

Jahncke, Heike; Kiepe, Karina

Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 129-142. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Jahncke, Heike; Kiepe, Karina: Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 129-142 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184217 - DOI: 10.25656/01:18421

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184217>

<https://doi.org/10.25656/01:18421>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

©2017 Verlag Barbara Budrich , Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2141-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1131-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort..... 7

Teil I: Überlegungen zum disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Karin Büchter

Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick..... 11

Matthias Söll

Orientierungspotenziale des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die disziplinäre Binnen- und Außenlegitimität.... 29

Teil II: Berufliche Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung

Christoph Helm, Jacqueline Netzthaler und Bettina Kreuzer

Kooperatives Lernen im kaufmännischen Unterricht. Eine Netzwerkanalyse zu sozial-konstruktivistischen Lerntheorien 43

Manuela Niethammer und Anke Langner

Inklusion als fachdidaktischer Anspruch 63

Svenja Ohlemann und Katja Driesel-Lange

Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lernstilen..... 79

Mandy Hommel, Bärbel Fürstenau, Claudia Leopold, Héctor Ponce und Mario López

Beitrag von Banken-Webseiten zur Entwicklung der Finanzkompetenz potentieller Darlehensnehmer/innen über Baufinanzierungen 97

Teil III: Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Silke Lange und Dietmar Frommberger

Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse..... 113

Heike Jahncke und Karina Kiepe
Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines
Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung 129

Julia Warwas und Andreas Rausch
Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an
Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse..... 143

Christian Schmidt
Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung
studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase
am Beispiel der Universität Kassel 159

Teil IV: Schulentwicklungsforschung

*Marc Casper, Bernadette Dilger, Frederik Fischer, Katharina Fütterer,
Nicole Naeve-Stoß und Tade Tramm*
Entwicklung beruflicher Schulen im regionalen Verbund 171

Herausgeberschaft..... 185

Autorinnen und Autoren 185

Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung

Heike Jahncke und Karina Kiepe

1. Einleitung

Im Rahmen eines Bundeskongresses des Bundesarbeitskreises für Seminar- und Fachleiter/-innen (BAK) 2015 wurde in Anlehnung an das Motto „*We do not learn from experience...we learn from reflecting on experience*“ (Dewey 1933) und den Ansatz von Schön (1983), der das Idealbild einer ihr Handeln reflektierenden und erforschenden Lehrperson im Sinne des reflective practitioner propagiert, für alle Teilnehmer/-innen ein Reflexionsportfolio zur Verfügung gestellt und im Nachgang evaluiert. Das Reflexionsportfolio wurde explizit für den Einsatz bei einer Tagung entwickelt und wird deshalb nachfolgend als Tagungsportfolio bezeichnet. Recherchen ergaben, dass ein Tagungsportfolio bisher weder im deutschsprachigen noch im fremdsprachigen Raum eingesetzt wurde. Bei der Konzeption des Tagungsportfolios konnte allerdings auf vorhandene Portfolios mit ähnlichen Zielsetzungen aufgebaut werden (vgl. u. a. Jahncke 2015, 14 ff.). Die Entwicklung der Reflexionsanlässe des Tagungsportfolios erfolgte dabei unter der Maßgabe, dass diese an die vielfältigen Angebote der Tagung anknüpfen sollten (vgl. Abschnitt 2). Der Umstand, dass Portfolios bereits vielfach an Universitäten und anderen Hochschulen in der Lehrerbildung verankert sind oder ihr Einsatz zumindest in Erwägung gezogen wird, stützt das Vorhaben, Portfolios im Rahmen von Tagungen einzusetzen (vgl. z. B. van Dellen 2013, 53).

Zu den derzeit bekannten Einsätzen des Portfoliokonzeptes liegen bereits erste Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten vor, bei denen es sich überwiegend um Erfahrungsberichte handelt. Allerdings brachte eine bundesweite Untersuchung des Fachgebietes Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Oldenburg für die Konzeption des Tagungsportfolios mittels einer Onlinebefragung ausschlaggebende Ergebnisse hervor (vgl. Jahncke, Slopinski & Hüsing 2015, 39 ff.). An der Befragung nahmen 312 Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst aus elf Bundesländern teil, von denen ca. die Hälfte 30 Jahre oder jünger war. Die Befragten erwarben die Lehrbefähigung in einer der folgenden Fachrichtungen: (1) Wirtschaftswissenschaften, (2) haushalts- und personenbezogene Dienstleistungen oder (3) gewerblich-technische Fachrichtung. Die Befragung zeigte, dass der Einsatz des Portfo-

lios im Vorbereitungsdienst zwar angenommen wird, aber noch nicht vollständig ausgereift ist. Dabei fiel besonders auf, dass für eine Vielzahl von Referendar(inn)en die Arbeit mit dem Portfolio durch fehlende Wertschätzung seitens ihrer Fachleiter/-innen geprägt ist und diese zudem oftmals den Eindruck vermitteln, dass die Portfolioarbeit nicht von ihnen erwünscht, sondern vielmehr allein aufgrund von Vorgaben umgesetzt wird. Optimiert werden kann die Arbeit mit dem Portfolio der Untersuchung zufolge durch eine stärkere Integration in den Seminaralltag, um sie sichtbar und dauerhaft als Selbstverständlichkeit im Vorbereitungsdienst zu verankern (vgl. Jahncke, Slopinski & Hüsing 2015, 41).

Gemäß dem Credo: *Jede gute Umsetzung fängt bei den Verantwortlichen an*, waren diese Ergebnisse Anlass genug, Fachleiter/-innen bewusst selbst mit dem Portfolio arbeiten zu lassen. Denn nur durch das Sammeln eigener Erfahrungen können sie das nötige Wissen und die Routinen aufbauen, um auch ihre Referendare/Referendarinnen unterstützend an die Arbeit mit dem Portfolio heranzuführen und die passende Rahmung für den Einsatz eines Portfolios zu schaffen. Dies folgt der Maßgabe von Neuweg (2017, 98 f.), wonach der Lernfortschritt nicht auf Theorieebene beginnen kann, sondern ein Veränderungsprozess an eigenen Erlebnissen ansetzt. So kann die notwendige Akzeptanz und Wertschätzung für die Portfolioarbeit nur im eigenen Handeln entwickelt werden. Ein solches Vorgehen wird dann auch einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen gerecht. So wird den Fachleiter(inne)n durch die Arbeit mit dem Portfolio im Rahmen der Tagung die Möglichkeit gegeben, sich auf Basis eigener Erfahrungen und Wahrnehmungen mit dem Portfoliokonzept auseinanderzusetzen, ihr Wissen darüber zu erweitern und durch Handlung zu überprüfen (vgl. Rebmann & Schlömer 2010, 9).

Der nachfolgende Beitrag widmet sich neben der Darstellung der Entwicklung, des Einsatzes sowie der Evaluation des Tagungsportfolios auch der Ableitung von Handlungsempfehlungen für den zukünftigen Portfolioeinsatz in der Lehrerbildung. Darüber hinaus werden neue Forschungsdesiderata mit Blick auf die Portfolioarbeit in der Lehrerbildung aufgezeigt.

2. BAK-Bundeskongress als Einsatzfeld des Tagungsportfolios

Beim BAK-Bundeskongress 2015 handelte es sich um die 49. Tagung des Bundeskreises der Seminar- und Fachleiter/-innen (vgl. BAK 2015) mit insgesamt 296 Teilnehmer(inne)n. Der inhaltliche Schwerpunkt der Tagung lag auf dem Themenfeld Reflektieren und Beraten. Dies liegt darin begründet, dass qualifizierte Methoden und Kriterien von Beratung und Reflexion im-

mer mehr zur Voraussetzung wirksamen pädagogischen Handelns und damit Kern berufsbezogener Professionalität werden (vgl. Koch-Priewe 2013, 42 f.). Im Rahmen der viertägigen Tagung wurden vielfältige Möglichkeiten von Reflexions- und Beratungsverfahren bezogen auf unterschiedliche Anspruchsgruppen bearbeitet und gemeinsam mit renomierten Referent(inn)en diskutiert. Konkrete Themen auf der Agenda waren zum Beispiel: *Systematisierung und Reflexion, Feedback im Unterricht* oder *Das Konstrukt „Reflexion“ – Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse*. Mit Blick auf diese Themen wird deutlich, warum thematisch der Einsatz eines Tagungsportfolios mit gezielten Reflexionsanlässen zu den Veranstaltungen der Tagung nahelag.

Nachfolgend wird aufgezeigt, welche Punkte im Allgemeinen bei der Konzeption und Einführung eines Portfolios zu beachten sind und wie diese im Speziellen für das eingesetzte Tagungsportfolio umgesetzt wurden.

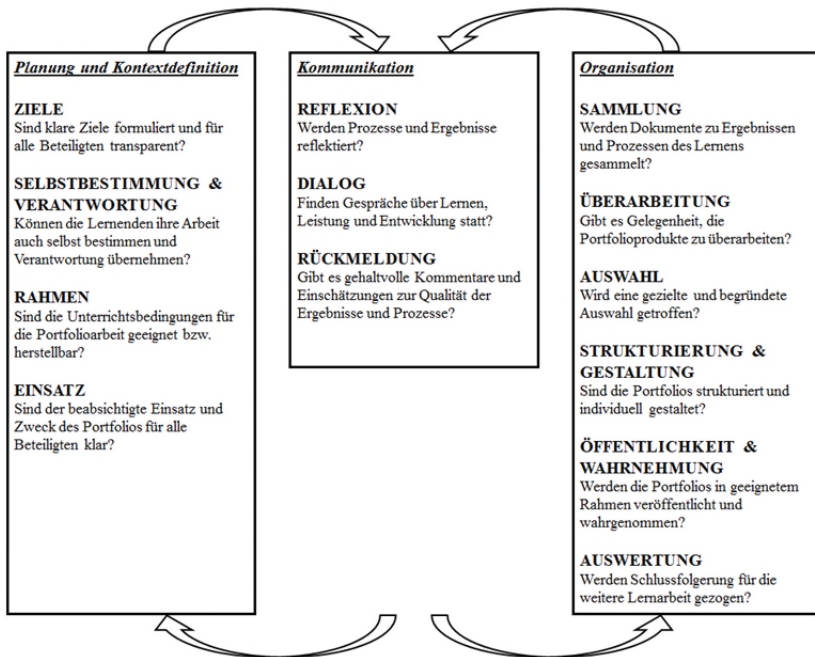
3. Theoretischer Bezugsrahmen und Konzeption des Tagungsportfolios

Trotz der starken Präsenz des Portfolios im pädagogischen Kontext existiert keine eindeutige Definition, und auch die Inhalte der Portfolioarbeit lassen sich nicht klar abgrenzen (vgl. z. B. Koch-Priewe 2013, 42; Schwenk 2012, 66). Exemplarisch lässt sich hier Häcker (2007, 127) anführen, der im Zuge eines Definitionsversuchs auf Paulson et al. (1991, 60) verweist: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“ Getragen durch den Umstand, dass sich das Portfolio aus der Praxis heraus entwickelt hat, lassen sich in der Literatur weiterhin eine Vielzahl von Klassifizierungsmöglichkeiten von Portfolioarten vorfinden. Diese Vielzahl verdeutlicht ebenfalls, dass es „das“ eine Portfolio nicht gibt. Vielmehr werden die Art des Portfolios sowie seine Bezeichnung nach dem jeweiligen Verwendungszweck und Einsatzgebiet definiert (vgl. z. B. Winter 2013, 16 ff.). In der Praxis treten dann zumeist Mischformen auf, da das Portfolio häufig unterschiedliche Funktionen erfüllen soll (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, 13). Losgelöst davon, in welcher Funktion ein Portfolio betrachtet wird und welche Definition dem Portfolio zugrunde liegt, ist die Entscheidung für oder gegen dessen Einsatz immer eine didaktische Überlegung. Das bedeutet, dass darüber Auskunft gegeben werden muss, welche übergeordneten Bildungs- und Lernziele durch den Einsatz

eines Portfolios realisiert werden sollen (vgl. Häcker & Seemann 2013, 77). Infolgedessen muss der Einsatz von Portfolios umfassend geplant werden. Mit dem Ziel, die Umsetzung der Portfolioarbeit in praxi zu unterstützen, hat das Internationale Netzwerk Portfolioarbeit auf Grundlage von Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in Deutschland sowie in Österreich geeignete Qualitätskriterien formuliert, die bei der Planung, Analyse und Evaluation Orientierungshilfe leisten (vgl. z. B. Winter 2007, 373).

Wie Abbildung 1 zeigt, sind die Orientierungspunkte für die Planung, Durchführung sowie Evaluation des Tagungsportfolios in drei Kategorien zusammengefasst. Winter (2007, 374) weist dabei ausdrücklich darauf hin, dass die Unterteilung der einzelnen Merkmale in einzelne Kategorien nicht als Disjunktion oder strenge zeitliche Abfolge zu verstehen ist. Vielmehr bestehen zwischen den einzelnen Merkmalen enge Beziehungen, wie sich auch aus den Pfeilen in der Abbildung 1 ableiten lässt. Nachfolgend werden diejenigen dieser Merkmale aufgegriffen, die bei der Entwicklung des Tagungsportfolios sowie seiner Rahmung besondere Berücksichtigung fanden.

Abb. 1: Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit



Quelle: Winter (2007, 374)

Für die Merkmalskategorie *Planung und Kontextdefinition* ist anzuführen, dass im Rahmen der Planung sowie der Einführung des Tagungsportfolios besonders darauf geachtet wurde, dass die Rahmenbedingungen für den Einsatz eines solchen Portfolios gegeben waren, indem z. B. Zeitfenster für die Reflexionsanlässe geschaffen wurden sowie eine Portfoliomappe mit den einzelnen Reflexionsanlässen und Schriftfeldern erstellt und ausgegeben wurde. Zudem wurden die Teilnehmer/-innen zu Beginn der Tagung eingehend über die Intentionen des Einsatzes des Tagungsportfolios informiert. Rückfragen wurden gemeinsam mit den Teilnehmer/-innen besprochen (vgl. zur Notwendigkeit der Einführung auch u. a. Bräuer 2014, 4 f.; Leonhard 2013, 183).

Bezugnehmend auf die Merkmalskategorie *Kommunikation*, ist das Merkmal der Reflexion hervorzuheben, welches das Herzstück der Portfolioarbeit darstellt (vgl. z. B. Tettenborn 2014, 42; Winter 2007, 376). Das professionelle Reflektieren ist ein bewusstes Nachdenken vor, während oder auch nach einer bestimmten Situation und/ oder Handlung (vgl. Henning & Kricke 2016, 37). Es kann schriftlich oder gedanklich stattfinden und sich mit stark variierenden Inhalten befassen. Die Fähigkeit, zu reflektieren, ist dabei eine wichtige Komponente der Problemlösungskompetenz für das berufliche Handeln von „ganzheitlich denkende[n] und handelnde[n] Persönlichkeiten [...], die über ein Wissen und Können verfügen müssen, das sie zur Bewältigung laufender neuer und unerwarteter Situationen befähigt“ (Dubs 2006, 191). Reflexion erfordert dabei entsprechende Spielräume, d. h. eine eigene Rahmung, welche eine handlungsentlastende, distanzierte Auseinandersetzung ermöglicht (vgl. Häcker 2012, 271). Im Wissen darum wurden im Rahmen der Tagung nicht nur Portfoliozeiten zum Reflektieren eingeplant, sondern auch passend zu den Angeboten der Tagung Reflexionsanlässe entwickelt, um die Reflexion über das Gehörte, Gesehene oder auch selbst Durchgeführte zu stimulieren. Exemplarisch für diesen auf den individuellen Erfahrungen basierenden Ansatz steht der folgende Reflexionsanlass: *Welche Inhalte/Themen des Vortrages waren besonders bedeutsam für mich? Was kann ich von den neuen Inhalten in mein berufliches Handeln integrieren? Wie könnte das funktionieren?* Bei der Konzeption der Reflexionsanlässe sahen sich die Entwicklerinnen mit der Problematik konfrontiert, dass sich in der Fachliteratur nur vereinzelt Ausführungen zur konkreten Ausgestaltung von Reflexionsanlässen bzw. Handlungsanleitungen für das Reflektieren im Portfolio finden lassen (vgl. z. B. Häcker 2005, 6).

Bezugnehmend auf die Merkmalskategorie *Organisation*, ist festzuhalten, dass diese Merkmale subsumiert, die sich insbesondere auf die Organisation des Portfoliokonzepts beziehen. Für die Ausgestaltung des Tagungsportfolios sind aufgrund seiner speziellen Form nicht alle Charakteristika erfüllbar. Hervorzuheben ist aber das Merkmal der Auswertung, bei dem von der reflektierenden Person Schlussfolgerungen für nachfolgende Lernprozesse

gezogen werden. Übertragen auf das Tagungsportfolio wurde diesem Merkmal in doppelter Hinsicht Genüge geleistet: zum einen, indem die Teilnehmer/-innen am Ende eines jeden Tages dazu aufgefordert wurden, Bilanz über die Erkenntnis des Tages zu ziehen und dabei ein zentrales Element herauszufiltern, das sie für ihr berufliches Handeln aufnehmen wollen. Dieses Vorgehen zielt sehr explizit auf die Selbsterfahrung der Teilnehmer/-innen ab, indem sie durch die eigene Arbeit mit dem Tagungsportfolio in eine Situation gebracht wurden, wie sie sonst Referendare/Referendarinnen im Rahmen ihrer Studienseminare erleben. Damit wurde eine Parallele zur Tätigkeit der Fachleiter/-innen außerhalb der Tagung hergestellt.

Zum anderen wurde die Merkmalskategorie der *Organisation* adressiert, indem abschließend in einem letzten, von den Vorträgen, Workshops und dem Unterrichtsbesuch losgelösten, Reflexionsanlass von den Teilnehmer(inne)n bewertet wurde, welche Ziele und Erwartungen sie mit der Teilnahme an den Kongress verbanden und ob diese erreicht wurden. In diesem Zusammenhang wurden sie zudem dazu aufgefordert, für sich festzuhalten, welche Aspekte sie für ihr zukünftiges berufliches Handeln aufnehmen möchten. Der Reflexionsanlass erreichte dies, indem er dazu aufforderte, Bilanz zu ziehen und die Tagung entlang der folgenden Impulse rückblickend zu evaluieren: *Was waren meine Ziele und inwieweit habe ich meine Ziele erreicht? Was waren meine Erwartungen und haben sich diese erfüllt? Folgende Themen und Inhalte standen völlig im Gegensatz zu meinen Erwartungen... . Für mein zukünftiges berufliches Handeln möchte ich folgende Aspekte mehr in den Fokus nehmen... . Das ist mein erster Schritt... . Mit folgenden Personen möchte ich in Kontakt bleiben bzw. in Zusammenarbeit gehen... .*

Die einzelnen Reflexionsanlässe trugen durch ihre Ausgestaltung zudem dazu bei, die Teilnehmer/-innen auch im Nachgang des BAK-Bundeskongresses dazu anzuhalten, die Inhalte des Kongresses immer wieder unter Bezugnahme auf ihr eigenes Handeln zu reflektieren und in diesem Zusammenhang Ziele sowie Strategien für deren Umsetzung zu entwickeln. Darüber hinaus stellte das Tagungsportfolio erste Gestaltungshinweise für die Ausgestaltung eines möglichen Portfoliokonzeptes im Vorbereitungsdienst zur Verfügung und ermöglichte den Seminar- und Fachleiter(inne)n, ihre eigenen Erfahrungen mit der Portfolioarbeit an ihre Referendare/ Referendarinnen weiterzugeben.

4. Zusammenfassende Ergebnisse der Evaluation des Tagungsportfolios

Um die Effekte aus dem Einsatz des Tagungsportfolios bewerten zu können, wurde es im Nachgang mit Blick auf die folgenden zwei Fragestellungen evaluiert:

1. Wie hat sich die Einstellung der Fachleiter/-innen zum Portfolio durch die Arbeit mit dem Tagungsportfolio verändert?
2. Welchen Beitrag leistete der Einsatz des BAK-Tagungsportfolios für die zukünftige Ausgestaltung der Portfolioarbeit in der Arbeit der Fachleiter/-innen?

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurde ein zweistufiges Evaluationsverfahren verwendet. In einem ersten Schritt erfolgte mittels einer Onlinebefragung unmittelbar nach der Tagung eine erste Einschätzung zur Nutzung und ersten Bewertung des Tagungsportfolios durch die Teilnehmer/-innen. Erster Block der Onlinebefragung war zunächst eine Abfrage der biografischen Daten der Befragten wie beispielsweise Alter, Berufserfahrung und unterrichtete Schulformen. Die darauf folgenden Items zielten zunächst auf eine Gesamtevaluation der Tagung ab, indem die Teilnehmer/-innen z. B. nach ihrer Zufriedenheit mit der Ausgestaltung, der Organisation sowie den Inhalten der Tagung gefragt wurden. Daran anschließend wurden konkrete Items zum Tagungsportfolio platziert. Hier wurden neben den Portfolioerfahrungen der Teilnehmer/-innen auch ihre Einstellungen zur Portfolioarbeit vor der Tagung sowie ihre Einstellung zur Portfolioarbeit nach der Tagung abgefragt, um gezielt einen möglichen Wandel bewerten zu können. Darüber hinaus waren auch Items enthalten, die sich auf die Ausgestaltung des Tagungsportfolios bezogen.

An der Onlinebefragung nahmen 160 Personen teil, dies entspricht einer Rücklaufquote von 54 %. Im Kern brachte die Onlinebefragung hervor, dass das Tagungsportfolio von insgesamt 66 % der Befragten genutzt wurde. Eine Befürwortungsquote von ca. 85 % für den generellen Einsatz eines Tagungsportfolios ließ den ersten Schluss zu, dass die Idee, Tagungsportfolios auch zukünftig einzusetzen, weiterhin verfolgt werden sollte und die konkret gewählte Gestaltung eine gute Basis bildet.

Im zweiten Schritt wurden anschließend an die Onlinebefragung problemzentrierte Interviews durchgeführt. Die Auswahl der Interviewpartner/-innen wurde dabei mit einem qualitativen Stichprobenplan (vgl. z. B. Döring & Bortz 2016, 303) aus einem Pool von 67 Personen vorgenommen, die sich im Rahmen der Onlinebefragung für ein Interview bereit erklärt hatten. Insgesamt wurden neun Personen interviewt. Diese Stichprobe setzte sich dabei wie folgt zusammen: (1) Drei Personen, die bei der Onlinebefragung anga-

ben, vor der Nutzung des Tagungsportfolios noch keine Erfahrungen mit der Portfolioarbeit gemacht zu haben. (2) Drei Personen, die bei der Onlinebefragung angaben, vor der Nutzung des Tagungsportfolios bereits Erfahrungen mit der Portfolioarbeit gemacht zu haben und diese als positiv bewerteten. (3) Drei Personen, die bei der Onlinebefragung angaben, vor der Nutzung des Tagungsportfolios bereits Erfahrungen mit der Portfolioarbeit gemacht zu haben und diese als negativ bewerteten.

Mit Blick auf die erste Frage, welche Auswirkungen das Tagungsportfolio auf die Einstellung der Fachleiter/-innen gegenüber der Portfolioarbeit hat, ist festzuhalten, dass das Tagungsportfolio bei zwei Personen eine positive Veränderung der Einstellung bewirkte. Für den Rest der Befragten ergab sich keine identifizierbare Veränderung. An dieser Stelle ist jedoch anzuführen, dass die Interviews erkennen ließen, dass alle befragten Fachleiter/-innen bereits vor der Tagung eine durchweg positive Einstellung zum Konzept des Portfolios hatten, selbst, wenn die bisherigen Erfahrungen negativ waren. Die im Zuge der Onlinebefragung erhobene negative Perspektive einzelner Personen gegenüber der Portfolioarbeit bezog sich ausschließlich auf die praktische Umsetzung der Portfolioarbeit im Studienseminar im Einzelfall und nicht auf das Konzept der Portfolioarbeit im Allgemeinen. So monierten die Fachleiter/-innen u. a. die zeitlichen Rahmenbedingungen für den Einsatz von Portfolios im Studienseminar sowie die defizitären Materialien (z. B. fehlende Anleitung für den Portfolioeinsatz, fehlende Hinweise zur Ausformulierung von Reflexionsanlässen usw.), die für die Portfolioarbeit im Studienseminar vorhanden sind. Selbst die Befragten, die angaben, keine Vorerfahrungen mit Portfolioarbeit zu haben, ließen bezüglich des Portfoliokonzeptes eine positive Einstellung erkennen. Diese Erkenntnis ist im Besonderen vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Forschungsergebnisse erstaunlich, in denen Referendare/Referendarinnen eine fehlende Wertschätzung seitens der Fachleiter/-innen dem Portfoliokonzept gegenüber konstatierten (vgl. Abschnitt 1). Mit Blick auf die Ergebnisse der Interviews, ist diese Wahrnehmung der Referendare/Referendarinnen daher differenziert zu betrachten. Die interviewten Fachleiter/-innen haben dem Konzept des Portfolios grundsätzlich eine hohe Wertschätzung zugeschrieben. Zu vermuten ist daher, dass die von den Referendar(inn)en wahrgenommene fehlende Wertschätzung der Portfolioarbeit aus der Ablehnung der Fachleiter/-innen den Rahmenbedingungen gegenüber resultiert, in denen Portfolioarbeit im Studienseminar stattfindet.

Im Wissen darum gilt es, im Rahmen sich anschließender Untersuchungen mittels einer größeren Stichprobe zunächst zu untersuchen, ob die hier gewonnene Erkenntnis bestätigt werden kann. Ferner sind in diesem Zusammenhang auch die Rahmenbedingungen des Einsatzes von Portfolios im Studienseminar näher zu beleuchten.

Mit Blick auf die zweite Fragestellung, welchen Beitrag der Einsatz des BAK-Tagungsportfolios für die zukünftige Ausgestaltung der Portfolioarbeit in der Arbeit der Fachleiter/-innen leistet, zeigt sich, dass das Tagungsportfolio keine unmittelbaren Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Portfolioarbeit im Studienseminar hat. Vielmehr konnte die bereits eingangs skizzierte Wahrnehmung der Referendare/Referendarinnen, dass die Fachleiter/-innen den Eindruck vermitteln, Portfolioarbeit nur aufgrund von Vorgaben umzusetzen, durch die Analyse der Interviews bestätigt werden. Die drei Personen, die angaben, das Portfolio bereits zu nutzen, tun dies aufgrund rechtlicher Vorgaben. Ferner gab keine dieser drei Personen an, durch das Tagungsportfolio etwas in der eigenen Arbeit mit dem Portfolio ändern zu wollen. Trotz der hohen Wertschätzung dem Portfoliokonzept gegenüber und der positiven Bewertung des Tagungsportfolios, hat keine der übrigen sechs Personen im Anschluss an die Tagung ein Portfolio im Studienseminar eingeführt. Unter Rückbezug auf die Ergebnisse der Onlinebefragung, ist anzuführen, dass dort 82 % der Befragten angaben, dass sie sich vorstellen können, das Portfolio zukünftig nutzen zu wollen. Diese Tendenz konnte durch die Interviews nicht bestätigt werden. Gleichwohl lassen sich vereinzelt indirekte Auswirkungen des Tagungsportfolios in Form von Diskussionen unter Fachleiter(inne)n über die Portfolioarbeit identifizieren.

Auf Basis der dargestellten Ergebnisse, der gewonnenen Erfahrungen im Rahmen der Konzeption eines Portfolios sowie der damit einhergehenden Literaturrecherche, wird nachfolgend der Schwerpunkt darauf gelegt, erste Handlungsempfehlungen für die Portfolioarbeit in der Lehrerbildung auszusprechen sowie Forschungsdesiderata auf dem Gebiet der Portfolioarbeit aufzuzeigen.

5. Ausblick

Zunächst ist festzuhalten, dass in wissenschaftlichen Diskursen viele Argumente ausfindig zu machen sind, die für den Portfolioansatz in unterschiedlichen Kontexten sprechen. Besonders hervorgehoben wird dabei die Beförderung der Reflexionsfähigkeit durch den Einsatz von Portfolioarbeit (vgl. z. B. Häcker 2011, 109). Wohl nicht zuletzt aus diesem Grund hält die Arbeit mit dem Portfolio seit Beginn des 21. Jahrhunderts Einzug in die ersten beiden Phasen sowie gelegentlich auch die dritte Phase der Lehrerbildung (vgl. z. B. Hertle & Sloane 2007, 11; Kraler 2007, 441; Tettenborn 2014, 43 f.). Die praktische Umsetzung des Portfoliokonzeptes hingegen trifft häufig auf Widerstände, da viele Lehrende die Portfolioarbeit nur als Maßgabe höherer Instanzen wahrnehmen und darum häufig eine ablehnende Haltung dazu aufbauen. Dieser Ablehnung versuchte das Tagungsportfolio zu begegnen,

indem durch die eigene Arbeit mit dem Tagungsportfolio die Fachleiter/-innen die Vorzüge des Portfoliokonzeptes selbst erfahren konnten. Diese Erfahrungen sollten sie dazu motivieren, die Portfolioarbeit künftig in ihre Arbeit zu integrieren, denn besonders die Selbsterfahrung der Teilnehmer/-innen im Rahmen der Tagung stellt eine Möglichkeit dar, den Einsatz von Portfolios im Rahmen der eigenen Lehrveranstaltungen zu optimieren.

Ferner ist zu konstatieren, dass, obwohl die Reflexion als „Herzstück“ der Portfolioarbeit anerkannt ist, bisher nur unzureichend definiert wurde, was eigentlich unter dem Konstrukt Reflexion zu verstehen ist. In Folge einer unzureichenden differenzierten Darlegung des Reflexionsbegriffs steht der Ausdruck für eine ganze Reihe an Vorstellungen und Strategien, was sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Begriffe (z. B. Reflexion, Reflexionsfähigkeit, Reflexivität, Selbstreflexion, usw.) widerspiegelt, die im Kontext des Konstrukts Reflexion in der Literatur zu finden sind und nur unzureichend voneinander abgegrenzt werden (vgl. z. B. Berndt, Häcker & Leonhard 2017, 11; Lüsebrink & Grimminger 2014, 204; Slepcevic-Zach et al. 2015, 16; Wyss 2013, 37). In diesem Zusammenhang besteht mit Blick auf den Einsatz von Portfolios im Rahmen der Lehrerbildung ein Handlungsbedarf, denn erst wenn dem Konstrukt Reflexion ausreichend Kontur verliehen wird, kann die Beförderung der Reflexionsfähigkeit im Rahmen von Portfolioarbeit zu voller Entfaltung kommen.

Darüber hinaus plädieren wir dafür, nicht nur den Begriff der Reflexion zu konturieren, sondern darüber hinaus konkrete Hinweise für die Ausgestaltung von Reflexionsanlässen auszuformulieren. Denn trotz einer zunehmenden Forderung nach Einbindung von Reflexionsprozessen in die Lehrerbildung liegt in Bezug auf die Inhalte von Reflexionen sowie die konkrete Formulierung von Reflexionsanlässen zum Auf- und Ausbau von Reflexionsfähigkeit nur unzureichend empirisch hinterlegtes Wissen vor (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard 2017, 11; Roters 2012, 150). Wer also ein Portfolio selbst entwickeln und Reflexionsanlässe und -impulse formulieren möchte, kann auf wenig Bewährtes zurückgreifen. Diesen Umstand greift die hier dargelegte Handlungsempfehlung auf, indem sie dazu auffordert, Fachleiter(inne)n differenziertes und studienseminarspezifisches Material über die Ausgestaltung von Reflexionsanlässen zur Verfügung zu stellen. Damit soll gewährleistet werden, dass die Fachleiter/-innen trotz zeitlich begrenzten Rahmen zumindest in der Vorbereitung der Portfolioarbeit eine Entlastung erfahren.

Eine weitere Handlungsempfehlung liegt darin, Portfolioarbeit stärker in das Arbeitsleben von Fachleiter(inne)n zu integrieren und damit zu einer größeren Selbstverständlichkeit werden zu lassen. Empfehlungen auf der Anwendungsebene können darin liegen, auch zukünftig bei Tagungen verstärkt Portfolios einzusetzen oder im kleineren Kreise, wie z. B. Arbeitsgruppen von Fachleiter(inne)n innerhalb des Studienseminars, verstärkt ein Port-

folio zu nutzen. Zu begründen ist diese Handlungsempfehlung damit, dass gelingende Portfolioarbeit mehr als eine Wiederholungsschleife benötigt, um zu gewährleisten, dass die Portfolioarbeit sich einer ständigen Revision unterzieht. Nur so werden Schwachstellen in der Umsetzung der Portfolioarbeit aufgedeckt und Neuerungen aufgenommen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die vorangestellten Handlungsempfehlungen sich als erste Konsequenzen der vorangegangenen Untersuchung ergeben. Um dezidiertere Erkenntnisse über die Portfolioarbeit in der Lehrerbildung ableiten sowie weitere Handlungsempfehlungen aussprechen zu können, ist es unabdingbar, die empirische Datenbasis auszuweiten. Konkret bedeutet dies, die folgenden Punkte zum Untersuchungsgegenstand zu machen: (1) Untersuchung der Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit in allen Phasen der Lehrerbildung, (2) Befragung der beteiligten Akteure an der Portfolioarbeit mit Blick auf gewünschte Hilfestellungen bei der Umsetzung von Portfolioarbeit und (3) Möglichkeiten der Entwicklung und Ausgestaltung zur Unterstützung der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung.

Literatur

- BAK (Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/-innen) (Hrsg.) (2015). *Reflektieren und Beraten*. URL: <http://www.bak-online.de/kongresse/oldenburg/> [24.02.2016].
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 9-18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, G. (2014). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen: Budrich.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Dubs, R. (2006). Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 191-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (S. 9-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *bwp@*, 8, 1-11.
- Häcker, T. (2007). Professionalisierung des Lehrerhandelns durch Professional Development Portfolios. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 382-391
- Häcker, T. (2011). Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 264-291). Graz: Springer.
- Häcker, T. & Seemann, J. (2013). Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 73-90). München: Waxmann.
- Henning, C. & Kricke, M. (2016). *Portfoliodidaktik*. Stuttgart: Raabe.
- Hertle, E. M. & Sloane, P. F. E. (2007). Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In E. M. Hertle & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Portfolio – Kompetenzen – Standards* (S. 7-28). Paderborn: Eusl.
- Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. *bwp@*, 28, 1-24.
- Jahncke, H., Slopinski, A. & Hüsing, F. (2015). Erfahrungen mit der Portfolioarbeit in Studienseminaren. *berufsbildung*, 69(151), 39-41.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, T. Leonard, A. Pineker & J. C. Strötländer (Hrsg.), *Portfolio in der Lehrerbildung* (S. 41-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraler, C. (2007). Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung. Eine Standortbestimmung. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 441-447.
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. In B. Koch-Priewe, T. Leonard, A. Pineker & J. C. Strötländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 180-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer- und Lehrerrinnenausbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung reflexiver Kompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern* (S. 201-212). Wiesbaden: VS Springer.
- Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 9-18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paulson, F. L.; Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Rebmann, K. & Schlömer, T. (2010). Lehr-Lernarrangements in der Berufsbildung. In K. Büchter (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Band „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“* (S. 1-34). Weinheim: Juventa.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schwenk, E. (2012). *PortfolioPraxis in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Slepcevic-Zach, P.; Riebenbauer, E.; Fernandez, K. & Stock, M. (2015). Einleitung zum eKEP. In P. Slepcevic-Zach, E. Riebenbauer, K. Fernandez & M. Stock (Hrsg.), *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion* (S. 7-19). Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Tettenborn, S. (2014). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *berufsbildung*, 42(146), 42-44.
- van Dellen, A. (2013). Das Portfolio als Beitrag zur Reflexion persönlicher Kompetenzentwicklung in der Religions-/PädagogInnenbildung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 21, 53-61.

- Winter, F. (2007). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 372-381.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Strötländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 15-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.