



# Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung



Befunde einer qualitativen Studie und  
eine reflexionstheoretische Verortung

Achim Brosziewski

Michaela Heid

Kathrin Keller

# Impressum

## **Herausgeberin**

Pädagogische Hochschule Thurgau

Forschung

Postfach

CH-8280 Kreuzlingen 2

Tel. +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

[office@phtg.ch](mailto:office@phtg.ch)

[www.phtg.ch](http://www.phtg.ch)

## **Verantwortlich**

Achim Brosziewski

Michaela Heid

Kathrin Keller

## **Bezugsquelle**

Der Forschungsbericht ist als PDF unter [www.phtg.ch](http://www.phtg.ch) > Forschung > Publikationen > Forschungsberichte verfügbar.

Das Forschungsprojekt „Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Funktionen und Potentiale eines innovativen pädagogischen Mediums“ wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen der Initiative DORE gefördert (DORE Projekt Nr. 13 DPD3-122103/1) sowie vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) bezuschusst.

## **Titelbild**

Denise Debrunner

**Forschungsbericht Nr. 11 / Dezember 2011**

# **Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**



**Befunde einer qualitativen Studie und eine  
reflexionstheoretische Verortung**

Autoren:

Achim Brosziewski

Michaela Heid

Kathrin Keller

## **Dank**

Finanziert wurde das Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung im Rahmen von DORE, dem Förderprogramm für praxisorientierte Forschung (DORE Nr. 13 DPD3-122103/1). Als Praxispartner stellten drei Pädagogische Hochschulen personelle, zeitliche und inhaltliche Ressourcen zur Verfügung. Ebensolche Unterstützungen sowie einen Finanzierungsbeitrag erhielten wir vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Den Verantwortlichen, weiteren Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern, Informanten und Informantinnen, den beteiligten Studierenden, Lehrpersonen und Dozierenden sowie den begleitenden Expertinnen und Experten gilt unser grosser Dank.

## Inhaltsverzeichnis

Dank	2
Einleitung: Fragestellung und Aufbau der Studie	4
1. Portfolio in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: eine einfache Grundform, eine fast unüberschaubare Vielfalt von Anwendungen	7
2. Kontext, Methodik und Zielsetzung des Forschungsprojekts	10
3. Fallstudien: Institutionelle Kontexte und kulturelle Themen der Portfolioarbeit an Pädagogischen Hochschulen	12
3.1 Kontexte und kulturelle Themen des Portfolios in der Weiterbildung: der „staatliche Markt“ der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	14
3.2 Kontexte und kulturelle Themen des Portfolios in der Ausbildung: Beurteilung und Prüfung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	17
3.3 Das kulturelle Thema „Kompetenz“ in der Gestaltung und Durchführung der Portfolioarbeit	18
3.4 Kulturelle Themen der Portfolioautoren und -autorinnen 1: Studierende in der Ausbildung	19
3.5 Kulturelle Themen der Portfolioautoren und -autorinnen 2: Lehrpersonen in der Weiterbildung	23
3.6 Fazit zum empirischen Teil	24
4. Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Chancen eines Reflexionsmediums Portfolio	25
Literatur	37
Anhang: Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine schematische Darstellung der Argumente	42

## Einleitung: Fragestellung und Aufbau der Studie

Portfolios sind ein verbreitetes Element in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung geworden, sowohl international als auch in der Schweiz seit Einführung der Pädagogischen Hochschulen (Zeichner/Wray 2001; De Rijdt et al. 2006; Brügggen et al. 2009). Darüber hinaus werden Portfolios als ein Mittel zur Förderung und Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung empfohlen und in verschiedenen Varianten erprobt (Bird 1990; Tucker et al. 2003). Die Erwartungen an das Portfolioinstrumentarium sind vielfältig. Genannt werden Unterrichtsverbesserung, Praxisreflexion, authentische Evaluation, Biographiearbeit, Laufbahnmanagement, Stimulierung von Weiterbildung sowie Professionalisierung.<sup>1</sup> Aber es war und blieb unklar, inwieweit sich die verschiedenen Komponenten gemeinsam verwirklichen lassen.<sup>2</sup> Die Konzepte der Portfolioarbeit, die an den verschiedenen Hochschulen entwickelt wurden, verweisen vor allem auf einen Zusammenhang mit der Ausbildungsorientierung an Kompetenzen und Standards der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Broadfoot 1998; Oser 2001). In der Weiterbildung geht es vornehmlich um persönliche Profile der Berufsausübung, der Berufsperspektive und der beruflichen Weiterentwicklung. In diesem Bereich bestehen teilweise stärkere oder schwächere Verbindungen zur Personal- und Qualitätsentwicklung an und von Schulen (Tucker et al. 2003; Wyatt/Looper 2004; Xu 2003; Chorrojprasert 2005). Es ist äusserst schwierig, all die genannten Entwicklungen auf einen Nenner zu bringen, auf einen gemeinsamen Kern zu reduzieren und umfassend nach Erfolgen und Kosten zu bewerten. Die begleitende Literatur schlägt verschiedene Klassifikationen vor, zum Beispiel nach den jeweiligen Zwecksetzungen des Portfolios oder nach den Graden von Freiwilligkeit der Portfolioarbeit (Zeichner/Wray 2001; Smith/Tillema 2003; Meeus et al. 2006). Doch ein allgemein gültiges und anerkanntes Raster zeichnet sich nicht ab. Fast scheint fraglich, ob sich überhaupt etwas Einheitliches in der Vielfalt jener Aktivitäten zeigt, die mit dem Begriff „Portfolio“ verbunden sind.

In diese unklare Lage möchte die hier vorzustellende Studie mit der These eingreifen: Das Besondere des Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nicht in einem allgemeingültigen Zweck oder in einer einzigen Funktion zu sehen. Die Besonderheit liegt vielmehr darin, dass das Portfolio als ein Medium der Reflexion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Anspruch genommen wird; und dies selbst

---

<sup>1</sup> Järvinen/Kohonen 1995; Wade/Yarbrough 1996; Antonek et al. 1997; Borko et al. 1997; Lyons 1998; Behrens 1999 und 2001; Darling-Hammond/Snyder 2000; Klenowski 2000; Darling 2001; Mansvelter-Longayroux et al. 2007.

<sup>2</sup> Smith/Tillema 1998, 2001 und 2003; Darling 2001; Delandshere/Arens 2003; Tucker et al. 2003; Breault 2004; Meeus et al. 2006; Tillema/Smith 2007.

dann, wenn Reflexion nicht als ein eigenständiger Zweck deklariert wird oder deklarierte Reflexionsansprüche in der Portfolioprxaxis abgeschwächt werden. Dabei ist zu beachten, dass es sich um eine zweiseitige Reflexion handelt, in der keine Seite ohne die andere zu haben wäre. Auf der einen Seite werden Portfolioautoren und -autorinnen zur Reflexion ihrer Lern- und Übungsprozesse angehalten. Sie werden durch das Medium aufgefordert, sich selbst, eigene Entwicklungen, eigene Perspektiven und eigene Ambitionen zu thematisieren und darzustellen. Die Literatur zu Portfolios beschränkt ihre Bestimmung von Reflexion bislang fast ausschliesslich auf diesen Aspekt. Sie verspricht oder evaluiert sozusagen die „studentische Reflexion“ (Wade/Yarbrough 1996; Antonek et al. 1997; Borko et al. 1997; Imhof 2006; Mansvelder-Longayroux 2006). Auf der anderen, bislang nur randständig beachteten Seite sind auch die Portfoliokonzeptionen und -implementationen der Bildungsorganisationen als Reflexion zu begreifen. Die Konzepte, Vorgaben und Kriterien zur Erstellung und Vorlage von Portfolios spiegeln die Erwartungen der Organisationen, was sie in sich selbst und für sich selbst an Lernprozessen ermöglichen und einfordern. Portfolios der Lehrerinnen- und Lehrerbildung enthalten nicht nur Selbstthematierungen der Studierenden und Praktiker, sondern auch Selbstthematierungen der Bildungsorganisationen.<sup>3</sup> Portfolios zeigen nicht nur ihren Autorinnen und Autoren, was sie in der (angestrebten) Berufsausübung wollen und können. Sie zeigen auch den Bildungsorganisationen, was sie mit ihren Studierenden und Praktikern an Entwicklungserfahrungen erreichen wollen und können. Auf eine prägnante Formel gebracht: Es geht bei den Portfolios um das Lehrerinnen- und Lehrerbild der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Aus der Verschränkung zweier Reflexionen – jener der Individuen und jener der Organisationen – resultieren sowohl die Potentiale des Portfolios als auch die typischen Schwierigkeiten ihrer Realisierung. Unsere Studie dient der Beschreibung und Erklärung dieses Reflexionskomplexes – verbunden mit dem Ziel, mehr Klarheit in das oft vage Feld der Reflexionsansprüche zu bringen und der Gestaltung eines Reflexionsinstrumentes gehaltvolle Grundlagen zu verschaffen. Wir haben an drei verschiedenen Pädagogischen Hochschulen (zwei in der Deutschschweiz, eine in Deutschland) die Konzepte und Dokumente zur Portfolioarbeit untersucht sowie Portfolioverantwortliche, Dozierende und Studierende über ihre Erfahrungen und Erwartungen befragt. Neben vielen interessanten einzelnen Erkenntnissen ist ein

---

<sup>3</sup> In einer der wenigen Studien zu den institutionellen Kontexten des Portfolioschreibens stellte Lily Orland-Barak (2005) fest, dass die Formen, Stile und Inhalte von Portfolios nicht in erster Linie durch den Zweck (Entwicklung oder Bewertung) bestimmt werden, sondern weit eher durch die Ausbildungs-, Prüfungs- und Zertifikationskontexte geprägt sind, die seitens der Bildungsorganisationen gesetzt werden.

Punkt durchgängig und ganz deutlich klar geworden: ein einzelnes, konkretes Portfolioprodukt, das man lesen, interpretieren und nach verschiedenen Kriterien bewerten kann, ist in keinem Fall das Werk eines Einzelnen. Es ist in unterschiedlichem Ausmasse das Produkt einer kollektiven Autorenschaft, an der die Institutionen der Aus- oder Weiterbildung sowie auch andere Studierende respektive Praktiker mitgearbeitet haben; sei es durch direkte Interventionen in den Dokumentationsprozess (durch Beratung, in Seminaren oder sonstigen Formen des Feedback), sei es durch formale Vorgaben der Organisation oder durch Vorlagen bereits gelungener Portfolioarbeiten anderer Studierender oder Praktiker. Deshalb lassen sich trotz Individualität und Heterogenität individueller Portfolios für einzelne Bildungsorganisationen typische Stile und Ausprägungen ausmachen, die auf die Konzepte und Traditionen ihres institutionellen Entstehungskontextes verweisen.

Diese Erkenntnisse und Ergebnisse möchten wir in verschiedenen Schritten ausführlicher vorstellen. In einem ersten Schritt legen wir dar, was typischerweise unter einem Portfolio verstanden wird und welche Komplexität sich in den bisherigen Anwendungen von Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt hat (Kapitel 1). Ein folgender Abschnitt stellt die Anlage, Methodik und Zielsetzung unserer Studie eingehender dar (Kapitel 2). Das dritte Kapitel beschreibt und analysiert unsere untersuchten Fälle von Portfolioarbeit, ihre institutionellen Kontexte und – methodisch zentral – die „kulturellen Themen“, mit deren Hilfe die Erfahrungen der Portfolioarbeit bearbeitet und kommunikativ tradiert werden.<sup>4</sup> Wir konnten die Zusammenarbeit mit drei Pädagogischen Hochschulen sowie mit dem Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) gewinnen. So zahlenmässig klein dieses Feld erscheint, so bietet es doch bereits ein sehr vielfältiges Bild der Portfolioverwendung, seiner Institutionalisierungschancen sowie von typischen Ungewissheiten, die mit dem Portfolio auftreten und die kommunikativ zu bewältigen sind. Wir sehen in solchen Ungewissheiten gerade kein Defizit, das durch irgendwelche Expertise beseitigt werden müsste. Die Ungewissheiten und der erhöhte Bedarf an Kommunikation sind für uns vielmehr ein Zeichen für die Chancen zur Reflexion. Im abschliessenden vierten Kapitel werden wir das Reflexionsmedium Portfolio selber einer Reflexion unterziehen, um die Perspektiven der Portfolioarbeit für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzuschätzen – für Ausbildung wie für Weiterbildung und für beider Ineinandergreifen.

Ein Text über ein Instrumentarium, für das der Reflexionsbegriff zentral ist, kann der Sache selbst wegen nicht ganz einfach ausfallen. Wir haben deshalb ein knappes

---

<sup>4</sup> Der Begriff des „kulturellen Themas“ wird im Abschnitt über unsere Methode näher erläutert, siehe S. 10.

Schema mit den wichtigsten Begriffen, Argumenten und Thesen unserer Studie als Anhang beigefügt (siehe S. 42). Das Schema kann als Kurzfassung, als Merktzettel oder als roter Faden verwendet werden.

## **1. Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: eine einfache Grundform, eine fast unüberschaubare Vielfalt von Anwendungen**

Portfolio als ein Instrument in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde erstmals in den 80er Jahren in den Vereinigten Staaten entwickelt (Zeichner/Wray 2001) und hat sich seit den 90er Jahren auch international verbreitet (Häcker 2001). Im deutschsprachigen Raum hat Portfolio ungefähr seit zehn Jahren grössere Resonanz erhalten (Häcker 2007: 120-125), wobei Rezeption und Umsetzung in der Schweiz und in Österreich relativ intensiver sind als in Deutschland.<sup>5</sup>

Der Begriff Portfolio stammt ursprünglich aus Kunst und Wirtschaft, bezeichnete im einen Fall die Mappe eines Künstlers mit seinen Bildern, im anderen Fall eine Ordnung von Kapitalsorten nach ihren Ertragschancen und Risikoanteilen. Portfolios dokumentieren Kreativität und Produktivität, und zwar auf eine individuell oder organisatorisch zurechenbare Art und Weise. Im Bildungskontext bezeichnet Portfolio eine von einzelnen Akteuren (Schülerinnen und Schüler, Studierende, auszubildende oder praktizierende Lehrkräfte, Schulen) selbst angelegte Dokumentation über eigene Lern- und Entwicklungsprozesse. Eine repräsentative Definition für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lautet: "A teaching portfolio consists of a collection of documents and reflections about a person's teaching competences ... Complementary to this, this collection must show us the efforts, the progress and the achievements of a teacher" (De Rijdt et al. 2006: 1084).

Das Grundmuster aller Portfolios ist einfach zu beschreiben. Formal geht es in allen Fällen um *Sammeln, Zusammenstellen und Vorzeigen*. Inhaltlich geht es um *Produktivität*; je nach Kontext um künstlerische, wirtschaftliche oder pädagogische Produktivität. Kurz: *Portfolios sind Medien der Produktivitätsdarstellung*. Doch Einfachheit und Eindeutigkeit des Mediums verlieren sich sofort, sobald man diese sehr allgemeine Ebene verlässt und nach Konkretisierungen fragt. Dann zeigt sich, dass beide Elemente, die der Produktivität und die der Darstellung, hochgradig *interpretationsbedürftig* sind, und dass sich keine allgemein gültige, keine „objektive“ Interpretation ausmachen lässt. Schon im Blick auf die Formen, die im ersten Anwendungsjahrzehnt entwickelt wurden, beschreiben Ken Zeichner und Susan Wray

---

<sup>5</sup> Siehe Hascher/Schratz 2001 und weitere Beiträge im selben Themenheft des journals für lehrerinnen- und lehrerbildung sowie Winter 2005.

(2001) insgesamt *acht Dimensionen*, in denen sich die konkreten Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterscheiden:

1. *Zwecksetzung*: Die Portfolios variieren danach, welcher Zweck im Vordergrund steht, der Zweck des Lernens (respektive der persönlichen Entwicklung) oder der Zweck der Bewertung (Prüfung, Zertifizierung).

2. *Inhaltsbestimmung*: Die Themenfestlegung der Sammlungen, Zusammenstellungen und Darstellungen erfolgt entweder vornehmlich durch den Autor oder die Autorin selbst, durch Dozierende respektive Mentoren und Mentorinnen, oder durch Vorgaben in den jeweiligen Aus- und Weiterbildungsprogrammen.

3. *Unterrichtspraxis*: Eine weitere Quelle der Vielfalt von Portfolioanwendungen bildet das Gewicht, das dem Thema der Unterrichtspraxis beigemessen wird. Die Unterrichtspraxis kann das *ausschliessliche* Thema, ein *zentrales* Thema oder auch nur ein *mögliches, aber nicht verbindliches* Thema der Portfolioarbeit darstellen.

4. *Kompetenzstandards*: Die Portfolios können in unterschiedlichem Masse an beruflichen, akademischen und professionellen Kompetenzvorstellungen ausgerichtet sein, die ihrerseits wiederum im Grad ihrer Ausformulierung stark variieren.

5. *Bandbreite der Sammlungsgegenstände*: Die Sammlungsgegenstände unterscheiden sich nicht nur nach Inhalten, sondern auch in ihren Formaten und Formen. Oft sind es eigene Verschriftungen der Portfolioautorinnen und -autoren (Erzählungen, Berichte, Tabellierungen, Skizzen, Notizen, ...). Es können aber auch Videos, Fotos, Schülerarbeiten, Notizen von Begleitpersonen und weitere Artefakte sein.

6. *Kommunikationsintensität der Portfolioerarbeitung*: Die Spannweite der kommunikativen Erarbeitung einzelner Portfolios reicht von der alleinigen und selbständigen Erstellung durch den Autor / die Autorin über punktuelle Beratungen bis hin zur Integration in einen kolloquien- oder seminarartigen Begleitprozess mit Dozierenden und anderen Studierenden oder Praktikern.

7. *Praxislehrkräfte*: Bei Portfolios, die im Kontext von praxisbezogenen Ausbildungsphasen erstellt werden, können die begleitenden Lehrkräfte der Praxis mehr oder weniger stark in die Planung, die Ausführung und die Bewertung von Portfolios integriert sein.

8. *Präsentation*: Das „Vorzeigen“ kann in sehr verschiedenen Kontexten erfolgen, die sich für die jeweiligen Portfolioautoren und -autorinnen stark nach Intensität und Qualität unterscheiden. Im einen Extrem mag ein Portfolio nur für den persönlichen Eigengebrauch angefertigt und niemandem gezeigt werden. Im anderen Extrem kann die Präsentation vor einem professionell anspruchsvollen Publikum mit Bewertungskompetenz bis hin zum Prüfungscharakter erfolgen.

Angesichts dieser Achtdimensionalität von Portfolioanwendungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist festzuhalten: Die Grundform ist einfach, aber abstrakt.

Die Ausformungen sind konkret, aber in sich komplex. Jedes konkrete Portfolio eines Autors oder einer Autorin und auch jedes konkrete Portfoliokonzept einer ausbildenden oder arbeitgebenden Organisation realisiert eine Konstellation, die sich in vielen Hinsichten mit anderen Möglichkeiten vergleichen lässt: die Zwecke könnten mehr oder weniger in Richtung Lernen oder Bewertung gewichtet sein, die Inhalte könnten mehr oder weniger stark durch die Autorinnen oder durch äussere Impulse und Vorgaben bestimmt sein, Unterrichtserfahrungen könnten die Thematik stärker oder schwächer dominieren, Kompetenzdarstellungen könnten einen grösseren oder kleineren Raum einnehmen, die Darstellungsformate könnten mehr oder weniger stark von akademischen Textstereotypen abweichen, das Produkt hätte einsamer oder kollektiver erarbeitet worden sein, Praxislehrkräfte könnten mehr oder weniger involviert worden sein, die Präsentation könnte höhere oder niedrigere Intensitätsgrade angenommen haben. Die Individualität von Portfolios und von Portfoliokonzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich zunächst aus der Matrix dieser Möglichkeiten. Und es erscheint als *Problem*, in welchem Ausmass und in welcher Form ein Portfolio die Individualität und Persönlichkeit eines Verfassers oder einer Verfasserin demgegenüber zum Ausdruck bringen kann; respektive inwieweit individuellen Persönlichkeiten in der organisierten Portfolioarbeit überhaupt Rechnung getragen werden kann, sei es für Zwecke der Förderung, sei es für Zwecke der Beurteilung (Peterson et al. 2001).

Diese Problematik schlägt sich in einem durchgängig mit der Portfolioarbeit verbundenen Phänomen nieder: dem Phänomen, dass die Portfolioverfasser und -verfasserinnen ihre Individualität und Persönlichkeit *sowohl zu schwach als auch zu stark* in ihre Portfolios einbringen; und dass beide Tendenzen durchaus auch zusammen auftreten können. „Zu schwach“ bedeutet, dass sie sich formal und inhaltlich an vorgefertigten Mustern orientieren und in der Vorbereitung auch entsprechende Musterlösungen von den Institutionen, Dozierenden und Betreuern einfordern. Man möchte möglichst vorab wissen, wie ein „gutes Portfolio“ oder wenigstens ein „richtiges Portfolio“ auszusehen hat, statt eigene Selektivität und Kreativität zu riskieren. „Zu stark“ bedeutet, dass die Verfasser und Verfasserinnen die eigene Person nicht nur zum Thema machen (was ja im Portfolio unter der Norm, sich selber einzubringen, explizit erwartet wird), sondern persönliche Eigenheiten *rhetorisch*, als Mittel zur Überzeugung einsetzen und somit die Person *an die Stelle von Argumenten, Beschreibungen, Begründungen und Erklärungen* treten lassen (etwa durch Rekurs auf „eigenes Erleben“, „eigene Gefühle“, „eigene Erfahrungen“). In diesem Pendel zwischen zu schwacher und zu starker Persönlichkeitsdarstellung wird die Suche nach *Authentizität* zu einem Dauerproblem, sowohl im Verfassen als auch in der Lektüre von Portfolios.

## 2. Kontext, Methodik und Zielsetzung des Forschungsprojekts

Vom Frühjahr 2009 bis ins Frühjahr 2011 war es uns möglich, die Arbeit mit dem Medium des Portfolios an drei Pädagogischen Hochschulen relativ intensiv zu beobachten und zu dokumentieren. Dabei konnten wir auf die Informationen und Erfahrungen aus einer kleineren Vorstudie mit denselben Hochschulen zurückgreifen. Finanziert wurde unser Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds im Rahmen des DORE-Programms, das einen engen Kontakt mit den Praxispartnern vorsieht. Neben den beteiligten Hochschulen unterstützte auch der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) die Untersuchung. Die Kooperation erfolgte durch vielfältige Unterstützung im Feldzugang, durch Expertise sowie durch Rückmeldungen zu den jeweils vorliegenden Forschungsergebnissen.

Die eingesetzte Forschungsmethodik umfasste offene, problemzentrierte Interviews, Dokumentenanalysen, Gruppeninterviews sowie vereinzelte Beobachtungen in Sitzungen, Seminaren, Kursen und Auswertungsbesprechungen. Einbezogen waren Studierende, Dozierende, Mentorinnen und Mentoren, Portfolioverantwortliche der Hochschulen, Kursleitende und praktizierende Lehrpersonen in der Weiterbildung, sowie Expertinnen und Experten des Portfolioinstrumentariums. Die Interviews wurden verschriftet und zusammen mit den Dokumenten und Feldnotizen einer Analyse nach den Verfahren der ethnographischen Semantik unterzogen (Maeder/Brosziewski 1997; Maeder/Brosziewski 2007). Diese den Sprachwissenschaften entlehnte Analysetechnik zielt im Kern darauf ab, die *Beziehungsnetzwerke von sprachlichen Ausdrücken* nachzuzeichnen, die im beobachteten Feld selbst verwendet werden. In aller Kürze lässt sich die Struktur dieses Verfahrens so kennzeichnen: Man fragt nicht etwa nach Definitionen von Worten oder zusammengesetzten Ausdrücken, sondern man fragt danach, mit welchen *anderen* Ausdrücken ein Ausdruck in Verbindung gebracht wird, und welche *Art* von Verbindung jeweils hergestellt wird. Über ein mehrstufiges Verdichtungsverfahren gelangt man zu einem Bedeutungsnetz von zentralen, das heisst immer wiederkehrenden Ausdrucksrelationen, die als *kulturelle Themen* bezeichnet werden.<sup>6</sup> Das Ziel der empirischen Arbeiten war, die kulturellen Themen der Portfolioarbeit an den untersuchten Hochschulen zu identifizieren und durch ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede die drei Fälle von Portfolioarbeit zu charakterisieren.

Im Vergleich zur oben vorgestellten „Matrix“ von acht Dimensionen des Portfolios, von denen der Literatur berichtet, wird auffallen, dass es jeweils nur *bestimmte* As-

---

<sup>6</sup> Die ethnographische Semantik definiert ein kulturelles Thema als „any principle recurrent in a number of domains, tacit or explicit, and serving as a relationship among subsystems of cultural meaning“ (Spradley 1980: 141).

pekte sind, die durch die kulturellen Themen aufgegriffen und behandelt werden. Gerade diese Auswahl kennzeichnet für uns die Besonderheit der einzelnen Fälle. Denn kulturelle Themen entwickeln sich – so die Grundannahme der ethnographischen Semantik – nur dort, wo intensivere und wiederkehrende Kommunikations-erfahrungen nach prägnanten und wieder verwendbaren Verständigungssymbolen verlangen.

Wir werden die beteiligten Hochschulen nicht namentlich benennen, sondern von den Fällen A, B und C sprechen. Die Hauptgründe für diese Anonymisierung sind nicht primär im Bereich des Daten- oder des Persönlichkeitsschutzes zu suchen. Vielmehr haben uns Erfahrungen im Verlaufe des Forschungsprozesses gelehrt, dass es selbst im Kontext von Hochschulen sehr schwer geworden ist, Forschungen und Evaluationen auseinanderzuhalten. Werden Organisationen namentlich erwähnt, liegt die Frage nahe und leider zu nahe, ob das, was an diesen Organisationen läuft und durch „Massnahmen“ gegebenenfalls geändert werden könnte, nun als „gut“ oder „schlecht“ anzusehen sei; oder diplomatisch abgemildert, ob etwas „verbesserungsbedürftig“ sei. Diese Fragegewohnheit werden wir durch eine sprachliche Anonymisierung natürlich nicht vollkommen ausschalten können. Doch hoffen wir, dass die Rede vom „Fall“ grössere Chancen gewährt, die Logik von Forschung beizubehalten. Diese Logik will am Fall ja nicht „gut“ und „schlecht“ unterscheiden, sondern herausfinden, was am Einzelfall *gelernt* werden kann, also was sich vom Besonderen her *verallgemeinern lässt*. Generalisierung ist die Grundaufgabe von Forschung, die unbedingt erfüllt werden muss, bevor die Frage nach wissenschaftsbasierter Optimierung überhaupt gestellt werden kann. Die Rede vom Fall hält präsent, dass jeder Fall *anderen Bedingungen* unterliegt, die zunächst einmal gewürdigt werden müssen, bevor man zu einer Schlussfolgerung kommen darf – ein Prinzip, das nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Rechtsprechung und überall dort zum Tragen kommt, wo Fallbearbeitung zum Kern professionellen Handelns gehört (in der Medizin, in der Sozialarbeit, in der Psychotherapie, ...).

Dieses Bemühen um Distanz zur Evaluation bedeutet jedoch nicht, einem abstrakten Ideal der „Wertfreiheit“ von Wissenschaft zu folgen. Erstens ist längst nachgewiesen, dass dessen Realisierung unmöglich ist, dass „wertfreie“ Wissenschaft mit-hin nur realitätsfern stattfinden kann. Zweitens würde solch ein Versuch dezidiert dem Programm DORE widersprechen, dessen Unterstützung wir unsere Forschungschancen überhaupt verdanken. Gemäss dem DORE-Programm sollte Forschung in der Lage sein, einen für die beforschte Praxis brauchbaren Ertrag abzuliefern. Worin soll der liegen, wenn nicht im Aufweis von Verbesserungsmöglichkeiten der untersuchten Organisationen und ihrer „Massnahmen“? Der Praxis-Ertrag soll in

der *Prüfung eines speziellen Anspruchs an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* liegen. Anhand der Einzelfälle und mit Hilfe ihres Vergleichs suchen wir Antworten auf die Frage, ob und unter welchen Bedingungen das Medium des Portfolios seinem *Anspruch* gerecht werden kann, *Reflexion* zu vermitteln und zu steigern – ein Anspruch, mit dem zahlreiche Neuerungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inklusive ihrer Akademisierung begründet, begleitet und legitimiert werden. Reflexionsfähigkeit sei ein Kennzeichen der *Professionalität* des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns, ist häufig zu lesen; und die Steigerung von Reflexion/Professionalität ein Erfordernis, das eine zeitgemässe Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erfüllen habe (siehe mit weiteren Hinweisen zur Diskussion Herzog/Felten 2001). Unseren Praxispartnern und allen, die wie sie an der Gestaltung und Gestaltbarkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessiert sind, bieten unsere Fallvergleiche und die anschliessende Analyse zum Portfolio empirisch gesicherte Anhaltspunkte, um die Bedingungen zur Einlösung des Reflexionspostulats *präziser und besser* einschätzen zu können. Das kann zu einer *Vermehrung der Chancen* führen, die im Medium Portfolio liegen, oder aber auch, wenn die ermittelten Bedingungen als zu unrealistisch erscheinen, zur *Einschränkung der Anspruchslage* und zur Verlagerung der Reflexionsansprüche auf andere Medien, Formate und Formen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Den Praxiswert unserer Untersuchung sehen wir darin, die Grundlagen für entsprechende Gestaltungsabsichten zu vertiefen. Ein Rezept, das die Verwirklichung von Reflexionssteigerung und Professionalisierung *garantieren* könnte, haben wir nicht zu bieten – womit wir uns jedoch in der guten Gesellschaft der gesamten Reflexions- und Professionalisierungsforschung befinden.

### **3. Fallstudien: Institutionelle Kontexte und kulturelle Themen der Portfolioarbeit an Pädagogischen Hochschulen**

Die drei beteiligten Pädagogischen Hochschulen werden nachfolgend mit den Kürzeln „Fall A“, „Fall B“ und „Fall C“ vorgestellt (zur Begründung der Anonymisierung siehe den vorgegangenen Abschnitt 2). Fallintern wäre nochmals danach zu unterscheiden, ob es sich um ein Portfoliokonzept im Rahmen der *Ausbildung* oder um eines der *Weiterbildung* handelt. An den beiden Schweizer Hochschulen sind beide Typen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesiedelt – und sind dort wiederum organisationsintern differenziert. Bereits diese Ausgangskonstellation wirft vor jedem wissenschaftlichen Fallvergleich die Frage auf, welche Vergleichsebene die Ausgestaltung des Portfolioinstruments massgeblich bestimmt: Gelangt bei der Konzeption von Portfolios ein *PH-interner Zusammenhang* zwischen Aus- und Weiterbildung zur Geltung? Oder orientieren sich PH-Ausbildungen an anderen PH-

Ausbildungen einerseits und PH-Weiterbildungen an anderen PH- und sonstigen Lehrerweiterbildungen andererseits?

Die kulturellen Themen, die wir in den Äusserungen von Studierenden, Dozierenden, Mentorinnen, Weiterbildnern und anderen sowie in den konzeptionellen Dokumenten ermitteln konnten (siehe zum Konzept des „kulturellen Themas“ ebenfalls den Abschnitt 2 zur Methodik), sprechen in diesem Punkt eine recht eindeutige Sprache: der berufsphasenübergreifende Zusammenhang kann *kaum hergestellt* werden. Die Verbindung zwischen Ausbildungsportfolios und Weiterbildungsportfolios ist daher eher schwach ausgeprägt. Die organisatorische Differenzierung zwischen Aus- und Weiterbildung spiegelt sich auch in der Differenzierung der entsprechenden Portfoliokonzepte wieder. Einen deutlichen Indikator liefert bereits die Sprachgebung. Während der Begriff „Portfolio“ in den Ausbildungsgängen durchgängig verwendet und kaum problematisiert wird, konnte sich diese Bezeichnung in den Weiterbildungen nicht umstandslos durchsetzen. In der Weiterbildung findet man stattdessen zum Beispiel den Begriff des „Persönlichen Kompetenzmanagements“.

In den folgenden Abschnitten 3.1. bis 3.3. werden die kulturellen Themen vorgestellt, die für die Behandlung des Portfolios in den *Bildungsorganisationen* kennzeichnend sind. Während in der Weiterbildung das Thema eines „Marktes“ prägend wirkt (3.1), steht für die Ausbildung das Thema „Prüfung“ im Vordergrund (3.2). Gemeinsam ist beiden Bildungsbereichen das Thema „Kompetenz“. Doch auch am einenden Begriff scheinen die institutionellen Differenzen deutlich auf, sobald man nach den näheren Bestimmungen der Kompetenzvorstellungen fragt (3.3.). Anschliessend wenden wir uns den kulturellen Themen der *Portfolioautorinnen und -autoren* zu, zunächst jenen in der Ausbildung (3.4.), dann jenen der Weiterbildung (3.5.). Das Kapitel schliesst mit einem Fazit, das die Verallgemeinerung der empirischen Befunde vorbereiten soll (3.6.).

In Ergänzung unserer methodischen Erläuterungen aus dem vorgehenden Kapitel 2 ist an dieser Stelle vielleicht noch der Hinweis angebracht, dass das Konzept des kulturellen Themas nicht mit einer Feststellung von Meinungen zu verwechseln ist. Weder geht es um die Meinungen von Organisationsrepräsentanten (Dozierende, Programmverantwortliche, Mentoren, Kursleiter, ...), noch um die Meinungen von Studierenden oder Lehrpersonen, was sie persönlich und subjektiv vom Portfolio halten. Ein kulturelles Thema zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es *verschiedene* Meinungen und Einstellungen übergreift und nicht von sich aus schon festlegt, was jemand persönlich von der Sache hält. Ein kulturelles Thema trägt und unterhält Meinungsunterschiede. Es legt nur darauf fest, dass man hinreichend sicher weiss, worüber man denn gleicher oder anderer Meinung ist.

### 3.1 Kontexte und kulturelle Themen des Portfolios in der Weiterbildung: der „staatliche Markt“ der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung

Im semantischen Feld der Weiterbildung begegnet man Formen, die sich am prägnantesten als eine „Orientierung am Markt“ zusammenfassen lassen; wobei es sich hier selbstverständlich um den „Markt“ der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung handelt. Dieser Markt erfordert eine doppelte Rücksicht: eine Rücksicht auf den Bedarf und die Bedürfnisse seiner „Kundinnen“ und „Kunden“ einerseits, sowie eine Rücksicht auf die *staatlichen Strukturen* der Lehrerweiterbildung andererseits, was sowohl die Finanzierung der Weiterbildungen als auch die Rekrutierung von Teilnehmerinnen einschliesst. Weiterbildung gehört zum Berufsauftrag von Lehrerinnen und Lehrern. Die „Kunden“ *müssen* für sie ein gewisses Zeitbudget aufbringen und erfahren auch immer mehr Vorgaben, was die Themen, Inhalte und Formen ihrer Weiterbildungen anbelangt. Wir haben es in diesem Sinne mit einem „staatlichen Markt“ zu tun, der in seiner Gesamtheit auch einen Gegenstand von *politischen Aushandlungen* zwischen staatlichen Instanzen einerseits und berufsständischen Interessenvertretungen andererseits bildet. Wie sieht es unter solchen Bedingungen mit der Chance aus, ein Medium zu institutionalisieren, das auf die Steigerung von berufsbezogenen Reflexionen abzielt?

Diese Problematik ist in einem unserer untersuchten Fälle ganz besonders deutlich zum Vorschein gekommen. Im Fall A wurde eine Weiterbildung zum Instrument „Portfolio“ eine Zeitlang in das *Pflichtprogramm* der Lehrerinnen und Lehrer eines Kantons integriert. Den Kontext prägte eine Bildungspolitik, die eine Stärkung der Schulleitungen sowie eine von ihr ausgehende schulische Qualitäts- und Personalentwicklung vorsah. Die primären Adressaten der Weiterbildungseinheiten bildeten dementsprechend zunächst Schulleiterinnen und Schulleiter. Vorgesehen war eine weitere Verbreitung zu den Lehrerinnen und Lehrern, teils durch direkte Fortbildungen, teils durch Vermittlung der Schulleitungen. In diesem Kontext konnte sich auch der Name „Portfolio“ halten. Die Schwierigkeiten der Weiterbildung lagen nicht so sehr in der Konzeption des Instrumentes und in der Entwicklung einer passenden Didaktik, sondern – bedingt durch die verpflichtende Anlage – eher in der Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Seitens der Adressaten wurde der Aspekt der „Selbstdarstellung“ in den Vordergrund gerückt und eine Verknüpfung mit Formen der Reflexion und Ansprüchen an Professionalisierung erwies sich als schwierig. Später wurde, anlässlich eines Kurswechsels in der kantonalen Bildungspolitik, die Verpflichtungsstruktur zurückgenommen und das Portfoliokonzept in das normale Weiterbildungsprogramm überführt. Eine enge Kopplung des Portfolios an staatlich gesetzte Verpflichtungen und an schulisches Qualitätsmanagement

hätte auch auf Dauer keine günstige Bedingung für ein auf Selbstmotivation setzendes Weiterbildungsangebot dargestellt.

Ganz anders und auf den ersten Blick sogar konträr stellte sich die Lage für die Weiterbildung im Fall B dar. Hier gab es keine „Rückendeckung“ für Portfolioangebote seitens der Bildungspolitik. Im Gegenteil: Es wurde von Signalen berichtet, dass der Begriff „Portfolio“ politisch eher unerwünscht sei (den bildungspolitischen Hintergründen können wir nicht weiter nachgehen). Das Medium Portfolio erhielt hier den Titel „Persönliches Kompetenzmanagement“. Die Namensgebung und auch die Strukturierung des Weiterbildungsprodukts orientierten sich an einer Vorlage, die im weiteren Kontext der beruflichen Weiterbildung bereits von anderen Instanzen vorentwickelt war: am Konzept „CH-Q“ (diese Vorlage wurde auch im Fall A benutzt). Die "Gesellschaft CH-Q Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn" wird unterstützt vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), dem Staatsekretariat für Wirtschaft (seco) und zahlreichen weiteren Institutionen. Sie hat das Konzept des "Kompetenzmanagements" in der beruflichen Weiterbildung entwickelt, bildet auf der Grundlage ihrer eigenen Systematik Anwender und Fachleute aus, führt Beratungen und Projekte durch und vergibt mittlerweile ein eigenes Zertifikat "CH-Q", das für die Qualitätssicherung im Bereich beruflicher Weiterbildung einstehen soll (<http://www.ch-q.ch>).

Die Verwandtschaft zum Portfolio zeigt sich in einem speziellen Element des CH-Q-Programms: einem Ordner, der nach vorgegebenen Klassifikationen eigene Texte und diverse Dokumente zu den persönlichen Kompetenzen sammeln und integrieren soll. Praktisch gesehen erfolgt die Weiterbildung „Persönliches Kompetenzmanagement“ als Einführung in die Bedeutung und Handhabung dieser Ordnungsstruktur. Auch in die Klassifikationsstruktur ist ein Moment der Reflexivität eingebaut: in Form der Frage nach dem eigenen Können der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, nach der Vielfalt, nach der Einheit und nach den Perspektiven der je persönlichen Kompetenzen.

Die Problematik der an CH-Q angelehnten Weiterbildungsportfolios und ihrer Reflexionspotentiale liegt in der Frage, inwieweit in diesem *allgemeinen* Konzept zur beruflichen Weiterbildung die *Spezifik* des Lehrberufs zur Geltung kommen soll und kommen kann. Diese Frage beschäftigt nicht nur den Analytiker. Sie berührt in zweierlei Hinsichten auch die konzeptionelle *Gestaltung* des Portfolios / Kompetenzmanagements. *Zum ersten* betrifft sie das Verhältnis zwischen Ausbildungsportfolios und Weiterbildungsportfolios. Die Relevanz der pädagogischen Besonderheiten entscheidet mit darüber, wie eng die beiden Bildungsbereiche durch die Portfolioarbeit aneinander gekoppelt werden können respektive wie weit sie voneinander entfernt werden. Das allgemeine Kompetenzmanagement ist eindeutig

*laufbahnorientiert*. Es dient der individuellen Bestimmung eines persönlichen Lernbedarfs im Schnittfeld von Berufsbiographie einerseits und organisationsbezogener Positionierung des Individuums andererseits. Alle Reflexionsarbeiten gehen von der Laufbahn aus und sind auf die noch offenen Gestaltungsmöglichkeiten der Berufslaufbahn (inklusive selbst gewählter oder auferlegter Unterbrechungen wie Mutterschaft, Militärdienst, Arbeitslosigkeit, ...) hin ausgerichtet. Solch eine Bestimmungsarbeit eint alle Berufe.

Die *Sonderthematiken* des Lehrberufs, das Lehren sowie der pädagogische Umgang mit Schülerinnen und Eltern, sind durch die Laufbahnorientierung alleine nicht gegeben. Zwar tauchen neben anderen Kompetenzen natürlich auch Lehr- und Erziehungskompetenzen auf. Aber sie dominieren weder die Struktur des Portfoliokonzepts noch werden die entsprechenden Kompetenzen konzeptionell so durchgeformt, wie es beispielsweise in den Ausbildungsstandards der Pädagogischen Hochschulen geschieht. Eine Schwierigkeit, Aus- und Weiterbildungsportfolios der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu integrieren, um eine berufsphasenübergreifende Reflexion zu strukturieren, liegt mithin im Problem, eine allgemein laufbahnorientierte Weiterbildung von der Weiterbildung genuin pädagogischer Aspekte zu unterscheiden.

Zum zweiten wird die Frage nach dem berufsspezifischen Gehalt des Kompetenzmanagements auch im Blick auf die Adressaten der Weiterbildung relevant. Dort, wo die Portfolioarbeit nicht als verpflichtend eingeführt ist, sondern in der normalen Konkurrenz zu allen anderen Weiterbildungsangeboten steht, muss sie sowohl ihre Eigenheit als auch ihre Attraktivität darstellen können. Ausgehend von den kulturellen Themen, die sich bei den von uns befragten Adressatinnen und Adressaten identifizieren lassen, ist es eher die Reflexion auf die persönliche Berufs- und Laufbahnperspektive als die Reflexion auf die Spezifik der Lehrtätigkeit, die zur Teilnahme motiviert. Die Ansprüche der „Nachfrage“-Seite formen das Portfoliokonzept mithin mehr in Richtung Biographiearbeit als in Richtung Professionsreflexion.

Im Fall C wurde kein Portfoliokonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung entwickelt. Die Gründe dafür liegen in der institutionellen Besonderheit des Falles. Die betreffende Pädagogische Hochschule ist nicht in der Schweiz, sondern in Deutschland angesiedelt. Mit dieser regionalen Differenz sind sowohl in staatlicher als auch in historischer Hinsicht für die Portfolioarbeit ganz andere Rahmenbedingungen gesetzt. In der Schweiz lief die Aufnahme und Entwicklung des Portfoliokonzepts ungefähr parallel zum Übergang von der seminaristischen zur tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sprich: zum Aufbau der Pädagogischen Hochschulen. Das Portfolio profitierte vom Strukturbedarf derartiger Umbruchsituatio-

nen. In Deutschland fanden in derselben Zeit keine umfassenden Reformen statt. Ein neues Konzept hatte es folglich mit etablierten Strukturen zu tun. Entsprechend schwieriger war es hier, eine Innovation zu platzieren und genügend Unterstützung zu mobilisieren. Wie wir im Umfeld unserer Projektarbeiten erfuhren (ohne dem systematisch nachgehen zu können), ist das Portfoliokonzept durchaus auch in deutschen Regionen und an diversen Institutionen auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung adaptiert worden. Doch erst in jüngerer Zeit – und bezeichnenderweise angesichts vermehrter Reformanstrengungen – findet es eine verstärkte Institutionalisation in Aus- und Weiterbildungskontexten.

### **3.2 Kontexte und kulturelle Themen des Portfolios in der Ausbildung: Beurteilung und Prüfung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Was der „staatliche Markt“ für die Weiterbildungsportfolios bedeutet, bedeutet das Thema der *Prüfung* für die Portfolios der Ausbildungen. In allen der von uns untersuchten drei Fälle ist die Erstellung eines Portfolios mit dem Prüfungskomplex der jeweiligen Hochschule verknüpft. Eine gänzlich prüfungsunabhängige Variante kommt nicht vor – und uns ist auch jenseits des eigenen Samples kein solcher Fall bekannt. Doch ist die Varianz bereits unserer drei Fälle sehr gross, wie *intensiv* die Portfolioarbeit in das jeweilige Prüfungssystem eingebunden ist. Wir haben einen Fall, den (deutschen) Fall C, in dem die Erstellung eines Portfolios von den Studierenden selbst als ein *mögliches* Element ihres Qualifikationsprozesses gewählt werden *kann*: als Alternative zu einem anderen, nur mündlich geprüften erziehungswissenschaftlichen Prüfungsthema. Dafür werden Portfoliokurse angeboten. Die Studierenden sollen dort lernen, in Bezug auf eigene Unterrichtserfahrungen eine *Forschungsfrage* zu formulieren, die mit Hilfe des Portfolios zu beantworten ist. Den Gegenpol bildet Fall B. Die Erstellung und Präsentation eines Portfolios sind verbindliche Elemente der berufsqualifizierenden Abschlussprüfung. Die Portfolioinhalte sollen sich auf alle Standards beziehen, die für die Ausbildung an der PH als Kompetenzziele gesetzt sind. Schliesslich soll die gesamte Studiendauer den Referenzrahmen der im Portfolio darzustellenden Lern- und Entwicklungsprozesse bilden. Im Ideal beginnt die Portfolioarbeit also mit Studienbeginn, deckt alle Kernbereiche dessen ab, was im Lehrerbild der PH einen kompetenten Lehrer, eine kompetente Lehrerin ausmacht, wird in dieser Umfassendheit individuell reflektiert und im Rahmen der Abschlussprüfung einsichtig dargestellt. Hier wird die gesamte Komplexität des Lehrberufs, soweit die Ausbildung sie vorwegnehmen kann, als Reflexionsgegenstand an die Studierenden „weitergereicht“.

Gesehen von der Einbettung in das Gesamtstudium her steht der Fall A zwischen den beiden Polen Fall B und Fall C. Einerseits ist die Portfolioarbeit obligatorisch.

Andererseits bezieht sie sich nicht auf das gesamte Curriculum und auch nicht auf die Gesamtdauer der Studienzzeit. Die Portfolioarbeit ist als Begleitinstrumentarium der *berufspraktischen Ausbildungsmodule* konzipiert. Die Portfoliobewertung qualifiziert zur Teilnahme an einem Abschlusskolloquium und hat keine direkten Einflüsse auf die Gesamtbewertung des Studiums. Die Studierenden wählen mindestens drei Themen, vorzugsweise solche aus ihrem Praktikumskontext. Die Reflexionsanforderung ist eine doppelte. Zum einen sind eigene Lernerfahrungen mit dem „Schule halten“ als *Prozesse* wiederzugeben, die auch von anderen Beobachtern, den Praktikumsbegleitern, moderiert und gegebenenfalls korrigiert werden. Zum anderen müssen die Praktikums Themen von den Studierenden selbst mit den ihnen geeignet erscheinenden Studienthemen in Verbindung gebracht werden. Die benötigte Theorie-Praxis-Distanz ist mithin von den Studierenden selbst zu überbrücken – und das Portfolio wird hier zum Mittel der Ausbildung, sie dabei zu beobachten.

### **3.3 Das kulturelle Thema „Kompetenz“ in der Gestaltung und Durchführung der Portfolioarbeit**

Ein kulturelles Thema, das die beiden institutionellen Bereiche Aus- und Weiterbildung übergreift, ist das Thema *Kompetenz* (siehe zu den institutionellen Konturen des Kompetenzbegriffes Brosziewski 2010). Doch bei genauerer Analyse der Begriffsbestimmungen (Komponenten und Assoziationen) zeigen sich die Unterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung gerade am gemeinsam genutzten Begriff besonders deutlich. Die am Weiterbildungsmarkt und den Bedürfnissen der Kunden orientierte Weiterbildung bevorzugt eine sehr offene Kompetenzvorstellung. Insbesondere sollen auch solche Kompetenzen einbezogen sein, die *nicht* unmittelbar dem Berufsfeld Lehre / Schule zuzuordnen sind, und die sich auch nicht unbedingt durch Zertifikate nachweisen lassen können. Es geht um *persönliche* Kompetenzen, die aus dem gesamten Einzugsfeld der Lebenssituationen und der individuellen Biographien stammen können. Die Portfolioarbeit wird in der Weiterbildung als eine Selbsterforschung und Selbstentdeckung unter dem Aspekt des Könnens verstanden. Aufgabe der Reflexion ist, die Kompetenzen in ihren Eigenwerten zunächst einmal festzustellen und dann erst danach zu fragen, wie die spezifisch persönlichen Kompetenzen ins berufliche Handeln eingebracht werden können oder sollen; sei es, um berufliche Lasten zu mindern, sei es, um die beruflichen Handlungsspielräume zu erweitern. *Bewertungen* von Kompetenzen, auch verbindliche Klassifizierungen und Niveaubestimmungen, werden dezidiert zurückgehalten und erst recht nicht formal vorgegeben. Die individuellen Reflexionen sollen an

die Stelle solcher Objektivierungen treten und nicht durch sie vorab entmutigt werden.

Im Vergleich zur Weiterbildung wird das kulturelle Thema der Kompetenz in der Ausbildung sehr viel spezifischer ausgearbeitet. Den allgemeinen Bezugsrahmen dafür liefern die *Standards des professionellen (Lehrer-)Handelns*, die im vergangenen Jahrzehnt sehr intensiv diskutiert und – in verschiedenen Formulierungsvarianten – als verbindliche Zielsetzungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anerkannt wurden (siehe als eine zentrale Referenz Oser 2001). Die individuelle Kompetenz wird also, anders als im Weiterbildungskonzept, nicht aus einem persönlichen Horizont geschöpft, sondern in eine sehr allgemeine, auf die ganze Profession bezogene *Matrix* von Kompetenzen eingeordnet. In jeder Kompetenzdimension sind untere, mittlere und hohe Stufen der Realisierung vorgesehen. An Reflexionsarbeit wird zum einen erwartet, die Bezüge zwischen individuellen und professionellen Kompetenzen zu erkennen, und zum anderen, die eigenen Lernprozesse während der Ausbildung (einschliesslich der Praktika) als *Bewegungen* von niedrigeren zu höheren Niveaus darzustellen. Hier zeigt sich ganz deutlich, inwiefern die Institution als Ko-Autor von Portfolios fungiert, und dass die Portfolios immer auch mitbeschreiben, was die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von sich selbst erwartet: die Ausbildung kompetenter Praktiker. Die *Bewertungen*, die mit der Niveaustellung unvermeidlich gegeben sind, stellen ein weiteres dominantes Thema in der Portfolioarbeit der Ausbildung dar. Sie wiederholen auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das klassische Problem des pädagogischen Handelns, dass Förderung und Beurteilung kaum oder nur schwer zu trennen sind (Streckeisen et al. 2007). Die Förderung zielt hier darauf ab, das Individuen auf eine höhere Ebene professioneller Kompetenz zu heben; die Bewertung darauf, ob und inwieweit dies auch als gelungen gelten kann. Das Ideal der Reflexion bestünde darin, dass der Portfolioautor oder die Portfolioautorin die Einheit von Förderung und Bewertung *selber* erfassen und in weitere, dann selbständige Bewegungen auf dem Niveau umsetzen kann.

### **3.4 Kulturelle Themen der Portfolioautoren und -autorinnen 1: Studierende in der Ausbildung**

In der Auswertung der Gruppendiskussionen und der Aufzeichnungen aus Feldaufenthalten sind für die Studierenden drei Hauptthemen zu identifizieren, die im Folgenden eingehender beschrieben werden: Handlungsunsicherheit, Themenwahl und die persönliche Identifikation mit „ihrem“ Portfolio.

*Handlungsunsicherheit:* Das Thema der Handlungsunsicherheit bezieht sich auf die *Aufgabe*, die im Auftrag liegt, ein Portfolio zu erstellen. Es ist evident und bestätigt sich durchweg in jeder Empirie, dass die Definition des Portfolios als „Dokumentation und Reflexion eigener Lernprozesse“ nicht direkt operationalisierbar ist. Sie beschreibt einen Rahmen, gibt aber keinerlei Handlungsanleitungen. Sowohl für die Studierenden in den Ausbildungen als auch für die Berufspraktiker in den Weiterbildungen liegt in der Aufgabenfindung ein zentrales Problem der Portfolioarbeit, wie wir in allen Gruppendiskussionen feststellen konnten. Die *Strategien* des Umgangs mit der Handlungsunsicherheit unterscheiden sich je nach Fallkontext teilweise sehr stark. Im Ausbildungskontext von Fall A (Portfolio als Element der berufspraktischen Einheiten) wird der Abbau von Unsicherheiten vornehmlich beim praktikumsbegleitenden *Dozenten* sowie bei *Mitstudierenden* gesucht, die ihre Portfolios zeitgleich erstellen und ihre Beiträge im Hochschul-Intranet wechselseitig vorstellen und diskutieren. Eine weitere Rolle kann der Praxislehrkraft zukommen, in deren Schulklasse die Praxiseinheiten absolviert werden. In unseren Gruppendiskussionen wurden alle drei Rollenkontakte als vornehmlich hilfreich und produktiv dargestellt. In ihnen könnten Ideen gewonnen oder bereits vorhandene Pläne korrigiert werden. Im Ausbildungskontext von Fall B (Portfolio bezogen auf die Gesamtausbildung) liegen die Verhältnisse deutlich anders. Zum einen übernehmen die Portfolioarbeiten *vorangegangener* Semester eine grössere Orientierungsfunktion als im Fall A. Fertige und als „gut“ bewertete Portfolios gewinnen Vorbildcharakter für die eigenen Arbeiten. Zum anderen erscheint den Studierenden die Beratungsfunktion der portfoliobegleitenden Dozierenden *ambivalent*. Pro Studierendenjahrgang sind verschiedene Dozenten im Einsatz – und innerhalb des Jahrgangs wird registriert, dass die Dozierenden unterschiedlich stark strukturieren und auch unterschiedlich ausdifferenzierte Bewertungsvorgaben liefern. Hinzu kommt, dass im Fall B die Beratungs- und die Bewertungsfunktion der Portfolios institutionell *getrennt* wurden. Dies soll die Objektivität der Bewertungen erhöhen, verstärkt aber als ungewollter Nebeneffekt die Unsicherheit der Studierenden darüber, nach welchen Kriterien eine Aufgabenlösung als gelungen beurteilt werden wird. Diese Unsicherheit fließt in das Rollenverhältnis Studierende / Beratende ein und kann auf dieser Ebene allein nicht befriedigend aufgelöst werden. Längerfristig führte diese Problematik dazu, dass eine Arbeitsgruppe an der PH ein feinteiliges Kriterienraster entwickelte, nach dem die Studierendenportfolios zu bewerten sind. Die Kriterien werden den Studierenden vorgestellt und erläutert. Doch da es sich bei Kriterien um *Beurteilungsdimensionen* handelt, enthalten auch sie *keine Anleitungen*, was zu tun ist. So bleiben im Fall B die vorangegangenen Studierendenge-

nerationen, ihre Empfehlungen und ihre Produkte die wichtigsten Quellen, um die Handlungsunsicherheiten abzubauen.

Im Ausbildungskontext des Falles C (Portfolio als Medium zur Entwicklung einer praxisbezogenen Forschungsfrage) bilden das Begleitseminar, die jeweilige Dozentin sowie das Studium von Literatur die Orientierungsressourcen. Die Handlungsanleitungen werden mithin innerhalb eines workshopartigen Settings gewonnen. Dazu gehört auch, dass sogar die Beurteilungskriterien, nach denen ein Portfolio bewertet werden soll, mit den Studierenden diskutiert und von ihnen mitbestimmt werden können. Diese Einbettung erübrigt es, nach jahrgangsübergreifenden „Modellportfolios“ oder auch nach einem generell gültigen Kriterienraster zu suchen. Die Anleitungen dazu, wie eigene Praxiserfahrungen beforscht werden können, werden durch den Workshop am Einzelfall entwickelt. Die Handlungsunsicherheiten konzentrieren sich auf die Frage, wie Erfahrungen zu vertexten sind, wie subjektiv Erlebtes als objektiv geltend dargestellt werden kann.

*Themenwahl:* Neben der mit der Aufgabenstellung verbundenen Handlungsunsicherheit ist die Auswahl eines oder mehrerer Themen für die Portfolioarbeit ein zentrales kulturelles Thema, das in den Gesprächen mit Studierenden auf vielfältige Art artikuliert wird. Das Spektrum möglicher Vorgaben ist schon in unserem kleinen Fallsample sehr gross. Es reicht von einem regelrechten Katalog von zehn Themen (den „Standardfeldern“ in unserem Fall B), die vollumfänglich abzudecken sind, über eine Auswahl von drei aus sieben Themen (sechs vorgeschlagene, eines frei bestimmbar; Fall A) bis hin zu den Offenheiten, eine eigene Forschungsfrage zu entwickeln (Fall C). In den Fällen A und C werden die Themen vornehmlich in den Bereichen der persönlichen Erfahrungen gesucht, die in Praxisepisoden der Ausbildung gemacht wurden oder werden. Im Fall B erschwert die grosse Anzahl der einzureichenden Themen solch eine personennahe Bestimmung. Die Studierenden orientieren sich vornehmlich anhand von Dokumenten zu themenbezogenen Lehrveranstaltungen (Seminarunterlagen, Literaturlisten usw.) und wiederum an den erfolgreichen Vorbildern vorangegangener Semester.

*Identifikation mit dem eigenen Portfolio:* Ein Portfolio soll seinem Anspruch nach einen individuellen Lern- und Entwicklungsprozess auf eine persönliche Art und Weise dokumentieren. Die Person des Autors oder der Autorinnen ist dabei *doppelt* herausgefordert, gewissermassen als Figur *und* als Erzähler seiner Geschichten. In diesem zweifachen Sinne geht es bei Portfolios – wie verschieden sie in ihren Kontexten, in ihren Themen und ihren Gestalten sind – immer auch um *Selbstzeugnis-*

se.<sup>7</sup> Es überrascht deshalb nicht, dass die Frage des individuellen Bezugs und der persönlichen Identifikation für die Adressatinnen und Adressaten der Portfolioarbeit eine zentrale Rolle spielt. Innerhalb der Ausbildung kann der individuelle Bezug kaum bis gar nicht auf die Frage reduziert werden: „Was nützt mir das?“, denn die in der Nutzenkalkulation vorausgesetzte Autonomie ist wegen der Prüfungs- und Qualifikationsbedingungen gar nicht gegeben. Vielmehr gehört es zu den pädagogisch-didaktischen Prozessen *innerhalb* der Portfolioarbeit, ihre Potentiale für eine individuell nutzbare Produktivität zu erkennen und positiv zu bewerten. Einfach gesagt: Man muss es tun – und es gehört schon zum bewertungsrelevanten „Stil“ der Arbeit darzustellen, dass man das, was man muss, auch für sich nutzen kann. Die eigentlichen Probleme für die Studierenden (und folgend auch für die Begleitpersonen) liegen darin, dass sie in *beiden* Funktionen, als Figur wie als Autor, *positiv* in Erscheinung treten müssen, um in den Bewertungsprozessen ein vorzeigbares Selbst- und Fremdbild erreichen zu können. Als *Figur* müssen sie ein *Lernen* zeigen, also einen *gelungenen* Übergang von einem Nichtkönnen zu einem Können, zumindest zu einem Besserkönnen als zuvor. Diese Einschränkung wirkt scharf darauf zurück, welche Themen überhaupt für die *zeitlichen Abgrenzungen* der Berichtsperiode in Frage kommen. Je nach Kontext muss in drei Monaten oder in drei Jahren etwas Darstellenswertes gelernt worden sein. Als *Autor* müssen sie das dargestellte Lernen *positiv einordnen* können, zum Beispiel als Einübung in ein anerkanntes didaktisches oder pädagogisches Konzept oder als eigenes Bildungserleben, das künftig weitere Lernchancen eröffnet.

Dieser Zwang zur doppelten Positivwertung – des persönlichen Lernens und seiner pädagogischen Bedeutung – erschwert den Umgang mit negativen Lernerfahrungen und mit Zweifeln an ihrer pädagogisch-didaktisch-persönlichen Relevanz. Eine umfangreiche Forschung und Diskussion über Identität<sup>8</sup> hat gezeigt (was jede klassische Bildungstheorie längst wusste, siehe nur Mollenhauer 2008, erstmals 1983), dass gerade negative Erlebnisse (Enttäuschungen mit der Umwelt und mit sich selbst) die Identität am intensivsten prägen und in der Lebensbewältigung am stärksten herausfordern.<sup>9</sup> Vor diesem Hintergrund werden die distanzierenden Äusserungen der Studierenden zum individuellen Engagement in der Portfolioarbeit erklärlich – ebenso wie die Enttäuschungen seitens der Portfolioleser im Hinblick auf die Individualität, Kreativität und Authentizität der meisten Portfoliopros-

---

<sup>7</sup> Von daher können Portfolios auch als Exemplare von „Biographiegeneratoren“ (Hahn 1987: 12) oder „Technologien des Selbst“ (Foucault 1988) angesehen und analysiert werden, so in Heid 2011.

<sup>8</sup> im Anschluss an Erikson 1983; Krappmann 1973 und andere; vgl. auch Hahn 1987 und Luhmann/Schorr 1982.

<sup>9</sup> Für den Fall der Lehrerinnen- und Lehreridentität siehe bspw. Larcher Klee 2005. Benner (2003) entwickelt sogar eine eigene Lerntheorie aus der „Erfahrung von Negativität“.

dukte. Studierende bevorzugen eine individuelle Distanz. Sie suchen, bei sich selbst und mit Hilfe Anderer, nach Positivem, das sich positiv einordnen lässt. Es gibt gelungene und gelingende Ausnahmen; Arbeiten, in denen auch Negatives (Nichtkönnen oder Fehler werden eingeräumt) und Zweifel am pädagogisch Wichtigen und Richtigen des eigenen Lernprozesses dargestellt und erst auf einer zweiten Ebene, jener der Argumentation, aufgelöst werden. Solche Arbeiten realisieren die Erwartungen an Authentizität *und* zugleich an Reflexivität auf mustergültige Art und Weise – aber sie bleiben eben eher die Ausnahme und bergen in sich das Risiko, selber zur Kopiervorlage für spätere Qualifikationsarbeiten genommen zu werden.

### **3.5 Kulturelle Themen der Portfolioautoren und -autorinnen 2: Lehrpersonen in der Weiterbildung**

Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Portfolioarbeit in der Weiterbildung findet sich ein dominantes kulturelles Thema: die *Formulierung* von Kompetenzen und ihre *Zuordnung zur eigenen Person*. Die Aufgabenstellungen, die mit der Ordnungsstruktur des persönlichen Kompetenzmanagements gegeben sind, fordern immer wieder und unter verschiedenen Aspekten zur Kompetenzbeschreibung auf – und dies wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern regelmässig als anspruchsvoll und schwierig bezeichnet. Der Hauptgrund dafür ist, dass der Kompetenzbegriff im Weiterbildungsportfolio sehr weit und offen definiert wird: er wird sowohl *inhaltsoffen* als auch *wertungsoffen* gehandhabt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen *selber* bestimmen (im Rekurs auf *eigene* Erfahrungen und auf *eigene* Erwartungen), welche Kompetenzen sie behandeln wollen und wie sie deren Bedeutung für ihr berufliches Handeln einschätzen – ein starker Kontrast zum Kompetenzbegriff der Ausbildung, der durch Kompetenzstandards und eine verbindliche Vorstellung von Qualitätsniveaus geprägt wird. Die Kompetenzbeschreibungen sind für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer somit zunächst und vor allem *Bestimmungsarbeiten* in einem Dreieck von Kontexten der Kompetenz (berufliche, andere soziale und private Kontexte), vom Wert der Kompetenz und von Zurechnung der Kompetenz auf die eigene Person.

In diesem Schnittfeld zeigt sich ein zur Ausbildung recht ähnliches Problem der Identifikation mit der Portfolioarbeit. Es wird von den Befragten zumeist mit dem Ausdruck der *Selbstdarstellung* bezeichnet – ein Ausdruck, mit dem zahlreiche Ambivalenzen gebündelt werden. Deren Kern liegt in der Frage, *für wen* die Kompetenzbeschreibungen denn produziert werden sollen: für sich selbst oder für andere? Die Bestimmung der Kompetenzkomponenten (Kontext, Wert und Selbstzurechnung) wird vor allem im Hinblick auf diese Grundfrage geleitet. In der Weiter-

bildung, zumindest im von uns untersuchten Sample, wird eine starke Präferenz für die Selbstadressierung der Portfolioarbeit geäußert. Sie motiviert sowohl zur Teilnahme als auch zu den geforderten Bestimmungsleistungen. Die Sammlung, Ordnung und Sichtung persönlicher Kompetenzen soll zu persönlichen Klärungen verhelfen. Ein Ausdruck, der öfters genannt wird, ist der der „Standortbestimmung“, wobei sich „Standort“ nicht nur und nicht ausschliesslich auf die momentane Position in der beruflichen Karriere beschränkt. An dieser Stelle rückt das persönliche Kompetenzmanagement in den Kontext der Biographiearbeit ein (vgl. oben, S. 16). Den Kontrast dazu bildet die Adressierung an *andere* Beobachter. Im Angebot der Portfolioarbeit wird auch die Funktion vertreten, es für Bewerbungen oder Personalgespräche mit Schulleitungen zu nutzen. In diesem Zusammenhang erhält der Ausdruck „Selbstdarstellung“ seine bekannten *negativen* Konnotationen: dass es „nur“ um Selbstdarstellungen ginge (im Gegensatz zu authentischen Darstellungen); dass man gezwungen sei, die positiven Seiten hervorzuheben und die negativen abzublenden; dass man sich „verkaufen“ müsse. Unter dem Aspekt der Fremdadressierung erscheint das persönliche Kompetenzmanagement dann nicht als Biographiearbeit, sondern als individuelle Einübung in das Format des *Personalmanagements*, das mit den neuen Formen der „Bildungssteuerung“ vermehrt und verstärkt Einzug in die Schulorganisation gehalten hat. Dieser Verwendung der Portfolioarbeit stehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eher skeptisch bis ablehnend gegenüber. Sie bevorzugen den Typus der Biographiearbeit. Symptomatisch dafür ist, dass die seitens der Anbieter gegebene Möglichkeit, sich die Teilnahme am Kompetenzmanagement formell zertifizieren zu lassen, kaum bis gar nicht beansprucht wird.

### 3.6 Fazit zum empirischen Teil

Die Themen, die wir anhand von Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Dokumentenanalysen ermitteln konnten, weisen darauf hin, dass mit der Arbeit am Konzept und an der Realisierung von Portfolios Probleme, Ungewissheiten und Unsicherheiten verbunden sind, die auf die jeweiligen Kontexte verweisen und nicht allein individuell verkraftet und behandelt werden können. Die Adressaten müssen ein bestimmtes „how-to-do“ erlernen, das sich jedoch nicht in einer blossen Technik erschöpft, sondern einen doppelten Selbstbezug einfordert: in der *Auswahl* dessen, was man für behandlungsrelevant hält sowie in der Darstellung eines *persönlichen Bezugs* zu den ausgewählten Themen und / oder Kompetenzen. Für die Konzeption des Portfolios durch die Bildungsorganisationen und ihre Repräsentanten (Dozierende, Mentoren, Kursleiter, ...) stellt sich ebenfalls ein Problem des doppelten Selbstbezugs: Sie müssen Motivationsressourcen aktivieren (auf ei-

ner Skala zwischen verbindlicher Aufforderung bis zum attraktiven Angebot) und zugleich für Steuerung/Kontrolle (Vorgaben, Beurteilungen, Ergebnisabnahmen, Zertifikationen, ...) sorgen; und für beides kommunikative Ressourcen aufbringen. Die Themen der Portfolioadressaten und der Portfoliokonzeptionen sind nicht unabhängig, sondern verweisen aufeinander. Die Auswahlbereiche möglicher Portfoliothemen und die Grade der persönlichen Identifikation werden nicht unabhängig davon bestimmt, wie motiviert und kontrolliert wird. Und umgekehrt müssen Motivation und Kontrolle in Rechnung stellen, welche Themen und welche Identifikationsgrade sich überhaupt sowohl zur Motivation als auch zur Kontrolle nutzen lassen.

#### **4. Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Chancen eines Reflexionsmediums Portfolio**

Die Arbeit mit Portfolios bringt, wie zu zeigen und beschreiben war, spezifische Ungewissheiten und anspruchsvolle Kommunikationsanlagen mit sich. Die Ungewissheiten können nicht ohne weiteres beseitigt werden, die Kommunikationsanforderungen können nicht eingespart werden, ohne die Potentiale des Mediums Portfolio einzubüssen. Dieses Schlusskapitel soll erklären, warum das so ist, und nimmt sich abschliessend der Frage an, welche Bedingungen dadurch für die *Gestaltung* von Portfoliokonzepten gegeben sind. Das Grundmuster der Erklärung ist einfach vorgestellt: Die Arbeit mit dem Medium Portfolio soll *Reflexionsprozesse* auslösen. Reflexion ist aber konstitutiv mit Ungewissheit verbunden. Wenn die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihren Ausbildungs- wie in ihren Weiterbildungszweigen die Reflexion fördern will, muss sie ihre Studierenden und ihre Praktiker systematisch Ungewissheiten aussetzen und selber Strukturen bereithalten, die Ungewissheiten kommunikativ abarbeiten zu können. Alle folgenden Ausführungen dienen der Klärung dieses Grundmusters.

Der Begriff der Reflexion hat in der Bestimmung dessen, was Lehrerinnenbildung sein kann und sein soll, eine zentrale Bedeutung erlangt, die weit über das Medium Portfolio hinausreicht. Eine wichtige Referenz bildet dabei das Buch „The Reflective Practitioner“ von Donald Schön (1993, erstmals 1983).<sup>10</sup> Schön berichtet darin über Erfahrungen in sehr heterogenen Feldern wie Design, Architektur, Stadtplanung, Medizin und Psychotherapie. LehrerInnen, Schulen und Pädagogik kommen auch, aber nur am Rande vor (S. 326-338). Den Anlass seiner Schrift bildet die Wahrnehmung einer gesellschaftlichen *Vertrauenskrise*, die in fast allen Bereichen professio-

---

<sup>10</sup> Siehe zur Rezeption in der Lehrerbildung Adler 1991; Newman 1996.

nellen Handelns festzustellen sei (S. 3-20). Davon ausgehend fragt Schön nach der Besonderheit professionellen Wissens. Er sieht, im Kontakt mit der professionstheoretischen und professionssoziologischen Literatur, die Besonderheit darin, dass professionelles Wissen *nicht einer „technischen Rationalität“* unterworfen werden kann. Dabei ist „technisch“ sehr weit zu verstehen. Eine technische Rationalität liegt vor, wenn es Methoden gibt, deren Anwendung stets erwünschte Ergebnisse garantiert, sofern die Abläufe nicht irgendwie gestört werden. Die Faszination von Schöns Buch liegt nun darin, dass er nicht, wie viele andere Autoren an dieser Stelle, solch eine „technische Rationalität“ mit latent mystischen Vorstellungen kontrastiert wie Intuition, Sensibilität, Menschenkenntnis, Charisma, Führungsstärke oder dergleichen. Schön sieht die nicht-technische Struktur professionellen Wissens und Handelns in einer besonderen Form des Erkennens begründet.

Diese Erkenntnisform nennt Schön „reflection-in-action“. Sein Text kreist um die Strukturen, die ein Erkennen-im-Handeln bedingen und ermöglichen. Der Professionelle – ein Designer, ein Architekt, ein Manager, ein Berater, ein Lehrer, ein Stadtplaner ... – muss sich Schön zufolge in eine „Konversation mit der Situation“ begeben. Sein Handeln verändert nicht nur ein Objekt, sondern *es verändert die Situation* – und damit *auch* die Ausgangsbedingungen für sein nächstes Handeln. Die Reflexion richtet sich demnach nicht etwa auf die Gründe oder auf etwaige Erklärungen des (eigenen) Handelns, sondern auf die Folgen des (eigenen) Handelns für *die Beziehungen zum „Objekt“*. Ein Designer, der eine Form am Material ausprobiert, eröffnet damit neue Gestaltungsvarianten und verschliesst sich solche, die sich durch andere Formungen eröffnet hätten. Ein Architekt, der eine Skizze vorlegt, verändert die Erwartungen des Bauherrn an das fertige Gebäude und damit auch die Handlungsbedingungen für den weiteren Gestaltungsprozess. Ein Therapeut, der gesprächsweise interveniert, hat im nächsten Schritt auch mit den Interventionsdeutungen seines Patienten zu tun. Ein Manager, der seinen Mitarbeitern Ziele setzt, ändert die Arbeitssituation, aus denen künftige Ziele gewonnen werden können.

In der Beziehungsänderung liegt der ausschlaggebende Unterschied der Reflexion zur „technischen Rationalität“. Die Beziehungsänderung kann *nicht geplant werden*; sie muss *stattdessen beobachtet werden*, wobei der eigene Handlungsplan nur ein Element der Situation *neben anderen* sein kann. Die *Offenheit* des Handlungsplans für Situationsänderungen, die durch das Handeln selbst hervorgerufen werden, ist das grundlegende Merkmal jeder „reflection-in-action“. „Offenheit“ meint dabei natürlich *nicht*, dass es auf den Plan gar nicht ankäme, oder dass er zwangsläufig aufgrund der Beobachtungsergebnisse geändert oder aufgegeben würde. „Offenheit“ meint, dass ein Plan (eine Absicht, eine Intention, ein Ziel, ...) „zur Disposition“

steht – was die Option nicht aus-, sondern einschliesst, den Plan unverändert fortzuführen.

Losgelöst von den Beispielen, die Schön in seinem Buch anführt (Architektur, Management, Beratung, etc.), erscheinen die Figuren der „Konversation mit der Situation“ und der „Reflexion-im-Handeln“ sehr abstrakt. Und doch greifen sie etliche Momente auf, die in *Erfahrungsberichten* von Professionellen immer wieder hervorgehoben werden und die sich einer *allgemeinen Formulierung entziehen* – jedenfalls einer Formulierung in positiven Ausdrücken. Die Umschreibungen sind weitgehend auf *negative* Formulierungen gestützt, so in Feststellungen der Art, dass professionelles Handeln *nicht* in einer Anwendung von Wissen, Regeln oder Methoden aufgehe. Doch jenseits solcher Negationen bleibt das „Mehr“ des professionellen Handelns vage. Schöns Beschreibungen und Definitionen, unterlegt mit zahlreichen Erfahrungsschilderungen, liefern hierfür erste Anhaltspunkte. Und sie verknüpfen die Handlungsbeschreibung mit dem Ausdruck der „Reflexion“ – ein Ausdruck, der bis dahin weitgehend der *Philosophie* vorbehalten war. Beides zusammen, Beschreibung und Begriffsgebung, dürften ausschlaggebend für den grossen Rezeptionserfolg von Schöns „reflective practitioner“ gewesen sein.

Doch die Anleihe in der Philosophie hat ihren Preis, den die Diskussion über Profession und Reflexion bis heute abzuzahlen hat. Auch Schön verlegt die Reflexion, wie der Buchuntertitel überdeutlich anzeigt, ins *Denken* des Professionellen („How Professionals Think in Action“). Damit bedient er, und bedient fast die gesamte Rezeption mit ihm, das alte und unfruchtbare Gegensatzpaar von Denken und Handeln. Auf den ersten Blick verspricht das Konzept des „reflective practitioner“ zwar eine *Überwindung* der Spaltung von Denken und Handeln, von Theorie und Praxis. Aber auf einen zweiten Blick *verschärft* es den Gegensatz, solange man Reflexion mit Denken gleichsetzt. Denn erstens muss es, wenn es eine reflektierte Praxis gibt, auch eine *unreflektierte* Praxis geben. Der Praktiker gerät somit unter den Verdacht, gedankenlos zu handeln. Und tatsächlich zielt eine stattliche Reihe von Schriften darauf ab, einen Gegensatz von reflektiertem Handeln und einem Handeln zu markieren, das *unreflektiert* eingefahrenen Rezepten, Routinen, Schemata und „Vorurteilen“ folgt. Damit geraten nicht nur die Praxis, sondern auch die *Erfahrungen* unter Generalverdacht. Denn wenn nicht Routinen, Rezepte, Schemata und Vorurteile – was sonst sollte Erfahrungen ausmachen (vgl. Fuchs 1999)? Und zweitens ist auch das Konzept des „reflective practitioner“ *nur eine Theorie*: eine Theorie des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Diese Praxistheorie behauptet zwar von sich selbst, mit der Praxis „im Einklang“ zu sein und sie besser als alle anderen Theorien zu würdigen. Doch im zweiten Schritt macht sie sich doch dazu auf, die Praxis ver-

bessern zu wollen.<sup>11</sup> Zwar wird die Praxis hoch geschätzt, als ein Können, das jeder theoretischen Erklärung und Begründung *voraus* sei. Aber die Praxis wird zugleich als defizitär, als zumindest potentiell unreflektiert und somit als reflexionsbedürftig bezeichnet.

Die Einrichtung im Gegensatzpaar von Denken und Handeln hat drittens und schliesslich dazu geführt, dass die Theorie *verschiedene Modelle des Denkens* einführen und den Anspruch der Reflexion dann für das jeweils eigene Denkmodell reklamieren konnte.<sup>12</sup>

In der anspruchlosesten Fassung wird dem Denken lediglich die Kenntnis theoretischen Wissens zugemutet und der Professionsidentität nur die Bereitschaft abverlangt, dieses Wissen fallsensitiv auch einzusetzen. „Härtere“ Konzepte fordern ein Denken nach dem Vorbild des *Forschungsprozesses* – im Handeln wären demnach Hypothesen zu bedenken und quasi-experimentell auszutesten.<sup>13</sup> Eine dritte Variante modelliert das Denken nach dem Muster von *Kritik*: nur kritisches Denken sei Reflexion. Das Handeln müsste demnach immer auch eine Art „Protest gegen Bestehendes“ realisieren – gegen bestehende Regeln, gegen bestehende Vorgaben, gegen bestehende Normalitäten oder auch gegen den Bestand der eigenen „Vorurteile“ („subjektive Theorien“). Somit entstand eine Vielfalt an Reflexionskonzepten, gerade auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die untereinander unverbunden sind, gegenseitig um die „richtige Reflexion“ streiten und insgesamt den Eindruck von Beliebigkeit hinterlassen. Die Reflexionseuphorie der 80er- und 90-Jahren ist konsequenterweise inzwischen erheblich abgeebbt – nicht zuletzt durch „zurückhaltende“ bis „kritische“ Reaktionen aus Ausbildung, Weiterbildung und Praxis. Man setzt bereits wieder auf einen anderen Praktikertypus: den „effective practioner“ (Ensor 2004).

Die genannten Probleme, die durch das Denken/Handeln-Modell von Reflexion erzeugt werden – der „Defizitverdacht“ gegenüber der Praxis, die Doppeldeutigkeiten einer Theorie des Verhältnisses von Theorie und Praxis sowie die Beliebigkeit von Denkmodellen – können anhand von zwei Studien zum Portfolioeinsatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verdeutlicht werden. Bei der ersten Untersuchung handelt es sich um eine der wenigen Forschungen, die sich mit den *Portfoliopropo-*

---

<sup>11</sup> Schöns Buch ist dezidiert durch eine Klage über den gegenwärtigen Zustand der *Ausbildung* motiviert; eine Ausbildung, die dem praktischen Können der Professionellen nicht gerecht würde. Seine Resonanz erfolgte vornehmlich in der Literatur zu *Ausbildungsreformen*, aber kaum in der *Professionsforschung*.

<sup>12</sup> Siehe hierzu und zum Folgenden nochmals Adler 1991 und Newman 1996; des weiteren auch Marcos et al. 2011.

<sup>13</sup> So beruft sich beispielsweise auch die „Action Research“ auf Schön, vgl. nochmals Adler 1991.

dukten selbst beschäftigt und sie eingehend analysiert haben. Die zweite Studie untersuchte den *Bewertungsprozess* von Portfolios an einer Ausbildungsinstitution. Désirée Mansvelder-Longayroux (2006) verfolgte den Portfolioerstellungprozess in 21 Fällen und unterzog die Produkte einer mehrdimensionalen Inhaltsanalyse. Mansvelder ging vor allem der Frage nach, inwieweit Portfolios tatsächlich Erfahrungs- und Lernreflexionen der Studierenden zeigen würden. In einer operationalen Definition des Reflexionsbegriffs unterscheidet sie sechs verschiedene "Lernaktivitäten", die in den Portfolioeinträgen ablesbar seien: Sammeln, Evaluieren, Analysieren, Diagnostizieren, kritisches Prozessieren und Reflektieren. Die Items dieser Kategorienreihe wurden wiederum in zwei Gruppen unterteilt: die handlungsorientierten Lernaktivitäten ("performance oriented") einerseits, zu denen Sammeln und Evaluieren gerechnet werden, die bedeutungsorientierten Lernaktivitäten ("meaning oriented") andererseits, zu denen Analysieren, Diagnostizieren, kritisches Prozessieren und Reflektieren gehören.

In ihren Analysen stellt Mansvelder fest, dass die Mehrzahl der Portfolioarbeiten ihr Schwergewicht in die Darstellung von handlungsorientierten Lernaktivitäten legt. Die Arbeiten verweisen auf ein Interesse an der persönlichen Verbesserung von unterrichts- und rollenbezogenen Handlungsmustern. Die bedeutungsorientierten Aktivitäten, die nach dem Warum und Wie von Erfolgs- und Misserfolgsverläufen fragen, dafür die Evaluation von eigenen Kompetenzen zurückstellen und theoretische Ressourcen heranziehen, sind in den meisten Portfolios kaum repräsentiert und werden nur von einer Minderheit der Portfolioersteller ganz ins Zentrum gerückt. So gelangt Mansvelder zu dem Schluss, dass das oft deklarierte Ziel des Portfolioeinsatzes in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Reflexion über die individuelle Entwicklung und über den Prozess des Lernens selbst, nur in geringem Ausmass verwirklicht würde (S. 101ff.).

Das *eigene* Theorieproblem dieser „kritischen“ Portfoliolektüre wird von der Autorin zwar bemerkt (S. 106), aber nicht weiter behandelt und aufgelöst: das logische Ebenenproblem, dass „Reflektieren“ als Unterkategorie von Reflexion auftritt, Reflexion also zugleich als Definiendum und Definiens fungiert. So bleibt unklar, wie sich Reflektieren denn von den anderen bedeutungsorientierten Lernaktivitäten Analysieren, Diagnostizieren und Kritisieren unterscheidet; und auch, wie man eine Bedeutungsorientierung einer Handlungsorientierung *gegenüberstellen* und in dieser Gegenüberstellung eine Seite (Bedeutung) höher als die andere (Handlung) bewerten kann. Schöns Konzept wird dadurch jedenfalls in sein Gegenteil verkehrt, setzte es doch beim Vorrang der Handlung vor der Analyse an.

Eine zweite Studie richtet den kritischen Blick des Reflexionsparadigmas nicht auf die Portfolioautorinnen und -autoren, sondern auf deren institutionellen Gegen-

part: die für die *Bewertung* zuständigen Personen der Ausbildungsinstitutionen. Harm Tillema und Kari Smith (2007) befragten 35 Dozierende, die schon seit längerem mit Portfolio zur Bewertung von Studienleistungen in der Lehrerbildung befasst waren, und verglichen ihre Antworten mit denjenigen von 67 Studierenden. Die Dozierenden sehen im Portfolio mehr den Entwicklungszweck, während für die Studierenden die Bewertung im Vordergrund steht. Vor allem aber sehen sich die Dozierenden in einem permanenten Rollenkonflikt, in einem "crucial dilemma in the position of teacher educators as assessors and mentors of learning." (S. 453; vgl. auch Delandshere/Arens 2003) In einem weiteren Untersuchungsschritt wurde 14 der Dozierenden ein und dasselbe Portfolio zur Bewertung vorgelegt. Anschließend wurden ihre Kommentare zum Portfolio sowie die Begründungen ihrer Urteile erfragt. Tillema und Smith selbst kommen zu einem sehr kritischen Schluss: Sowohl die Bewertungsprozesse als auch die Bewertungskriterien seien höchst subjektiv und daher für die Studierenden, wie für alle anderen Beteiligten auch, weitgehend intransparent (S. 453). Bewertungen seien hochgradig personenabhängig, relativ stereotyp, und nicht einmal innerhalb der Fakultäten derselben Institution könne von Konsistenz ausgegangen werden. Immerhin konnten die Autoren vier Typen von Bewertungskriterien bestimmen: Demonstration von Entwicklung, Demonstration von Reflexion, Demonstration von Lehrkompetenz und Demonstration von Darstellungskompetenz. Die „Subjektivität“ des Bewertens liegt allein in der Selektion, der Gewichtung und der Operationalisierung innerhalb dieses Kriteriensets, die personenabhängig sehr verschieden ausfallen können. Doch damit taucht auf einem anderen Weg, bei der Beobachtung der Portfoliobewertung, dieselbe Problematik auf wie in der zuvor behandelten Beobachtung der Portfolioprojekte: Reflexion erscheint als *Unterkategorie*, hier nicht des Handelns, sondern des Darstellens; und sie erscheint *als getrennt* von anderen Kategorien, hier sogar als getrennt von der Lehrkompetenz. Was Schöns Theorie zusammenbringen wollte: professionelles Handeln und Reflexion, fällt unweigerlich auseinander, wenn Reflexion auf Seiten des Denkens untergebracht wird und die Theorie sich nicht entschliessen kann, ihren Grundbegriff der Reflexion aus dem Gegensatzpaar von Denken und Handeln herauszulösen.

Einen Ansatz für ein alternatives Reflexionskonzept bietet die soziologische Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Luhmann bezeichnet all jene Prozesse als reflexiv, in denen *die Mittel eines Prozesses auf den Prozessverlauf selbst* angewendet werden.<sup>14</sup> Dieser Reflexionsbegriff ist rein formal und lässt offen, in welchem „Mate-

---

<sup>14</sup> Für soziale Systeme allgemein Luhmann 1984: 611ff., für das Erziehungssystem Luhmann/Schorr 1988 (erstmalig 1979), für die Lehrerbildung Luhmann/Schorr 1976. Luhmann unterscheidet noch zwischen Reflexivität und Reflexion, mit Reflexion als jener Form von Reflexivität, die sich auf die

rial“ sich eine Reflexion realisiert. Insbesondere ist er nicht darauf angewiesen, ausschliesslich auf das Denken angewendet zu werden oder eine Theorie der Reflexion aus den Eigenheiten des Denkens entwickeln zu müssen. Gefordert ist nur, dass ein Beobachter die *Typik* von Prozessen identifiziert und dann feststellen kann, ob sich ein Prozess auf sich selbst oder auf anderes richtet. Das kann selbstverständlich auch im Fall des Denkens geschehen, wenn man nicht nur an „etwas“ denkt, sondern sein Denken oder auch das Denken anderer bedenkt, sich oder andere beispielsweise auf Vorurteile befragt, die das Denken leiten (vgl. zu den Sonderproblemen dieser speziellen Reflexivität Baecker 1994). Doch die Selbstanwendung von Prozessen kann sich auch in anderen „Materialien“ realisieren, zum Beispiel im Fühlen des Fühlens, in der Angst vor Ängstlichkeit (Baecker 1988), im Reden über das Reden (Luhmann/Fuchs 1989), im Sprechen über das Sprechen oder in der Kommunikation über Kommunikation („Kommen wir zur Tagesordnung“). In seinen gesellschaftstheoretischen Arbeiten identifiziert Luhmann auch die Ausprägung *funktionsspezifischer Reflexionsmechanismen*, die ihm zufolge mit zur Ausdifferenzierung der modernen Funktionssysteme beigetragen haben (Luhmann 1984: 614-623). Ein sehr prägnantes Beispiel finden wir im Kreditwesen der Geldwirtschaft. Im Kredit bezahlt man für die Verfügung über Geld (der Zins als Preis für Geld). Man setzt also Geld für Geld ein – und viele individuelle wie organisatorische Kalkulationen sind an diese soziale Form der Reflexion angehängt und würden zusammenbrechen, wenn kein Geld für Geld mehr eingesetzt werden könnte (die Zentralgefahr der Banken- und Staatsfinanzkrisen der jüngsten Vergangenheit).<sup>15</sup>

Begriff und Beispiele der Reflexion führen vor die Frage, ob nicht auch im Bildungssystem ein *spezifischer sozialer Reflexionsmechanismus* verfügbar ist; und ob die Reflexionsleistungen, die man vom Medium Portfolio in der Lehrerbildung erwartet, nicht an solch eine Besonderheit anschliessen. Eine positive Antwort auf diese Frage würde über das zuvor beschriebene Dilemma hinwegführen, Reflexion im völlig unspezifischen Kontrast von Denken und Handeln unterbringen zu müssen. Eine positive Antwort würde auch vom Vorurteil befreien, dass jede Beschäftigung mit oder Anwendung von Theorie bereits Reflexion sei. Man gewinnt ein Register dafür, dass es neben Formen unreflektierter Praxis auch Formen unreflektierter Theorie geben kann.

---

*Einheit* des Systems in Differenz zu seiner Umwelt richtet. Diese Komplikation, die einen ausgearbeiteten Systembegriff voraussetzt, lassen wir im Weiteren ausser Acht.

<sup>15</sup> Weitere Beispiele aus Funktionssystemen wären die Anwendung des Rechts auf das Recht (Rechtmässigkeit der Gesetzgebung und der Rechtsprechungsverfahren), das Lieben des Liebenden, die Forschung über Forschung (Wissenschaftsforschung) oder das Geniessen des Geniessens (in der Kunst).

Für das Bildungssystem insgesamt liegt es nahe, den Reflexionsprozess in der „Erziehung der Erzieher“ (Luhmann 1984, S. 614) zu sehen, also in allen Kommunikationsprozessen, in denen Personen sich selbst oder andere speziell auf Erziehungsaufgaben vorbereiten; oder noch allgemeiner: sich in die Übernahme von Erziehungsverantwortung einüben und *darin* erzieherisch unterrichtet, informiert, begleitet und gegebenenfalls korrigiert werden. An diesem Typ von sozialer Reflexivität ist die Schule zwar auch beteiligt, aber in verhältnismässig geringem Umfang. Der überwiegende Teil der Erziehungsreflexion findet in Familien statt, etwa in der elterlichen Unterweisung älterer Geschwister im Umgang mit den jüngeren, oder in Erziehungskorrekturen durch Grosseltern, Verwandte, befreundete Familien usw. Zu denken wäre weiterhin an das „Selbststudium“ anhand von Erziehungsratgebern – und nicht zuletzt an die Gegenerziehung durch diejenigen, die „eigentlich“ erzogen werden sollten, also an Erziehung der Eltern durch ihre Kinder.<sup>16</sup>

In Abgrenzung zu diesem allgemeinen gesellschaftlichen Vorgang nimmt schulische Erziehung die Form von *Unterricht und Lehre* an (Diederich 1985; Luhmann 2004; Ramseger 1993). Der für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständige Reflexionsmechanismus wäre somit im Unterrichten des Unterrichtens und in der Lehre des Lehrens zu suchen (Luhmann/Schorr 1976: 248). Alles Nachdenken, das für die Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Anspruch genommen werden soll, muss ein Nachdenken über die Möglichkeiten und über die Bedingungen des Unterrichtens und Lehrens sein – und wird zur *sozialen* Reflexion in dem Moment, in dem es sich artikuliert und in die Erziehung von Lehrerinnen und Lehrern einfließt.

Der klassische Ort für diese Reflexion ist die Pädagogik (Luhmann/Schorr 1988). Schon an ihrer Stellung im Gesamtsystem der Erziehung, der Bildung, der Lehrerbildung und der Schulpraxis ist ablesbar, dass Reflexion keineswegs als etwas Zentrales, Fundamentales und allem anderen Übergeordnetes gedacht werden kann. Es wird erzogen und gelehrt, oft unter schwierigen Bedingungen; aber die Bedingungen selbst werden nur ausnahmsweise und wenn, dann sehr situationspezifisch explizites Thema von Beobachtung und Kommunikation. Noch seltener werden die Resultate solcher Kommunikationen als Lehre ausgeformt und angeboten. Die Lehre des Lehrens ist ein Sonderfall des Lehrens – und das gilt selbst an den dafür ausgezeichneten Institutionen der Lehrerbildung. An ihnen werden nicht nur Didaktik und Pädagogik gelehrt – und die gelehrt Pädagogik handelt ihrerseits ja nicht

---

<sup>16</sup> Das schulische Pendant hierzu ist das berühmte „classroom management“ (siehe für viele Payne-Woolridge 2010). Hier werden insbesondere Junglehrerinnen und -lehrer von den Schülerinnen und Schülern darin unterrichtet, wie sie behandelt werden wollen, damit sie sich an der Unterrichtsordnung beteiligen.

ausschliesslich vom Lehren, sondern überwiegend von Lern- und Entwicklungsprozessen der Adressaten der Lehre: von Kindern, von Jugendlichen, von der Bildungsbedürftigkeit Erwachsener. Die Nachordnung aller pädagogischen Reflexion hinter die Operationen des Erziehungssystems wird durch die Pädagogik selber artikuliert, vor allem durch den Begriff der *Erfahrung* (Brüggen 1988). Von der pädagogischen Erfahrung habe alle Reflexion auszugehen; und in der pädagogischen Erfahrung habe die Reflexion ihren eigenen Sinn und Zweck zu finden.<sup>17</sup>

Das Portfolio der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt genau an dieser Stelle, am Erfahrungsbezug an, und übernimmt dabei auch die Funktion der Pädagogik, die *Möglichkeit* für Reflexion offenzuhalten. Die Erfahrungen der auszubildenden oder praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer sollen von ihnen selbst artikuliert und in der Artikulation bedacht, befragt, geprüft, bewertet und wo geboten auch modifiziert werden. Damit verlässt die Reflexion den „Eifelturm“ pädagogischer Lehrstühle, Bücher und Ratgeber und begibt sich in die Erfahrungspraxis der Reflexionsadressaten. Letztere sollen selber Autoren werden, zwar nicht Autoren der Pädagogik, dafür aber Autoren ihrer pädagogischen Identität.

Doch wird mit dieser Reflexionsübertragung auch eine bestimmte Form von *Ungewissheit* an die Adressaten delegiert – und die Kommunikationsanforderungen und Kommunikationsprobleme, die wir in den kulturellen Themen unserer Untersuchung vorgefunden haben, können als Ausdrücke, Ausprägungen und Indikatoren dieser Delegation von Ungewissheit verstanden werden. Wir hatten unter Reflexion einen Vorgang verstanden, in dem die Mittel eines Prozesses (Denken, Fühlen, Erziehen, Lehren, ...) auf den Prozess selbst angewandt werden. Ein Kennzeichen aller Reflexion ist, dass sie zunächst einmal Ungewissheit *erhöht*, denn die Ungewissheiten, die im Basisprozess liegen, treten in der Reflexion zweifach auf: im Gegenstand der Reflexion und im Akt der Reflexion.<sup>18</sup>

Die zentrale Ungewissheit, die sich vom Basisprozess des Lehrens auf den Reflexionsprozess der Lehre des Lehrens überträgt und dort verstärkt wird, liegt in den *Wirkungen* des Lehrens. Die Frage der Unterrichts- und Lehrwirksamkeit beschäftigt die Pädagogik seit ihrem Entstehen und bis heute (Luhmann/Schorr 1988, S. 115-140, 175-177, 213-219). Das Problem besteht nicht darin, *ob* Unterricht und Lehre überhaupt wirken – unter diesem Missverständnis leidet die Diskussion zwischen

---

<sup>17</sup> So jedenfalls betont es die hermeneutische Tradition der Pädagogik.

<sup>18</sup> Am Beispiel des Denkens erläutert: Schon einfaches Denken kann „falsch“ sein, kann täuschen und in die Irre führen. Ein Bedenken des Denkens muss mit dieser Ungewissheit rechnen. Das Denkenbedenken tritt in der Regel gerade aus Anlass von Irrtumsmöglichkeiten auf. Es sucht nach Klärungen. Aber die Suche unterliegt, sofern sie mit den Mitteln des Denkens erfolgt, ebenfalls der Täuschungsgefahr. Jede Klarheit kann sich als Illusion erweisen oder sich in ihr Gegenteil, in die Verwirrung kehren.

der heutigen Forschung zur Unterrichtseffektivität und der traditionellen Pädagogik. Die Ungewissheit besteht allein darin, die Wirkungen des Lehrens *genau zu bestimmen* und sie den konkreten Lehrhandlungen *exakt zuzuordnen*. Die Unterrichts- und Lehrwirkungen sind kumulativ, sozial diffus (jede Schülerin lernt anders und anderes) und zeitlich diffus (die Lehrwirkungen wirken unterschiedlich lang und in nicht vorhersehbare Lebenssituationen hinein). Hinzukommen die *unbeabsichtigten* Wirkungen des Unterrichtshandelns wie beispielsweise Demotivationseffekte oder die Ausprägung lernaversiver Persönlichkeitshaltungen.

Die Lehre des Lehrens übernimmt die pädagogischen Wirkungsungewissheiten und wird *zusätzlich* mit der eigenen Wirkungsfrage konfrontiert: ob sie effektiv lehrt, wie man effektiv lehrt; und welche Folgewirkungen sie zusätzlich auslöst, etwa im Hinblick auf eine langfristige Berufsbindung und die Nachhaltigkeit pädagogischer Motivationen. In Übernahme eines Begriffs der psychologischen Lernforschung kann man sagen: Den spezifisch pädagogischen Reflexionsfragen liegt das Problem der *Selbstwirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* zugrunde.<sup>19</sup> Im Rahmen der pädagogischen Tradition wird diese Frage unter dem berühmten *Theorie-Praxis-Verhältnis* behandelt und weitergegeben (Langewand 2004; ein Beispiel in praktischer Absicht: Hedtke 2000). Die Sammelbezeichnung „Praxis“ verweist darauf, dass die Basisoperationen des Lehrens weder in ihrer Gesamtheit noch in ihren Konkretionen durch die Reflexion (die Theorie, die akademische Aus- und Weiterbildung, pädagogisch-didaktische Texte, erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung) beobachtet, kontrolliert und modifiziert werden können. Rückmeldungen erhält die Lehre des Lehrens immer nur punktuell (zum Beispiel durch Praxisbegleitungen oder durch Unterrichtsevaluationen) oder pauschal (statistische Lernstandserhebungen, allgemeine Zufriedenheitseinschätzungen und Ähnliches). Mit dem Medium Portfolio schafft sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein neues Kommunikationsformat, sich mit ihrer Selbstwirksamkeit auseinanderzusetzen.

---

<sup>19</sup> Dies war das zentrale Thema eines grossen Forschungsprogramms über „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“, siehe Oelkers/Oser 2000 und Oser/Oelkers 2001. In diesem Forschungsprogramm kommt die doppelte Ungewissheit des Wirksamkeitsproblems ganz deutlich zum Tragen. Zwar ist allen Teilstudien bewusst, dass ein Mass für die Wirksamkeit der LLB *eigentlich* auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler gebildet werden müsste, auf ihre Leistungen und / oder ihre sozialen Chancen bezogen. Doch dies stösst auf unüberwindbare Probleme der kausalen Zurechnung. Ist es schon schwierig genug, die Effekte des Lehrverhalten gegenüber anderen Faktoren zu isolieren, so gelingt es erst recht nicht, die Anteile der LLB am Lehrverhalten gegenüber anderen Einflussfaktoren (wie Persönlichkeitsvariablen, Interaktionsgeschichten von Unterrichtssituationen, schulorganisatorische Einschränkungen und Vorgaben, ...) zu identifizieren. Man muss sich also mit Ersatzindikatoren für die Wirksamkeit der LLB begnügen. Diese Funktion erfüllen dann die Standards, deren Identifikation und Konkretisierung das Hauptaugenmerk des Forschungsprogramms galt. Siehe zum Stellenwert der Problematik die einleitende Problematisierung der Wirkungskategorie in Oelkers/Oser 2000: 6-7, mit dem Ergebnis: Die Wirksamkeit der LLB kann nur in den *Einschätzungen* ihrer Wirksamkeit durch relevante Akteure erfasst werden.

zen. Sie fordert von ihren Studierenden und ihren Praktikern die Artikulation pädagogischer Erfahrungen ein, um sie ihrerseits einer pädagogischen Beobachtung und Intervention zu unterziehen. Damit verlagert die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch die Reflexionslasten und Ungewissheiten auf ihre Adressatinnen und Adressaten, die sich in ihren Themenwahlen und in ihren Selbstdarstellungen vor das Problem gestellt sehen, wie sie ihre eigene berufsbiographische Perspektive in den Reflexionsprozess einbringen sollen und können. Diese hohe Anspruchslage wird mit Hilfe der Unterscheidung von Theorie und Praxis formuliert. Die Portfolioautorinnen und -autoren sollen in ihren Dokumentationen und Beschreibungen *zeigen*, dass sie Konzepte, die in der Lehre oder der Weiterbildung gelehrt werden („Theorien“) auf gemachte oder antizipierte pädagogische Erfahrungen („Praxis“) „anwenden“ können. Doch mit dieser Erwartung tritt zugleich das Problem der Authentizität in den Vordergrund. Denn in den Portfolios kann es nur um die *Darstellung* von Konzepten (Theorien) und erwarteten respektive erinnerten Berufserfahrungen (Praxis) gehen. Weder gelangt man zum „wirklichen Denken“ noch zum „wirklichen Handeln“ der Adressaten und Adressatinnen der Portfolioarbeit. Diese letzte Ungewissheit lässt sich kommunikativ nicht mehr auflösen. Sie bleibt der Portfolioarbeit auf allen Stufen der Anspruchsformulierung erhalten. Denn Authentizität wird *strukturell* immer dann zum Problem, wann immer etwas zumindest *auch* für Kommunikation gemacht wird (Luhmann 1997: 311).

Die von uns beobachteten Fälle zeigen, wie die Potentiale des neuen Reflexionsmediums unter verschiedenen Bedingungen der Aus- und Weiterbildung aufgenommen werden, und wie die Bearbeitung der anfallenden Ungewissheiten kommunikativ strukturiert und verteilt wird. Jedes konkrete Portfolio, das in der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern angelegt, geschrieben und präsentiert wird, ist das Produkt einer berufsbiographischen Auseinandersetzung mit den Ansprüchen, die die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an sich selbst anlegt und im jeweils konkreten Kontext mit ihren Adressaten realisieren will – fördernd und fordernd, wie es sich für eine seriöse Bildungskommunikation gehört. Die kulturellen Themen, die wir nachzeichnen konnten, halten die anfallenden Erfahrungen fest; insbesondere das Thema der persönlichen *Identifikation* auf Seiten der Adressaten und das Thema der *Bewertung* auf Seiten der Institutionen. Die kulturellen Themen zeigen auch auf, welche Grenzen der pädagogischen Reflexion in der berufsbiographischen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern gesetzt sind,<sup>20</sup> und dass jede *Steigerung* von Reflexionsansprüchen nur unter vermehrtem Einsatz einer Be-

---

<sup>20</sup> Grenzen der Handlungssicherheit, der Themenfindung, der Identifikation auf Seiten der Autorinnen und Autoren; Grenzen der Beratung, der Regulierung, der Kompetenzdefinition und der Bewertbarkeit auf Seiten der Institutionen – siehe hierzu nochmals die Abschnitte 3.2 bis 3.5.

gleitkommunikation realisiert werden kann, die die speziellen Ungewissheiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auffangen und pädagogisch produktiv wenden kann.

Für die *Gestaltung* von Portfolioarbeiten bedeutet dies, dass sie sich nicht auf die Vorstellung „guter Ideen“ beschränken kann, die durch Portfolios zu verwirklichen seien. Sie muss vielmehr Texte, Rollenstrukturen und geschultes Personal bereitstellen, das in der Lage ist, ein Lehren des Lehrens nicht nur zu praktizieren, sondern darüber hinaus auch die Bedingungen und Möglichkeiten des Lehrens in die individuellen Arbeiten an Berufsbiographien kommunikativ einzubringen. Das ist viel verlangt. Mit den Verweisen darauf, wie viel die Studierenden, die Lehrerinnen und die Lehrer sonst schon zu tun haben, und wie viel die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst sonst zu leisten hat, sind solche Ansprüche leicht vom Tisch zu wischen. Praxis behält wie immer ihren Vorrang vor Reflexion. Zieht man die Reflexionsansprüche jedoch grossteils oder ganz aus der Begleitkommunikation heraus (keine Reflexionstexte, keine besonderen Rollen, kein reflexionsgeübtes Personal), dann reduziert sich das Reflexionsmedium Portfolio zu einem reinen Qualifikationsmedium, das nach einiger Zeit von Anwendungserfahrung kaum mehr als karriereförderliche Selbstdarstellungen produziert. Eine Bildung des „reflective practitioner“ wird man von ihm dann nicht erwarten dürfen. Portfolios sind – dies war unsere Ausgangsthese – Resultate einer kollektiven Autorenschaft, Ko-Konstruktionen von Bildungsorganisationen und Individuen. Nur soweit Bildungsorganisationen selber bereit sind, Reflexionsressourcen in die kollektive Autorenschaft einzubringen, können sie ebensolches von ihren Adressaten erwarten. Die grössten Herausforderungen dürften sich der Portfolioarbeit in der Weiterbildung stellen, denn ihre Adressaten können nicht oder nur schwer über Prüfungskontexte in die Reflexion eingebunden werden. Sie müssten über den pädagogischen Wert des Portfolios, über seine Reflexionschancen zur Beteiligung *gewonnen* werden. Texte, Rollen und Personal müssten auf solche Gewinnungsprozesse ausgerichtet werden. Sonst wird man gerade die Praxis nicht in den Reflexionsprozess einbeziehen können. Doch auch für die Ausbildung stellt sich damit eine Herausforderung. Ihre Portfoliopraxis wird mit darüber entscheiden, welchen Stellenwert künftige Generationen von Lehrpersonen dem Portfoliokonzept zuweisen werden: ob sie in ihm tatsächlich Chancen zur Vertiefung des Lehrberufs sehen, oder ob sie Portfolio lediglich als ein Qualifikationsinstrument erfahren, über dessen Verwendung nach reinen Nutzen-Kosten-Kriterien entschieden wird.

## Literatur

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 17(2), S. 139-150.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E. & Donato, R. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *Modern Language Journal*, 81(1), S. 15-27.
- Baecker, D. (1988). Die Ökologie der Angst. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 20(3), S. 301-313.
- Baecker, D. (1994). Die Kybernetik unter den Menschen. In P. Fuchs & A. Göbel (Hrsg.), *Der Mensch - das Medium der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 57-71.
- Behrens, M. (1999). *Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant*. Lausanne: Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle.
- Behrens, M. (2001). Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(4), S. 8-16.
- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting & C. Winch (Hrsg.), *Kritik in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 96-110.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Hrsg.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park: Sage, S. 241-256.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. (1997). Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5), S. 345-356.
- Breault, R. A. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), S. 847-859.
- Broadfoot, P. (1998). Quality standards and control in higher education: what price life-long learning? *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), S. 155-180.
- Brosziewski, A. (2010). Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS, S. 119-134.
- Brüggen, F. (1988). Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(3), S. 299-314.

- Brüggen, S., Brosziewski, A. & Keller, K. (2009). Portfolio als Medium der Selbststeuerung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 9(2), S. 16-23.
- Chorrojprasert, L. (2005). *The Use of Teaching Portfolios by Secondary School Teachers in Thailand*. Dissertation. Wollongong: University of Wollongong.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), S. 523-545.
- Darling, L. F. (2001). Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher education*, 17(1), S. 107-121.
- De Rijdt, C., Tiquet, E. & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), S. 1084-1093.
- Delandshere, G. & Arens, S. A. (2003). Examining the quality of the evidence in pre-service teacher portfolio. *Journal of Teacher Education*, 54(1), S. 57-73.
- Diederich, J. (Hrsg.). (1985). *Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum?* Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung.
- Ensor, P. (2004). Modalities of Teacher Education. *Discourse and the Education of Effective Practitioners. Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), S. 217-232.
- Erikson, E. H. (1983). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Hrsg.), *Technologies of the Self (A seminar with Michel Foucault at the University of Vermont, October 1982)*. Amherst: University of Massachusetts Press, S. 16-49.
- Fuchs, P. (1999). *Intervention und Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Häcker, T. (2001). Portfolioarbeit in der Lehrer-/innen-Bildung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(4), S. 68-75.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Hahn, A. (1987). Identität und Selbstthematisierung. In A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-24.
- Hascher, T. & Schratz, M. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung – Editorial. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(4), S. 4-8.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67-91.

- Heid, M. (2012). Arbeit am pädagogischen Selbst - das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 24(2) (im Erscheinen).
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(1), S. 17-28.
- Imhof, M. (Hrsg.). (2006). Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung. Tönning: Der Andere Verlag.
- Järvinen, A. & Kohonen, V. (1995). Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 20(1), S. 25-36.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 7(2), S. 215-236.
- Krappmann, L. (1973). Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Langewand, A. (2004). Theorie und Praxis. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim-Basel: Beltz, S. 1016-1030.
- Larcher Klee, S. (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt.
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-22.
- Luhmann, N. & Fuchs, P. (1989). Reden und Schweigen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 224-261.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (1979). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1976). Ausbildung für Professionen. Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung. In H.-D. Haller & D. Lenzen (Hrsg.), Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion. Stuttgart: Klett, S. 247-277.
- Lyons, N. (Hrsg.). (1998). With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism. Lancaster: Technomic Publishing Company.

- Maeder, C. & Brosziewski, A. (1997). Ethnographische Semantik. Ein Weg zum Verstehen von Zugehörigkeit. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 335-362.
- Maeder, C. & Brosziewski, A. (2007). Kognitive Anthropologie: Vom Wort über das Wissen zur Mitgliedschaft in einer Kultur. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 268-275.
- Mansvelder-Longayroux, D. D. (2006). The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. Doctoral thesis. Leiden: Leiden University.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), S. 47-62.
- Marcos, J. M., Sanchez, E. & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(1), S. 21-36.
- Meeus, W., Van Looy, L. & Van Petegem, P. (2006). Portfolio in Higher Education. Time for a Clarificatory Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), S. 127-135.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Newman, S. J. (1996). Reflection and Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 22(3), S. 297-310.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht, Nationales Forschungsprogramm 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains ,untold'. *Educational Research*, 47(1), S. 25-44.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Payne-Woolridge, R. (2010). Classroom behaviour and facework: balancing threats and enhancements. *Classroom Discourse*, 1(2), S. 167-180.
- Peterson, K. D., Stevens, D. & Mack, C. (2001). Presenting Complex Teacher Evaluation Data: Advantages of Dossier Organization Techniques Over Portfolios. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(2), S. 121-133.

- Ramseger, J. (1993). Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(5), S. 825-836.
- Schön, D. A. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Smith, K. & Tillema, H. (2001). Long-term influences of portfolios on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), S. 183-203.
- Smith, K. & Tillema, H. (1998). Evaluating portfolio use as a learning tool for professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(2), S. 193-205.
- Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), S. 625-648.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS.
- Tillema, H. & Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), S. 442-456.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R. & Beers, C. S. (2003). The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development: Do They Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 39(5), S. 572-602.
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), S. 63-79.
- Winter, F. (2005). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), S. 334-338.
- Wyatt, R. L. & Looper, S. (2004). *So you have to have a portfolio. A teacher's guide to preparation and presentation*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Xu, J. (2003). Promoting School-Centered Professional Development through Teaching Portfolios. A Case Study. *Journal of Teacher Education*, 54(4), S. 347-361.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), S. 613-621.

## **Anhang: Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine schematische Darstellung der Argumente**

(als Kurzfassung, als Merktzettel oder als roter Faden des Berichts zu gebrauchen)

Das Medium Portfolio verschränkt zwei Reflexionen miteinander: Reflexionen der Autorinnen und Autoren sowie Reflexionen der Bildungsorganisationen.

Definition: "A teaching portfolio consists of a collection of documents and reflections about a person's teaching competences ... Complementary to this, this collection must show us the efforts, the progress and the achievements of a teacher". (De Rijdt et al. 2006, S. 1084).

Komplexität: Konkrete Portfolios unterscheiden sich in acht Dimensionen voneinander: 1. Zwecksetzung (Lernen/Bewertung); 2. Autonomie in der Themenfestlegung; 3. Bedeutung des Themas „Unterrichtspraxis“; 4. Bedeutung von Kompetenzstandards; 5. Bandbreite der Sammlungsgegenstände; 6. Kommunikationsintensität der Portfolioerarbeitung, 7. Einbindung der Praxislehrkräfte, 8. Form und Gewichtung der Präsentation

Empirische Untersuchung: qualitative Erhebung und Auswertung an drei Pädagogischen Hochschulen, gefördert vom DORE-Programm des Schweizerischen Nationalfonds, in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen, dem Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) sowie Expertinnen und Experten aus Praxis und Wissenschaft.

Auswertungsmethode: ethnographische Semantik. Ermittlung „kultureller Themen“, die die Erfahrungen bündeln und tradieren.

Kulturelle Themen der Portfolioarbeit: der „Markt“ der Weiterbildung, die Prüfung der Ausbildung, Kompetenzen, Handlungsunsicherheiten, Selbstdarstellung und Identifikation.

Das Ideal des „reflektierenden Praktikers“: Donald Schöns Konzept einer „Konversation mit der Situation“ als Kennzeichen professionellen Handelns.

Das Dilemma des bisherigen Reflexionsbegriff: Er spaltet Denken und Handeln. Er verirrt sich in Denkmodellen. Er erzeugt den Generalverdacht des gedankenlosen Handelns.

Ein soziologischer Reflexionsbegriff (N. Luhmann): Reflexion ist die Anwendung eines Prozesses auf sich selbst (Reden über das Reden, Rechtmässigkeit der Gesetzgebung, Lieben des Liebenden, Forschung über Forschung, ...).

Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Lehren des Lehrens

Die zentrale Ungewissheit jeder pädagogischen Reflexion: die Wirksamkeit des Lehrens.

Die doppelte Ungewissheit der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wie kann wirksame Lehre wirksam gelehrt werden?

Zentrale These der Studie: Portfolioarbeit ist Delegation der Ungewissheit an die Adressatinnen und Adressaten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Gestaltung der Portfolioarbeit: Zur Bearbeitung der Ungewissheiten müssen kommunikative Ressourcen bereitgestellt werden – in Texten, in Rollenstrukturen und in reflexionsgeübten Begleitpersonen.

Die Zukunft der Portfolioarbeit: Gelingt es der Ausbildung, den Reflexionsgehalt des Portfolios so zu vermitteln, dass sich die Praxis in Form ihrer Weiterbildung an der Reflexion beteiligen wird? Falls nicht, werden Portfolios als reine Qualifikationsinstrumente erfahren und behandelt werden.

101.2500.1111.01

Pädagogische Hochschule Thurgau  
Unterer Schulweg 3  
Postfach  
CH-8280 Kreuzlingen 2

Tel. +41 (0)71 678 56 56  
Fax +41 (0)71 678 56 57

[www.phtg.ch](http://www.phtg.ch)