen Beteiligten wünsche ich dabei viel Erfolg!

Literatur

- Bauer, K.-O. (2005). Pädagogische Basiskompetenzen. München: Juventa.
- Bellenberg, G., Gräsel, C., Hartung-Beck, V., Radisch, F. & Reintjes, C. (2012). Abschlussbericht zur Evaluation des Eignungspraktikums in Nordrhein-Westfalen. Bochum und Wuppertal. Unveröffentlichte Studie.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, 3–8.

6 12./13. Juni. 2015, Universität zu Köln, Tagungsthema: „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit II“. Verfügbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/portfolio-tagung2.html> [letzter Zugriff: 22.11.2015].

- Herbart, J. F. (1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.) (1964), Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere Pädagogische Schriften. Düsseldorf: Küpper.
- Kraler, C. (2014). Wer bin ich? Zur Berufsbiografie von LehrerbildnerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 22–32.
- Lobell, A., Nieskens, B., Rumpold, V. & Stiller, E. (2011). Das Eignungspraktikum in NRW – Informationen und Tipps für Mentorinnen und Mentoren. Dortmund: VBE. MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009a). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009b). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV. NRW. S. 344).
- Neuweg, H. G. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (29–44). Münster: Waxmann.
- Nieskens, B. & Stiller, E. (2015). Im Praxissemester Eignung und Können reflektieren. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester*. Berlin: Cornelsen, i.E.
- Stiller, E. & Walke, J. (2013). Das Portfolio Praxiselemente – der Praxisbegleiter auf dem Weg in den Lehrerberuf. *Schule NRW*, 9, 437–439.
- Stiller, E. (2015). Auf dem Weg zum reflektierenden Praktiker – Das Portfolio Praxiselemente. In A. Ratzki & D. H. Vanier (Hrsg.), *Was Lehrerbildung leisten kann. Kreative Professionalisierung für die Schule* (165–174). Braunschweig: Westermann.

Teil II:
Empirische Befunde zur Portfolioarbeit

Portfolios in der LehrerInnenbildung

Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage

Abstract

Um (angehende) LehrerInnen adäquat auf die zunehmenden Herausforderungen in ihrem beruflichen Kontext vorzubereiten, sind spezifische und wirkungsvolle Professionalisierungsmaßnahmen unerlässlich. Dem Portfolioansatz kommt in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle zu. Da häufig argumentiert wird, dass das Portfolio sowohl als innovatives Lehr-Lerninstrument, als diagnostisches Instrument, aber auch zur Selbst- und Fremdevaluation genutzt werden kann, findet es mittlerweile in allen Phasen der LehrerInnenbildung in unterschiedlichen Formen und verschiedenen Bereichen Anwendung. Nachdem lange Zeit zunächst für den Einsatz des Portfolios im schulischen Unterricht und bezogen auf Bedingungen und Wirkungen auf SchülerInnenseite empirische Befunde gewonnen werden konnten, liegen seit einigen Jahren nun auch für den Bereich der Hochschule sowie die LehrerInnenbildung in verschiedenen Phasen belastbare empirische Ergebnisse vor.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es daher, auf der Grundlage einer systematischen Literaturrecherche einen Überblick über die aktuelle empirische Befundlage zum Einsatz von Portfolios in der LehrerInnenbildung zu geben. Der Beitrag deckt die vielfältigen Einsatzbereiche von Portfolios exemplarisch ab, beleuchtet die verschiedenen Phasen der LehrerInnenbildung und diskutiert kritisch den diesbezüglichen aktuellen Stand der internationalen Forschung.

1. Einführung

Im aktuellen bildungs- und schulbezogenen Diskurs nehmen Schlagworte wie *Umgang mit Heterogenität* eine Schlüsselstellung ein (Haag & Streber, 2014; Pfahl, 2012; Sturm, 2013). Exemplarisch sei hier der Wandel der Lern- und Leistungskultur genannt (Jürgens, 2010; Winter, 2010). Diese Herausforderungen beziehen sich vor allem auf den schulischen Bereich, tangieren aber das gesamte Bildungssystem (Kolbe, 2003). Die Professionalisierung von Lehrkräften stellt hierbei eine entscheidende Bedingung und Zielsetzung dar (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Terhart, 2000), aktuell sichtbar beispielsweise im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der Bund-Länder-Vereinbarung (BMBF, 2013).

Der Portfolioansatz (Häcker, 2002, 2007; Paulson, Paulson & Meyer, 1991) stellt in diesem Zusammenhang eine vielversprechende Option dar, diesen Herausforderungen zu begegnen und einen Beitrag zur Professionalisierung von (angehenden) LehrerInnen zu leisten. Das Portfolio wird einerseits als Lernumgebung (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007) und andererseits konkret als innovatives Lehr-Lerninstru-

ment (Harth & Massumi, 2011) verstanden, das durch Dokumentation und Reflexion charakterisiert ist, und Lernende wie auch Lehrende in ihrem Entwicklungs- und Lernprozess zu unterstützen vermag (Häcker, 2005). Aber auch zur Schulevaluation werden Portfolios inzwischen häufig eingesetzt (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2006), in Schulentwicklungsprogrammen kommen Portfolios ebenfalls zum Einsatz (Albert, 2008). Dies verdeutlicht, dass der Portfolioansatz in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung seit geraumer Zeit weit verbreitet ist. Ziel dieses Beitrages ist es, auf der Grundlage einer systematischen Literaturrecherche überblicksartig einige empirische Studien, die sich mit der Analyse oder Implementation von Portfolios in der LehrerInnenbildung beschäftigen, vorzustellen und kritisch zu würdigen.

2. Portfolios in der LehrerInnenbildung

Portfolios finden mittlerweile in allen Phasen der LehrerInnenbildung Anwendung (Imhof, 2006). Eine detailliertere Betrachtung des Portfolioeinsatzes in der LehrerInnenbildung zeigt allerdings, dass das Verständnis und die Funktionen des Portfolios sehr unterschiedlich sind (Koch-Priewe, 2013). Daher thematisiert dieser Beitrag das Verständnis sowie unterschiedliche Funktionen von Portfolios und deren Erforschung in allen drei Phasen der LehrerInnenbildung.

Üblicherweise wird im Rahmen der LehrerInnenbildung von drei Phasen gesprochen (Blömeke, 2004; Terhart, 2004). Die erste, eher wissenschaftlich ausgerichtete Phase an Hochschulen besteht meist aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Teilen sowie schulpraktischen Studien (Bohnsack, 2000; Wissenschaftsrat, 2001). Insgesamt zielt die erste Phase auf den Erwerb „der Wissens- und Reflexionsbasis für die spätere Lehrtätigkeit“ (Terhart, 2004, S. 40). Charakteristisch für den Portfolioeinsatz in der ersten Phase der LehrerInnenbildung an den Hochschulen ist die Intention, Lernende an der Bewertung der eigenen Leistungen mitwirken zu lassen und so einen Beitrag zum selbständigen Lernenden zu schaffen (Albert, 2008; Imhof, 2006).

Die zweite Phase (bzw. der Vorbereitungsdienst) an Studienseminaren ist – zumindest nach einschlägigen Prüfungsordnungen und schulrechtlichen Vorgaben – deutlich praxisorientierter (Handlungswissen) (Böhmman, Schäfer & Neumann, 2004; Blömeke, 2004, 2009). So verbringen die angehenden LehrerInnen in der zweiten Ausbildungsphase einen Großteil mit eigenen Unterrichtsversuchen sowie Hospitationen (Lenhard, 2004). Neben diesen handlungsfeldorientierten praktischen Anteilen beschäftigen sich die LehramtsanwärterInnen auch vertieft mit pädagogischen und fachdidaktischen Inhalten (Bohnsack, 2000; KMK, 2004; Lenhard, 2004). Portfolios spielen im Referendariat mittlerweile in vielen Bundesländern eine bedeutsame Rolle (Albert, 2008). In Hessen werden seit 2005 formativ genutzte Portfolios geführt. Ziel ist es, eigene Lern- und Entwicklungsprozesse zu reflektieren und über subjektive Vorstellungen zu Unterrichtsqualität nachzudenken (Garner, 2006).

Die dritte Phase der LehrerInnenbildung fokussiert üblicherweise verschiedene Maßnahmen zur LehrerInnenfort- und -weiterbildung nach dem Abschluss des Vor-

bereitungsdienstes und dem Erwerb der Lehrerlaubnis (Wissenschaftsrat, 2001). Obgleich die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen stets hervorgehoben wird, besitzen entsprechende Veranstaltungen in der Schulrealität bei Schuladministration und Lehrkräften einen eher geringen Stellenwert (Wissenschaftsrat, 2001). Oftmals bleibt der Besuch von Fortbildungen daher ein „Privatvergnügen“ der Lehrkräfte. Fortbildungsveranstaltungen werden vor allem von staatlichen Lehrerfortbildungsinstituten, Bezirksregierungen, Hochschulen und Schulen angeboten (Daschner, 2004). Portfolios werden dabei mit unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt (Bessot, 2006).

2.1 Unterschiedliche Typen und Anwendungsbereiche von Portfolios

Mit dem Einsatz von Portfolios ist die Forderung nach dem Wechsel von einer Lehr- zu einer Lernkultur verbunden (Arnold & Schüssler, 2008; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Weinert, 1997). Es wird postuliert, dass das Portfolio den Perspektivwechsel von einem „stark lehrerzentrierten Instruktionsverständnis hin zu einer stärkeren Orientierung an den Lernenden“ (Gläser-Zikuda, 2009, S. 96) unterstützt. Außerdem werden mit der Portfolioarbeit im Unterricht im Sinne selbstregulierten Lernens neben deklarativem Wissen auch prozedurale und metakognitive Wissensbereiche angesprochen, die als Voraussetzung für lebenslanges Lernen gelten (Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske, 2010).

Speziell für den Hochschulkontext und damit für die erste Phase der LehrerInnenbildung beschreibt Winter (2010) folgende Portfoliotypen: Das *Seminar-/Veranstaltungportfolio* dient der Dokumentation einzelner Lehrveranstaltungen. Darin werden alle Unterlagen, Leistungsnachweise und Reflexionen gesammelt, die den Verlauf der Veranstaltung und den damit zusammenhängenden Lernprozess und Kompetenzzugewinn dokumentieren. Das *studienbegleitende Portfolio* dient als Planungs- und Organisationsinstrument für das gesamte Studium und soll den Studierenden einen besseren Überblick über die eigenen Studienaktivitäten verschaffen. Das *Prüfungportfolio* hilft, Leistungsbeurteilungen transparenter, individueller und multiperspektivischer werden zu lassen (Winter, 2007). Dabei können Portfolios sowohl Instrumente summativer als auch formativer Leistungsdiagnostik sein. In das *Bewerbungs-/Zulassungportfolio* können auch Nachweise über informell erworbene Qualifikationen aufgenommen werden, um diese der aufnehmenden Institution zur Verfügung zu stellen. Bräuer (2007, S. 52) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „beruflichen Portfolio“, in dem sich die Studierenden über die „Anforderung ihres zukünftigen Berufsfeldes bewusstwerden, die Entwicklung ihres beruflichen Kompetenzniveaus im Laufe des Studiums einschätzen lernen (Kompetenz-Profil) und sich auf Stellenbewerbung und berufliche Fortbildung vorbereiten.“

Neben den beschriebenen Portfoliotypen für Studierende nutzen Lehrkräfte an Schulen sowie Hochschullehrende ebenfalls Portfolios, um zum Beispiel ihre Lehrerfahrungen oder die genutzten Fort- und Weiterbildungen zu dokumentieren und zu reflektieren. Auch als Qualifikationsnachweis können diese sogenannten Lehrport-