Das Portfolio als Instrument zur Professionalisierung in der Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD

Selbständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen stammen, sind als solche eindeutig kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht veröffentlicht und noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Datum: Unterschrift:

Gendererklärung

In der vorliegenden Arbeit wurde im Sinne einer geschlechtergerechten sprachlichen Anpassung dort, wo geschlechtsneutrale Formulierungen nicht zur Verfügung stehen, die Schreibweise mit * angewendet (Beispiel: Leser*innen). Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit und Verständlichkeit wurde auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter.

Pensé, David
candidat-professeur (FA3)

Das Portfolio als Instrument zur Professionalisierung in der Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD

Luxemburg, 2019

Zusammenfassung

Portfolioarbeit ist ein zentrales Lernangebot der Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD. Das Portfolio ist zum einen Gegenstand des Curriculums im Fach *„Méthodologie de la pratique professionelle“* und wird zum anderen als Projektansatz über die gesamte Phase der dreijährigen Ausbildung eingesetzt.
Trotz dieser zentralen Stellung der Portfolioarbeit im Kontext der Erzieher*innen-Ausbildung wird in der Einschätzung der Schüler*innen der Nutzen des Portfolios von der Mehrheit der Schüler*innen als *„gering“* eingeschätzt.
Die hier vorgelegte Arbeit geht der Frage nach den Gründen für diese Einschätzung nach und leitet mögliche Konsequenzen für die Schule ab.
Methodisch wird ein qualitativer Ansatz gewählt. Zur Datenerhebung wurden sechs Schüler*innen in Orientierung an einen Leitfaden befragt bzw. zu Reflexionen und Narrationen angeregt. Darüber hinaus wurden 33 schriftliche Befragungen durchgeführt und 35 weitere Dokumente aus der Examensphase analysiert.
Die Auswertung des so gewonnenen Materials erfolgte nach einem Kategoriensystem, das nicht vorab angelegt wurde, sondern aus den Inhalten und Themen der so generierten Narrationen im Laufe der Untersuchung erst herausdestilliert wurde. Dieser Prozess führte zu neun Ergebniskategorien respektive Inhaltsdimensionen, nach denen die gewonnenen Informationen systematisiert wurden.
Die Auswertung und Interpretation wurde unter Bezugnahme auf die theoretischen Konzepte von Bernd Dewe (reflexive Professionalität), Helmut Fend (Rekontextualisierung) und Bettina Amrhein (Change Management) vorgenommen.

Es zeigt sich, dass Schüler*innen den Aspekt des Nutzens stark mit dem Erzielen guter Zensuren verbinden. Der Portfolioansatz folgt demgegenüber bewusst einem anderen, auf die persönliche Entwicklung bezogenen, qualitativen Ansatz. Bei einer differenzierten Analyse des gewonnenen Datenmaterials treten weitere Aspekte von *„Nutzen“* zutage, welche in den Augen der Lernenden sehr wohl erreicht werden.

Die Arbeit zeigt perspektivisch Themenfelder auf und macht vor dem Hintergrund der gewonnenen Ergebnisse konkrete Vorschläge zur Weiterarbeit an der Entwicklung des Portfolios im Kontext der Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD.

Inhaltsverzeichnis

Selbständigkeitserklärung 2
Gendererklärung 2
Zusammenfassung 4

1. Einleitung 7

2. Theoretische Bezugspunkte und Begriffsbestimmungen 11
2.1 Der Begriff „Evaluation“ 11
2.2 Was ist ein Portfolio? – Versuch einer Begriffsklärung 13
2.3 Die an der ENAD eingesetzte Portfolio-Variante 20

3. Methodik und Aufbau der Untersuchung 23
3.1 Qualitativer Ansatz 23
3.2 Vorannahmen 24
3.3 Eingrenzung der Fragestellung 27
3.4 Wahl des Interviewverfahrens 28
3.5 Fixierung der Daten 35
3.6 Interpretation 35
3.7 Geltungsbegründung 36
3.8 Zielgruppe für die Untersuchung 37

4. Auswertung der Untersuchungsergebnisse 41
4.1 Vorgehen bei der Kategorienbildung 41
4.2 Bezugnahme auf Daten aus zwei begleitenden Erhebungen 42
4.3 Die Ergebnisse nach Kategorien 44
4.3.1 „Vorerfahrungen“ (Kategorie 1) 44
4.3.2 „Einschätzung des Nutzens“ (Kategorie 2) 46
4.3.3 „Einfluss auf die Selbstreflexion“ (Kategorie 3) 47
4.3.4 „Bewusstmachung von eigenen Entwicklungen“ (Kategorie 4) 49
4.3.5 „Selbstbild“ (Kategorie 5) 50
4.3.6 „Stolz und Selbstwert“ (Kategorie 6) 51
4.3.7 „Portfolio als Instrument im eigenen Praxisfeld“ (Kategorie 7) 52
4.3.8 „Verbindung von Theorie & Praxis“ (Kategorie 8) 53
4.3.9 „Vorschläge zur Weiterentwicklung“ (Kategorie 9) 55

5. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse 60
5.1 Einbezug theoretischer Modelle 60
5.1.1 Das Modell der reflexiven Professionalität nach Dewe 60
5.1.2 Das Mehrebenenmodell zur Schulentwicklung nach Fend 62
5.1.3 Change-Management 63
5.2 Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen geordnet nach Kategorien 67
5.2.1 „Vorerfahrungen“ (Kategorie 1) 67
5.2.2 „Einschätzung des Nutzens“ (Kategorie 2) 69
5.2.3 „Einfluss auf die Selbstreflexion“ (Kategorie 3) 71
5.2.4 „Bewusstmachung von eigenen Entwicklungen“ (Kategorie 4) 72
5.2.5 „Selbstbild“ (Kategorie 5) 73
5.2.6 „Stolz und Selbstwert“ (Kategorie 6) 73
5.2.7 „Portfolio als Instrument im eigenen Praxisfeld“ (Kategorie 7) 74
5.2.8 „Verbindung von Theorie & Praxis“ (Kategorie 8) 75
5.2.9 „Vorschläge zur Weiterentwicklung“ (Kategorie 9) 75

6. Implikationen für die Schulentwicklung der ENAD 77

7. Literatur 84

8. Anhang 90

1. Einleitung

Die Idee zur geplanten Arbeit geht auf Ergebnisse zurück, die sich aus einer Befragung der Lernenden im Zuge meines Projet intégré (2016/17) ergaben. Obwohl das Portfolio ein wesentlicher Bestandteil der curricularen Anforderungen in der Methodenlehre der Erzieher*innen-Ausbildung an der E2C ist und – auf einer zweiten Ebene - als Instrument der kontinuierlichen Selbstreflexion über die gesamte Ausbildungszeit präsent ist, wird es von den Lernenden nicht als wirksames Instrument im Hinblick auf die eigene Lernentwicklung bewertet. Eine genauere Untersuchung möglicher Gründe für diese Haltung und Ansatzpunkte für die Anpassung und Weiterentwicklung des Instrumentes habe ich zum Gegenstand meiner Travail de candidature gemacht.

Als ich 2015 meine Arbeit an der ENAD, seinerzeit noch E2C, begonnen habe, war das zentrale Motiv für meine Entscheidung damals, dass die Schule in meiner Wahrnehmung sehr bewusst und zielorientiert daran arbeitet, eine *„andere“* Lernkultur zu entwickeln und zu etablieren. Das Konzept der ENAD unterscheidet sich von eher als traditionell einzuschätzenden Herangehensweisen durch einen sehr stark individualisierten Ansatz der Lernbegleitung. Er ist konzeptionell in drei *„Grundpfeilern“* verankert. Diese bestehen aus der individuellen Begleitung der Schüler*innen entsprechend des jeweiligen persönlichen Bedarfes an Unterstützung (Suivi socio-pédagogique), der Zuweisung eines persönlichen Mentors für jede einzelne Schüler*in (tutorats) und der Koordination aller unterstützenden Maßnahmen in pädagogischen Teams (Coordination de l’équipe pédagogique).[1]
In einem sehr zentralen Punkt jedoch besteht kein Unterschied zu anderen Konzepten von *„Schule“* und *„Lernen“*: Auch an der ENAD werden Noten vergeben. Die von der ENAD erteilten Diplome lassen sich nach durchschnittlichen Zahlenwerten (moyen) im Grad der Qualifikation einordnen und vergleichen. Wäre dies nicht der Fall, könnte die ENAD keine staatliche Schule sein und die von ihr erstellten Diplome hätten außerhalb der Schulgemeinschaft der ENAD keinen besonderen Wert.
Der entscheidende Unterschied liegt in dem konsequent individualisierten Ansatz und der besonderen Sicht auf den Zusammenhang von Lehren und Lernen. Die konzeptionelle Grundlage und die durch sie bestimmte Rahmung der Prozesse führen zu

[1] Vgl. RICHARTZ 2015, Folien 15 bis 18.

Diplomen auf einer anderen Basis als einem rein extrinsisch motivierten Lernen und einer ausschließlich outputorientierten Leistungsbewertung. Dies kommt meiner eigenen pädagogischen Grundüberzeugung, in der ich versuche, mich an reformpädagogischen Prinzipien zu orientieren, sehr entgegen.

Der Beginn meiner Tätigkeit als Lehrender warf für mich dennoch vor allem ein großes Bedenken auf: ich würde künftig Noten geben müssen. War ich damit im Begriff zum Agenten eines Systems zu werden, das individuelle Lernleistungen in ihren überprüfbaren Ergebnissen nach standardisierten Verfahren mit Zahlen klassifiziert und bewertet? Ein System, das den Menschen und seine persönliche Lernleistung und Entwicklung auf einen Zahlenwert reduziert und den Lernenden zum „*Objekt*“ macht, dessen Individualität und persönliche Eigenart vollständig im curricularen Rahmen untergeht und ihn auf fremdgesetzte Lernziele und Lernwege festlegt? Damit hätte ich berufsethisch ein Problem.

Im Rahmen meiner Überlegungen zu meinem Projet intégré musste ich schnell erkennen, dass sich aus einer strikten Position gegen Noten und Benotung schlechthin keine praktikablen Lösungsstrategien entwickeln lassen. Wir bewegen uns in einem System, das ohne diese Form der Evaluation nicht auskommen kann. Schon bei der Arbeit am Projet intégré habe ich festgestellt, dass die Ambivalenzen, die sich aus dem Anspruch einer individualisierten Förderung einerseits und einer vergleichbaren (vergleichenden) Evaluation[2] andererseits ergeben, nicht in einer zu keinerlei Kompromiss bereiten Gegenposition auflösbar sind. Bereits die Datenbasis der Ergebnisse aus meinem Projet intégré legte die Schlussfolgerung nahe, dass eine mögliche Lösung statt in einem (radikalen) Entweder-oder viel eher im Bereich eines (flexiblen) Sowohl-als-auch liegen könnte.

Die Portfolioarbeit ist an der ENAD zentrales didaktisches Element und wesentlicher Bestandteil der curricularen Anforderungen in der Methodenlehre der Erzieher*innen-Ausbildung. Ihm wird im gesamten Verlauf der Ausbildung von Seiten der Schule durchgängig große Bedeutung beigemessen.

Die Schülerbefragungen und Analysen im Zusammenhang der Arbeit an meinem Projet intégré haben in einem zentralen Punkt zu Ergebnissen geführt, die überraschend

[2] Zur Differenzierung des Begriffs „Evaluation“ vgl. weiter unten 2.1.

sind: Das Portfolio wurde von der Mehrheit der Lernenden im Hinblick auf den tatsächlichen Nutzen für die eigene Lernentwicklung als *„wenig nützlich“* eingeschätzt.[3] Dieses Kernergebnis meiner damaligen Untersuchung steht in deutlichem Widerspruch zur Bedeutung, die dem Portfolio im Lernangebot der EA-Ausbildung beigemessen wird und wirft einige weiterführende Fragen auf.

Womit ist diese Einschätzung im Einzelnen verbunden? Welche Gründe für diese Haltung sind erkennbar? Welche Ansatzpunkte ergeben sich eventuell im Hinblick auf eine Anpassung und Weiterentwicklung des Instruments? Lässt sich die Portfolio-Arbeit an der ENAD so weiterentwickeln, dass die Lernenden sie eher als wirksam und wichtig für ihre eigene Lernentwicklung erleben können?

Der didaktische Nutzen des Portfolios in der Erzieher*innen-Ausbildung kann grundsätzlich auf zwei Ebenen gesehen werden:

1. In der Erzieher*innen-Ausbildung wird ein persönliches Portfolio geführt, mit dem das eigene Lernen in Theorie und Praxis reflektiert wird, um daraus Schlüsse für das professionelle Handeln als Erzieher*in zu ziehen. Es ist damit ein zentrales Instrument zur fortschreitenden Professionalisierung[4] des eigenen pädagogischen Handelns im beruflichen Kontext.
2. In immer mehr Feldern erzieherischen Handelns gehört das Portfolio zum Standardrepertoire. Die Erzieher*innen sind somit gefordert, ihre Klient*innen darin zu unterstützen, das Portfolio zu nutzen und sie auf diese Weise zu fördern.

Ich gehe zunächst davon aus, dass angehende Erzieher*innen, die dem Anspruch gerecht werden wollen, ihren Adressaten eine optimale Entwicklungsförderung auf möglichst allen Ebenen zu bieten, dabei genau jene Instrumente favorisieren, die sie auch im Hinblick auf ihre eigene Entwicklung als nützlich und effizient erfahren haben. Im günstigen Fall eröffnet sich damit eine didaktische Doppelfunktion in dem Sinne, wie Diethelm Wahl[5] diese beschreibt: Dabei lernen die künftigen Erzieher*innen, wie sie das Portfolio den Adressaten ihres professionellen Handelns nahe bringen können, indem sie es auch für sich selbst erfolgreich anwenden.

[3] Vgl. PENSE 2017: S. 30.f.
[4] Zur Bestimmung des Begriffs der *„Professionalität“* beziehe ich mich auf das Konzept der „reflexiven Professionalität“ von Bernd Dewe, vgl. hierzu DEWE; STÜWE 2016.
[5] Vgl. WAHL 2006: S. 62ff.

Im Hinblick auf das methodische Vorgehen habe ich mich für zwei prinzipielle Methodenstränge entschieden:

a) Ich nähere mich im Rahmen einer **Literaturrecherche** dem Thema *„Portfolio“*. Orientierungsgebend sind hierbei folgende Fragen: Welche Ergebnisse bietet die aktuelle Forschung, die das Portfolio als Instrument zur Organisation des eigenen Lernprozesses in den Fokus nimmt? Welche Faktoren beeinflussen die Akzeptanz solcher Instrumente? Welchen Beitrag kann das Portfolio zur Entwicklung einer zeitgemäßen Professionalität leisten?

b) Auf einer zweiten Methodenebene folge ich einem Ansatz aus der qualitativen Sozialforschung. Ich habe **leitfadengeführte Interviews** mit sechs Lernenden aus meinen eigenen Kursen durchgeführt und in Anlehnung an hermeneutische Verfahren einer vergleichenden Analyse unterzogen. Dabei habe ich drei Schüler*innen der ehemaligen Klasse 13 (sie haben die Examensprüfung bereits abgelegt) sowie drei Schüler*innen der Klasse 12 interviewt. Diese beiden Lerngruppen wurden auch im Rahmen meines Projet intégré befragt. Eventuelle Effekte, die z.B. in Form einer *„Befangenheit“* die Schüler*innen in ihrem Antwortverhalten mir als ihrem Lehrer gegenüber auftreten könnten, sind bei Schüler*innen nach dem Examen in dieser Form nicht zu erwarten. Der Ansatz einer halbstrukturierten Befragung bietet in meinen Augen den entscheidenden Vorteil, dass der Lernende möglichst frei zu Wort kommen kann. Außerdem kann ich auf diese Weise mit einer kleinen Stichprobe arbeiten (für eine repräsentative Erhebung ist meine Zielgruppe entschieden zu klein) und die Teilnehmer*innen gezielt so auswählen, dass unterschiedliche Erfahrungen mit dem Portfolio abgebildet sind. Ich möchte mit dieser qualitativen Vorgehensweise einen möglichst unmittelbaren Zugang zur Erfahrungswelt der Lernenden bekommen, denn gerade die individuell-subjektive Perspektive ist im Kontext der Portfolioarbeit von Bedeutung. Die offene Anlage dieses methodischen Vorgehens passt in meiner Einschätzung ideal zum Thema, denn das Portfolio setzt bewusst einen Kontrapunkt gegenüber rein statistischen Methoden.

2. Theoretische Bezugspunkte und Begriffsbestimmungen

2.1 Der Begriff „Evaluation“

Im Hinblick auf den Bedeutungsgehalt der Kategorie *„Evaluation“* in meinem speziellen Kontext ist eine Differenzierung erforderlich, die die besondere Semantik des Begriffs im luxemburgischen, französischen und deutschen Sprachgebrauch betrifft.
Mit dem Terminus *„Evaluation“* sind in der Alltagspraxis des Lernens und Lehrens unterschiedliche Kategorien verbunden. Im schulischen Kontext ist der Begriff im Allgemeinen mit der Messung und Bewertung von Schülerleistungen verknüpft, wobei der Bewertungsaspekt sich auf vergleichende Einordung und die Kennzeichnung mit einem Ziffernwert (Punktwert) bezieht. Im französischen und deutschen Sprachgebrauch zeigt sich dabei ein Unterschied, der gelegentlich zu Unklarheiten führen kann: Während im frankophonen Sprachraum unter Evaluation in aller Regel eine Benotung im beschriebenen Sinne (z.B. durch Punkte im Rahmen eines interindividuellen Vergleichs) verstanden wird, ist der Begriff im deutschen Sprachgebrauch in der Regel weiter gefasst. Hier bedeutet Evaluation meist eine Auswertung vorausgegangener Handlungen, die nicht notwendigerweise in Form von Zahlenwerten ausgedrückt bewertet werden muss. Gegenstand der Evaluation in diesem Verständnis sind eher komplexe Prozesse als Endergebnisse (solcher Prozesse). Das Begriffsverständnis kann also einerseits outputorientiert, andererseits prozessorientiert sein.
In der Wortbedeutung geht der Begriff auf das lateinische „*valere*“ („*stark*“, „*wert sein*“) zurück. Darin wird aus meiner Sicht bereits deutlich, dass Evaluation in der Anwendung neben dem bloßen Vermessen und Bewerten noch auf etwas Anderes, etwas Höheres zielt: Sie hat einen Bezug zu „*Bedeutung*“ und „*Wert*“. Dies kann sowohl der Wert einer Leistung im Vergleich zu einer Bezugsgruppe (interindividuell) sein als auch der Wert im Vergleich zu den eigenen, bisherigen Leistungen (intraindividuell) im Sinne einer subjektiven Wertschätzung.[6]

[6] https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/valere, aufgerufen am 23.11.2018

Mit der Entfaltung des Kompetenzbegriffs und einer allmählichen Umorientierung der Didaktik auf die Entwicklung von Kompetenzen statt allein auf die Aneignung von akkumuliertem Wissen und Fertigkeiten müssen sich die Evaluationsverfahren entsprechend ändern.

Dabei kommen (nicht nur in schulischen Lernfeldern) grundsätzlich zwei unterschiedliche Evaluationsansätze und damit verbundene Bewertungsstrategien ins Spiel: die summative und die formative Evaluation.

Diese Unterscheidung geht auf Michael Scriven[7] zurück. Der grundsätzliche Unterschied liegt in der Ergebnisorientierung (summative Evaluation) des einen und der Prozessorientierung (formative Evaluation) des anderen Ansatzes.

Im Rahmen einer formativen (oder auch begleitenden) Evaluation werden regelmäßig Zwischenergebnisse dargestellt und geprüft. Hier ist das Ziel, einen in Gang befindlichen Lernprozess zu gestalten.[8] Das Ziel formativer Evaluationen besteht vor allem darin, die bestimmenden Lernprozesse so zu optimieren, dass eine möglichst hohe Wirksamkeit im Sinne eines erhöhten (verbesserten) Output eher wahrscheinlich wird. Bei formativen Evaluationen werden in regelmäßigen Intervallen Zwischenergebnisse festgehalten, die das Ziel verfolgen, laufende Interventionen notfalls zu modifizieren oder zu verbessern, also Prozesskorrekturen vorzunehmen.

Bei einer summativen Evaluation wird zusammenfassend die Qualität und Wirksamkeit einer durchgeführten Maßnahme beurteilt, wobei die Hypothesenprüfung typischerweise erfolgt, nachdem die zu untersuchende Intervention abgeschlossen ist. Summative Evaluationen werden dabei im Gegensatz zu formativen Evaluationen nach der Durchführung einer Lernsequenz oder einer einzelnen Einheit eingesetzt. Sie sollen zusammenfassende Aussagen über deren Zielerreichung (Wirksamkeit) ermöglichen. Die summative Evaluation ist eine Form der „*Endkontrolle*“, während die formative Evaluation darauf abzielt, Risiken „*während des Prozesses*“ zu verringern und die Rahmenbedingungen für das Lernen im laufenden Lernprozess zu optimieren. Methodisch ist eine summative Evaluation meist erheblich einfacher und vergleichbarer als eine formative Evaluation, die oft auf eine komplexe Kombination unterschiedlicher Methoden zurückgreifen muss. In der schulischen Praxis wird summative Evaluation aufgrund seiner Einfachheit und Eindeutigkeit oft als zuverlässiger erlebt und bevorzugt

[7] Vgl. SCRIVEN 1972.
[8] Ebenda.

angewandt, wohingegen die Unterrichtsforschung vermehrt auf die Überlegenheit formativer Verfahren hinweist.[9]

Eine systematische Unterscheidung kann somit bereits durch Bezug auf den Zeitpunkt der Evaluation getroffen werden. Die formative Evaluation erfolgt während des Prozesses, die summative Evaluation steht am Ende eines bereits abgeschlossenen Prozesses.

Eine dritte Form der Evaluation, die antizipatorische oder prospektive Evaluation, ist vor dem Prozessstart verortet. „*Advance Organizer*“[10] und „*Scaffolding*“[11] sind hierfür nützliche methodische Ansätze, die ich in meiner eigenen Unterrichtsarbeit regelmäßig einsetze. Derartige Vorgehensweisen können u.a. Lernende unterstützen, ihren Fokus zu lenken und somit eine bewusste Auswahl an Inhalten für ihr Portfolio zu treffen, welche mit den vorgegebenen Zielen und Intentionen korrespondieren. Zudem können Lernende dazu angehalten werden, auf vergleichbare Weise eigene Lernschritte zu planen, zu skizzieren und die persönliche Weiterentwicklung darzustellen.

2.2 Was ist ein Portfolio? – Versuch einer Begriffsklärung

„Portfolio“ ist in vielen unterschiedlichen Kontexten eine häufig verwendete Bezeichnung. Ein einheitliches Begriffsverständnis gibt es jedoch nicht.

Die Bezeichnung *„Portfolio“* geht auf das Lateinische zurück. Sie ist vom Verb *„portare“* (tragen) und dem Nomen *„folium“* (Blatt) abgeleitet. Entsprechend ist unter Portfolio zunächst ganz allgemein eine Sammlung von Dokumenten zu verstehen, die in einer Mappe aufbewahrt und transportiert werden können. Die Bezeichnung *„Portfolio“* erscheint historisch zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Kontexten: So bezeichnet *„Portfolio“* seit dem 16. Jahrhundert eine Mappe, in der bildende Künstler und Baumeister Beispiele oder Beschreibungen ihrer Werke mit sich führen, z.B. zur Akquise von neuen Aufträgen oder zur Bewerbung um Anstellungen an Höfen und Universitäten.

Eine ähnliche Bedeutung hat der Begriff im Verlagswesen und in der Kunstwissenschaft unserer Tage, wo er einerseits einen mit Fotos ausgestatteten Bildband und

[9] Ebenda.
[10] Vgl. WAHL 2006: S. 139ff.
[11] Vgl. SCHNOTZ 2006: S. 49.

anderseits eine Mappe mit künstlerischen Arbeiten (grafischen Werken) bezeichnen kann.[12]

Das seit 1991 aufgelegte Projekt des Europarates zum Sprachenportfolio benutzt ebenfalls diesen Begriff. Das hier zugrundeliegende Konzept begründet eine hoch standardisierte Variante des Portfolios.[13]

Der Begriff ist auch in der Finanzwirtschaft gebräuchlich, hier als Zusammenstellung von Vermögenswerten und Anlagen, in der Risiko und Erfolgsaussichten in einer ausgewogenen Balance stehen.

Die Liste ließe sich beliebig fortführen und eine unüberschaubare Vielzahl von Bindestrich-Portfoliovarianten erfährt beständige Erweiterung.

Wann der Begriff zum ersten Mal im Bildungsbereich aufgetaucht ist, lässt sich laut Häcker nicht mit Sicherheit belegen. Seit Anfang der 1980er Jahre findet er jedoch verstärkt Verwendung im Kontext zunehmender Kritik am amerikanischen Bildungssystem, weil es offenkundig immer mehr Absolventen hervorbrachte, die die erforderlichen Tests zwar bestanden, eine entsprechende Kompetenz zur Problemlösung jedoch nicht aufweisen konnten.[14]

Die Verbreitung und verstärkte Auseinandersetzung mit der Portfolioarbeit hängt unmittelbar mit einer steigenden Hinwendung zu alternativen Methoden der Analyse und Beurteilung von Lernleistungen zusammen. Auch eine immer deutlichere Fokussierung auf Kompetenzorientierung hat dem Portfolio-Ansatz zu immer größerer Prominenz verholfen.[15]

Häcker bietet eine Definition, die einige zentrale Merkmale benennt, welche sich auch im Portfolio-Konzept der ENAD wiederfinden: „Es geht um die *Darstellung* der eigenen Entwicklung, des eigenen Könnens bzw. der eigenen Leistungen, wobei die Entscheidung, was die Autor/in darüber von sich preisgibt, mehr oder weniger in ihrer *Autonomie* liegt. Damit verbunden ist ein Portfolio *adressatenorientiert* und *zweckbezogen* zusammengestellt, d.h., ein Portfolio wird aus einem ‚Container' vorhandener Dokumente heraus gleichsam für die Augen Dritter zu einem bestimmten Zweck erstellt."[16]

[12]https://www.google.de/search?source=hp&ei=LHxdXMSSDof7kwX6t4CQCA&q=portfdolio+definition&btnK=Google-Suche&oq=portfdolio+definition, aufgerufen am 18.08.2018
[13] Vgl. GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES (Hrsg.) 2001.
[14] Vgl. HÄCKER 2011: S. 90.
[15] Vgl. ENGEL; WIEDENHORN 2010: S. 35ff.
[16] HÄCKER 2011: S. 86, Hervorhebungen im Original.

Für Arend et al. „… bezeichnet es eine Sammlung von gezielt ausgewählten authentischen Artefakten. Das Portfolio bietet damit die materielle Grundlage für die Darstellung eigener (Lern-)Leistungen sowie für die Sichtbarmachung des individuellen Lernfortschritts. Dabei sollen lernprozessbegleitende Reflexionen den Lernern helfen, die Auswahl der Artefakte systematisch vorzunehmen und das eigene Lernen selbst einzuschätzen … Lerner (werden) überdies angeleitet, ihr eigenes Lernen zu planen und Lernstrategien zu entwickeln.“[17]

Felix Winter bezieht seine Definition sehr deutlich auf den Prozesscharakter des Lernens. Auch er definiert das Portfolio als „…Sammlung von Dokumenten, die etwas über die Leistung und das Lernen von Schülerinnen und Schülern aussagt. In einem Portfolio sind zum Beispiel gelungene Arbeiten aufbewahrt… (aber) auch Berichte sowie Reflexionen der Urheber zu ihren Arbeiten und zusätzlich vielleicht noch Rückmeldungen anderer Personen. Wenn eine derartige Mappe über einen längeren Zeitraum angelegt wird, entsteht ein Lern-Entwicklungs-Portfolio bzw. eine Bildungsdokumentation.“[18]

Kersten Reich berücksichtigt in seiner Definition beide Aspekte gleichermaßen: Ergebnis(se) und die Prozesse, die diese Ergebnisse hervorgebracht haben. „Portfolios sind (also) in der Regel … immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Es werden Produkte und Prozesse dokumentiert und reflektiert, die Bemühungen, Ergebnisse und möglichst Fortschritte von Lernern darstellen helfen. So kann eine Analyse des Lernprozesses einsetzen, die das Lernen selbst zum Gegenstand einer Reflexion nimmt, um eine methodische Lernkompetenz auszubilden und kontinuierlich zu verbessern.“[19]

Entscheidend für die jeweilige konzeptionelle Ausgestaltung der Umsetzung einer bestimmten *„Variante“* des Portfolios ist letztlich die Frage, welche Funktion es erfüllt und welchen Zweck es verfolgt.

Winter klassifiziert die Portfoliovarianten mit der stärksten Verbreitung aus dieser Perspektive in sechs unterschiedliche Typen:

1. Projektportfolio

Hier werden im Rahmen des Einzelunterrichts zu einem übergeordneten Thema von den Schüler*innen eigene Fragen recherchiert und dokumentiert.

[17] Vgl. AREND et al. 2017: S. 2f.
[18] WINTER 2015: S. 82.
[19] http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html, aufgerufen am 12.12.2018

2. Kurs- und Fachportfolio

Diese Form erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Dies können ganze Kurssequenzen oder sogar mehrere Schuljahre sein. Sie dienen dazu, das Lernen im Fachunterricht stärker zu individualisieren.[20]

3. Lern-Entwicklungs-Portfolio

Hier wird der Lernstand fächerübergreifend in Form von Belegen dokumentiert. Kompetenzbeschreibungen und individuelle Förderung stehen dabei im Mittelpunkt einer grundlegend reformierten Leistungsbewertung.[21]

4. Talentportfolios

Bei dieser Portfoliovariante geht es vor allem darum, Neigungen und Interessen zu identifizieren und an deren Entwicklung zu arbeiten.

5. Berufswahl-Bewerbungs-Portfolio

Diese Variante erfüllt eine ähnliche Funktion wie das Talent-Portfolio, bezieht sich dabei jedoch sehr spezifisch auf die Berufswahl. Die Auswahl der Kompetenzen erfolgt nach Maßgabe des Anforderungsprofils eines bestimmten Berufsbereichs.

6. Standardisiertes Portfolio

Die Funktion dieser Variante liegt vor allem in einer vergleichbaren Einstufung von erworbenen Kompetenzen aus formellen und informellen Bildungsprozessen. Das Europäische Sprachenportfolio ist ein klassisches Beispiel für diese Portfoliovariante.[22]

Der Einsatz des Portfolios in der Schule kann grundsätzlich zwei Kontextbereiche betreffen: die Unterrichtsgestaltung und die Leistungsbeurteilung.[23] Häcker spricht in diesem Zusammenhang von der „Doppelfunktion“ [24] des Portfolios. So kann die Arbeit mit dem Portfolio dazu dienen, das Lehren mit dem Lernen zu verbinden. Die Analyse und der Austausch über das Portfolio führen zu Rückmeldungen an den Lehrenden einerseits und an den Lernenden auf der Basis kompetenzorientierter Beurteilung von Leistungen andererseits.

[20] In sehr ähnlicher Weise konzipieren Léonard Guillaume und Jean-Francois Manil ihr Modell des „Chef d’oeuvre“ als alternative Dokumentation und Präsentation der Kompetenzen von Lernenden. Vgl. hierzu GUILLAUME et al. 2018.

[21] An der ENAD kommt eine Konzeptvariante zum Einsatz, die als *„Schnittmenge“* aus 2 & 3 betrachtet werden kann. Vgl. weiter unten Abschnitt 2.3.

[22] WINTER 2015: S. 169f.

[23] WINTER 2015: S. 167.

[24] Vgl. HÄCKER 2011: S. 86f.

Die Arbeit mit dem Portfolio schließt also konzeptionell ein systematisches Feedback zum Lernen und zum Lehren ein.

Hierin liegt ein entscheidendes Potenzial in der Auseinandersetzung mit dem Portfolio und dem Feedback aus den auf seiner Basis entstehenden Dialogen. Dabei verlaufen die Reflexionen grundsätzlich in zwei Richtungen. 1. In Richtung des Lernenden: Sie ermöglichen ihm die Analyse von Entwicklungsverläufen und erleichtern die eigenständige Planung der nächsten Schritte (der Zone der nächsten Entwicklung[25]). 2. In Richtung des Lehrenden: Sie ermöglichen ihm die individualisierte Gestaltung und Anpassung des Unterrichts, also die systematisch an die initiierten Lernprozesse rückgekoppelte Qualitätsentwicklung der eigenen Unterrichtsarbeit.
Das Portfolio dokumentiert, in welchem Kontext eine Entwicklung stattfindet, welche Faktoren die Entwicklung begünstigen, welche sie eher behindern. Es erlaubt auf diese Weise Aufschlüsse darüber, wie der Rahmen, angepasst an die individuellen Bedürfnisse des Lernenden, optimiert werden kann und führt zu konkreten Schlussfolgerungen für die didaktische Handlungsplanung des Lehrenden.
Aufzeichnungen zu Dialogen über das Portfolio, die situativ (direkt in einer bestimmten Situation), reflexiv (rückschauend zu Einträgen im Portfolio) und perspektivisch (Welche Ziele werden als nächstes angestrebt?) angelegt sind und den Kern des Portfolioprozesses ausmachen können, bieten hierzu die Materialbasis.
Gelegentlich führen Experten einen mehr oder weniger erbitterten Streit um die Frage, für welche dieser beiden Domänen, für welche Funktion das Portfolio besser geeignet sei. Weitaus produktiver als diese verengende Polarisierung scheint hier jedoch ein eher dialogisches Verständnis zu sein, in dem sich beides zu einer strukturierten Feedbackkultur miteinander verbindet. Damit eröffnet die Arbeit mit dem Portfolio die Möglichkeit der Praxiserforschung[26] und wird (indirekt) zu einem wichtigen Instrument der Weiterentwicklung der Professionalität auch der Lehrenden.

Auch Lepold und Lill betonen in ihrem Vorschlag zum Einsatz des Portfolios zur alltagsintegrierten Entwicklungsförderung in Kindertageseinrichtungen dieses dialogische Moment des Instruments.[27]

[25] Vgl. WYGOTSKI 1987.
[26] Vgl. ALTRICHTER; POSCH 2007, auch TILLMANN 2011.
[27] Vgl. LEPOLD; LILL 2017.

Im schulischen Kontext entstehen durch die Portfolioarbeit zahlreiche positive Effekte für die Unterrichtsgestaltung: Das Lehren wird offen, differenziert, individualisiert und prozessorientiert. Es wird damit ebenso transparent wie das Lernen. Das Portfolio lebt von der Darstellung und dem Austausch mit anderen.

Nicht mehr konkurrenzorientierter Vergleich von Endergebnissen (Punktwerten) steht im Vordergrund, sondern die interaktive Gestaltung eines Prozesses von gemeinsamem Lernen nach individuellem Tempo und nach eigenen Zielen. In der Dialogorientierung kommt ein systemisches Verständnis von Lernen und Schule zum Ausdruck, in dem didaktische Entscheidungen keine linearkausalen Begründungen erfahren, sondern der Blick auf das Ganze gerichtet ist, geleitet vom Respekt für den Eigensinn des individuellen Lernens. Hierin liegt das Potenzial der Portfolioarbeit für die Entwicklung einer anderen Feedbackkultur.
Durch die besondere Präsentationskultur erweitert sich die Reflexionsfähigkeit des Lernenden und der Lehrende erhält Feedbacks zur Effizienz seiner Unterrichtsgestaltung. Das weitgehende Fehlen sozialer Vergleichsprozesse fördert eher Kooperation statt Konkurrenz. Die stärker inhaltlich ausgerichtete Leistungsbeurteilung (im Vergleich zu einer rein notenbezogenen Leistungsbewertung) führt den Lernenden zur Ausformulierung eigener Kompetenzziele und fördert damit Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme des Lernenden.
Häcker betont hier besonders die Offenheit des Konzepts als Vorteil.[28] Das Portfolio bietet dem Lernenden individuelle Handlungsspielräume bei der Darstellung der eigenen Kompetenzen und weist ihm eine aktive Rolle bei der Steuerung des eigenen Lernens zu.[29] Es ist damit ganz grundsätzlich an emanzipatorischen Zielen und demokratischen Prinzipien orientiert[30] und erscheint als schrittweise gestalteter Prozess, in dessen Verlauf unterschiedliche selbstgesteuerte (Lern-)Handlungen ermöglicht werden. Die vom Lernenden aktivierten Handlungen bestehen im Rahmen, Sammeln, Auswählen, Dokumentieren, Reflektieren, Überarbeiten, Präsentieren, Bewerten und Schlussfolgern.[31]

[28] Vgl. HÄCKER 2011: S. 84f.
[29] Vgl. HÄCKER 2011: S. 86.
[30] WINTER 2015: S. 170f.
[31] Vgl. WINTER 2015: S. 168.

Hierin liegt das Potenzial des Portfolios zur Entwicklung demokratisch organisierter Unterrichtsformen, in denen Partizipation nicht auf einige eingegrenzte *„Übungsfelder"* beschränkt bleibt, sondern die gesamte Unterrichtsgestaltung umfasst.

Thomas Wiedenhorn beschreibt die so angeregten Aktivitäten des Lernenden in ganz ähnlicher Weise[32] und hebt dabei auf drei zentrale Prinzipien der Portfolioarbeit ab:

1. Partizipation
2. Selbststeuerung des Lernens
3. Reflexion[33]

In diesen drei Prinzipien realisieren sich zentrale Aspekte wie die Verbindung des Lernprozesses und der Lernprodukte, die besondere Gewichtung der Subjekt- und Handlungsorientierung, die Bedeutung der Selbstreflexivität des Lernens und eine deutliche Kompetenzorientierung statt einer Fokussierung auf Defizite.

Lepold & Lill heben neben der bereits erwähnten dialogischen Ausrichtung auch multiperspektivische Aspekte des Portfolios hervor.[34] Der angesprochene Dialog findet (gleichzeitig oder nacheinander) auf mehreren Ebenen statt. Es kommen in der Portfolio-Arbeit mehrere unterschiedliche Perspektiven zum Tragen: die des Lernenden, die des Lehrenden, die der anderen Mitglieder der Lerngruppe und auch die von Außenstehenden.

Zum Schluss möchte ich hier noch auf einen weiteren Aspekt der Portfolio-Arbeit eingehen. Er könnte leicht als *„Nebeneffekt"* von marginaler Bedeutung erscheinen, ist in meinen Augen jedoch eine zentrale Querschnittsfunktion. Das Portfolio bietet als didaktisches Instrument eine Anleitung zum Umgang mit Unterschiedlichkeit. Da es systematisch so angelegt ist, dass verschiedene Sichtweisen einfließen, mit denen wiederum eine Auseinandersetzung der Schüler*in im Rahmen der weiteren Gestaltung des Portfolios stattfindet, geht es nicht einfach nur um die Aufnahme von Beobachtungen (und Bewertungen) des Lehrenden, sondern um die immer weiter vorangetriebene Verzweigung von Rückmeldungen und Reflexionen darüber in einem beständigen Diskurs, der eine auf kontinuierlichen wechselseitigen Austausch gegründete Feedbackkultur etabliert.

[32] WIEDENHORN 2006: S. 8.
[33] WIEDENHORN 2006: S. 11.
[34] Das Portfolio kommt in Kindertagesstätten immer häufiger zum Einsatz zur Sichtbarmachung und eigenstrukturierten Festigung von Bildungswegen. Es erhält in diesem Kontext den Charakter eines *„Lerntagebuchs",* in dem aber dennoch sehr deutlich auch dialogische Aspekte enthalten sind (vgl. MBFFK des Saarlandes (Hrsg.) 2008).

Die Lernenden erhalten dadurch die Chance, sich selbst als Subjekt ihrer Lernweggestaltung zu erkennen und auch tatsächlich zu diesem Subjekt zu werden. Das bedeutet für die Lehrenden auch, Flexibilität zu zeigen und sich von Rastern und Standardisierungen zu verabschieden. Es liegt in ihrer Verantwortung, den geeigneten Rahmen zu stecken und den Lernenden ansonsten weitgehende Autonomie zu lassen. Lehrende bieten nach diesem Ansatz Unterstützung da, wo diese erfragt wird und halten darüber hinaus den Rahmen klar und dabei dennoch möglichst weit.
Auch im Umgang mit dem Portfolio als Dokument sollte zum Ausdruck kommen, dass das Prinzip der Individualisierung und Subjektorientierung ernst genommen wird: Das Portfolio muss als Dokument *„Eigentum“* der Autor*in bleiben und muss als solches in vollem Umfang respektiert werden. Es muss jederzeit in der Verfügung der Lernenden bleiben. Es darf nicht darin *„herumgemalt“* werden, es darf nichts unautorisiert herauskopiert werden.

2.3 Die an der ENAD eingesetzte Portfolio-Variante

Im Einführungskurs für die Schüler*innen im Ausbildungsgang Educateur en alternance (EA) an der ENAD wird das Portfolio als *„Ordner“* umschrieben, der über die Dauer der insgesamt dreijährigen Ausbildung von den Schüler*innen selbst geführt wird. Das Portfolio wird an der ENAD als zentrales Instrument zur Sichtbarmachung der Verbindung zwischen den theoriebezogenen Unterrichtinhalten und der beruflichen Praxis der Lernenden gesehen.
Die Schule gibt zum Portfolio einen klaren Anforderungsrahmen vor. Demnach muss das Portfolio bestimmte Pflichteile enthalten. Hierzu gehören alle bewerteten Arbeiten aus dem Kurs *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* wie z.B. Institutionsbeschreibung, Beobachtung, pädagogisches Vorhaben... Daneben sind auch all jene Reflexionen, Produktionen oder Ressourcen zu dokumentieren, die aus Sicht des Lernenden selbst für seinen Lernprozess von Bedeutung sind. Was dabei als besonders wichtige *„Spuren des Lernens“* aus Unterricht und Praxisfeld letztlich die Aufnahme ins Portfolio findet, bleibt der Gewichtung und der Entscheidungsautonomie der Lernenden überlassen. Vom Grundprinzip her nehmen die Lernenden alle die nach ihren eigenen Kriterien als sammelwürdig und aussagekräftig erachteten *„Artefakte“* in

ein so im Verlauf der Ausbildung ständig wachsendes und permanenten Überarbeitungen unterzogenes Kompendium auf. In der Semesterplanung werden dabei *„Zeitfenster"* festgelegt als Fixpunkte für den begleitenden Austausch zwischen Lernenden, Lehrpersonen, den Tutor*innen der ENAD und den Praxisanleiter*innen im persönlichen Berufsalltag der jeweiligen Einrichtungen.[35]

Bei der Gestaltung des Portfolios kommt den subjektiven Reflexionen der Lernenden eine besondere Bedeutung zu. Das Nachdenken über die eigenen Entwicklungen (Selbstreflexion) und die Bezugnahme auf unterschiedliche Rückmeldungen und die Sichtweisen Dritter (Metareflexion) im Kontext der Schule und der Praxis der eigenen Einrichtung geben ein individuelles Bild von Entwicklungen, Kompetenzen, Schwierigkeiten und Fortschritten. In diesem Sinne dokumentiert das Portfolio als persönliches Reflexions- und Entwicklungsinstrument die eigene *„Lerngeschichte"*.[36]

Bei der Portfolioarbeit kommt daneben noch ein weiterer entscheidender Aspekt zum Tragen: Die Analysen und Reflexionen richten sich auf einer weiteren Reflexionsebene verstärkt auf den Anwendungsaspekt des im schulischen Lernen erschlossenen Theoriewissens vor dem Hintergrund der eigenen Berufspraxis. Das Portfolio ist also gleichzeitig ein Instrument zur Reflexion der Verbindung von Theorie und Praxis.

Die Auseinandersetzung mit dem Portfolio als schulisch induzierte *„Aufgabe"* soll immer wieder Anlässe zum Austausch auf den oben genannten Dimensionen bieten.

Das Portfolio will über diese Gelegenheiten zum Austausch systematisch eine Feedbackkultur etablieren, die über evaluierende Rückmeldungen im Rahmen von Leistungsüberprüfungen hinausgeht.

Partner in diesem Austausch sind neben der Lehrperson und der Tutor*in ausdrücklich auch die Mitschüler*innen aus der Lerngruppe und auch die Teamkolleg*innen am Praxisplatz.

Unterstützt und angeleitet wird die Arbeit am Portfolio einerseits durch reflexive Übungen in den Kursen selbst und andererseits durch den regelmäßigen (institutionalisierten) Austausch mit der Tutor*in und auch der jeweils zuständigen Praxisanleiter*in am Arbeitsplatz. In diesem Kontext finden nach Vorgabe der oben erwähnten Zeitfenster turnusmäßige Bilanzgespräche am Ort der Praxis statt.

[35] Vgl. TRIERWEILER 2017(b).

[36] Dieser Begriff bezieht sich auf ein neuseeländisches Konzept der Vorschulpädagogik, das von Margret Carr entwickelt wurde und in deutschsprachigen Fachkreisen vor allem durch Heinz R. LEU populär gemacht wurde. Vgl. hierzu LEU et al. 2007.

Eine Bewertung des Portfolios als solches ist in diesem Konzept nicht vorgesehen. Jedoch wird das Portfolio zu zwei Zeitpunkten der Ausbildung zur entscheidenden Basis einer notenbezogenen Bewertung im Setting einer (klassischen) Prüfungssituation: das erste Mal am Ende des 2. Semesters bei der curricular vorgeschriebenen *„mündlichen Präsentation des Portfolios“* und ein weiteres Mal am Ende des 4. Semesters als Ausgangspunkt eines bewerteten *„Fachgesprächs“.*
Die Kriterien zur Leistungsbeurteilung sind festgelegt: Zum einen wird das Portfolio auf Vollständigkeit entsprechend der Vorgabe geprüft. Zum anderen fließen jedoch zu einem wesentlich größeren Anteil Bewertungen der Qualität der Visualisierung und Einschätzungen der reflexiven Tiefe von Analyse und Prozessdokumentation in die Beurteilung ein, wobei gerade die Subjektivität des Lernenden und die Unterschiedlichkeit der über die *„Pflichtteile“* hinausgehenden Portfolioanteile ein zentrales Moment der Qualität und damit ein Erfolgfskriterium sind. [37]

Die im Abschnitt 2.2 unter der Bezeichnung *„Projektportfolio“* beschriebene Portfolio-Variante entspricht am ehesten dem Ansatz, den die ENAD im Rahmen des Bildungsgangs *„Educateur en alternance“* etabliert hat. Es geht hier jedoch nicht fachbezogen um ein gesondertes, als Maßnahme oder Aktivität spezifizierbares *„Projekt“*. Das Portfolio an der ENAD kann eine Sammlung von Dokumenten und Artefakten beinhalten, die den eigenen Lernweg entweder an markanten Punkten, sogenannten *„Meilensteinen“,* sichtbar machen oder aber diesen Lernweg auch in einzelnen Projekten aufzeigen, die sich über eine längere Lern- und Entwicklungsphase hinweg erstrecken können. Das *„Projekt“* im eigentlichen Sinne ist hier die Beobachtung, Dokumentation, Reflexion und Planung der eigenen Entwicklung, bezogen auf das Lernen und Trainieren professionell bedeutsamer Handlungskompetenzen.

Die Beurteilung der Leistungen im Zusammenhang der Präsentation liegt in der gemeinsamen Verantwortung der Méthodologie-Praxislehrer*in und der Tutor*in, beim Fachgespräch bewertet allein die Tutor*in.[38]

[37] Vgl. TRIERWEILER 2017(b).
[38] Vgl. ebenda.

3. Methodik und Aufbau der Untersuchung

3.1 Qualitativer Ansatz

Zur Erhebung meines Datenmaterials habe ich mich für einen qualitativen Ansatz entschieden. Dies hat zwei prinzipielle Gründe:
1. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist das Portfolio als Form einer nichtstandardisierten Evaluation. Das Portfolio setzt als didaktisches Instrument darauf, zu subjektiven Deutungen einzuladen und systematisch in den kommunikativen Austausch über diese Deutungen zu gehen. Rein quantitative Verfahren wären für eine angemessene Annäherung an den Gegenstand ungeeignet, weil sie diesem Prinzip zuwiderlaufen würden.
2. Über die qualitativen Interviews eröffnet sich eine Möglichkeit, die Sichtweise der Lernenden zu erfragen und sie konkret in einen wichtigen Teil der Schulentwicklung (Verbesserung der Unterrichtsqualität) mit einzubeziehen.

Qualitative Erhebungsverfahren erzeugen in der Regel mit einem verhältnismäßig geringen methodischen Aufwand sehr umfangreiches Datenmaterial. Diese Daten sind aber gerade wegen des bewussten Verzichts auf Standardisierung und der so gewonnenen Menge und Vielschichtigkeit ohne eine klar vorstrukturierte Strategie zur Auswertung im Nachgang häufig nicht zu bewältigen.
Deshalb schien es mir auch im Hinblick auf methodologische Überlegungen sinnvoll, mein *„Forschungs- und Erkenntnisinteresse“* möglichst genau einzugrenzen und klar zu formulieren.
Im direkten Kontakt zu den Personen meiner Zielgruppe habe ich im Vorfeld der Vereinbarungen zu den jeweiligen Gesprächsterminen die Verwendung des Begriffs *„Interview“* bewusst vermieden, weil mit dieser Bezeichnung in gewisser Weise automatisch bestimmte Assoziationen verbunden sind, die das Verhältnis der Gesprächspartner einengend auf die Rollen des *„Befragten“* und des *„Fragenden“* festlegen. Mir war aber an einem gleichberechtigten und möglichst offenen Austausch auf Augenhöhe gelegen. Mir war bewusst, dass ein Interview als besondere Form einer sozialen Situation von den Bedingungen der Alltagskommunikation stark abweicht, ich wollte mich in den Gesprächen aber dennoch so nahe wie möglich der Natürlichkeit einer alltäglichen Gesprächssituation annähern. Der Gesprächspartner*in sollte möglichst

viel Spielraum für die eigene Gewichtung der Themen und die selbstbestimmte Gestaltung des Gesprächsverlaufs eingeräumt werden. Von diesem Vorgehen erhoffte ich mir die Erhebung von Informationen mit einem hohen Grad an Authentizität und wollte das Gespräch offen halten für eventuell nicht von meiner Seite in der Vorbereitungsphase bereits antizipierte Themenbereiche.
In der Anlage der Erhebung folgte ich verfahrenstechnisch und forschungsstrategisch einer Aufteilung in sieben Schritte. Hierbei orientierte ich mich an dem von Uwe Flick beschrieben Muster zur Organisation eines qualitativen Forschungsvorhabens, das in der qualitativen Sozialforschung als Standard gelten kann.[39]

3.2 Vorannahmen

Meine eigenen Erfahrungen mit der Portfolioarbeit als Lehrender an der ENAD und die Erkenntnisse aus meiner eigenen Untersuchung zur Frage des Umgangs mit dem Portfolio als didaktisches Instrument im Rahmen meiner Ausbildung haben zum einen den Vorteil einer sehr großen Nähe zum Untersuchungsgegenstand und zu den *„Subjekten meiner Forschung“* – sie sind allesamt Lernende und unsere Beziehung zueinander ist maßgeblich durch die Lehrer-Schüler-Rolle bestimmt. Nun ist es im Bereich der Erwachsenenbildung und speziell im pädagogischen Konzept der ENAD so, dass der Individualität und Subjektivität sehr großer Respekt entgegengebracht wird. Auch für meine Untersuchung sollte dies ein wichtiger Grundsatz sein. Die Befragten sollten nicht zum (mehr oder weniger passiven) *„Forschungsgegenstand“* werden, vielmehr sollten sie als Kommunikationspartner am Erkenntnisprozess teilhaben. Dennoch muss mit Blick auf Geltungskriterien bedacht werden, dass der Vorteil der hohen Authentizität durch Nähe zum Thema und Nähe zu den Befragten zugleich einen beeinflussenden Effekt auf das Antwort- respektive Narrationsverhalten mit sich bringen kann und damit auf die in dieser Weise gewonnen Ergebnisse selbst.[40]
Dieser Ansatz bezieht sich auf die Form der *„Datengenerierung“*. Er ist nicht in dem Sinne als „absolute Setzung“ zu verstehen, dass theoretische Überlegung zur (Vor-)

[39] Vgl. FLICK 1991.
[40] In diesem Sinne bedeutet *„Authentizität“* nicht *„Wahrheit“* aus einer positivistisch geprägten Erkenntnisperspektive. Subjektivität wird hier nicht als *„Verfälschung“* dieser als *„objektiv“* klassifizierten Wahrheit gesehen, sondern als aktiver Anteil des Individuums an der Konstruktion seiner Wirklichkeit (seiner Wahrheit).

Strukturierung der Forschungsfrage, die prinzipiell auf das *„Verstehen“* des Portfoliokontextes an der ENAD zielen, ausgeklammert wären. Die Ergebnisse werden durchaus unter einem theoretischen, vergleichenden, verallgemeinernden Blickwinkel zum aktuellen Stand der Erkenntnis in Bezug gesetzt.

Der Aufbau meiner Untersuchung orientierte sich an den folgenden beiden Hypothesen:

Hypothese 1: Die Portfolio-Arbeit kann einen didaktischen Nutzen als **Reflexionsinstrument für die Erzieher*innen** entfalten und zur Entwicklung der eigenen Professionalisierung beitragen, indem sie die Kompetenz zur Selbstreflexion erhöht und die eigene Lernentwicklung als autonom gestaltbaren Prozess transparent werden lässt (Ebene 1).

Hypothese 2: Das Portfolio kann als Instrument zur **Entwicklungsförderung der Adressaten** in der eigenen pädagogischen Praxis von Erzieher*innen insbesondere dann nutzbringend eingesetzt werden, wenn die Erzieher*innen selbst bei ihrem eigenen Lernen positive Erfahrungen damit gemacht haben (Ebene 2). Wer positive Erfahrungen mit dem Portfolio macht und es im Hinblick auf das eigene Lernen als wirksam erlebt hat, wird eher in der Lage sein, seinem professionellen Auftrag gerecht zu werden[41], da er oder sie es a) eher bei der eigenen Arbeit einsetzen und b) auf eine Weise einsetzen wird, welche fördernde Wirkung bei den Adressaten erzielt.

Diese beiden Vorannahmen gründen sich einerseits auf die Ergebnisse aus meinem Projet intégré (a) und sind andererseits aus den in der Literatur (b) vorgefundenen Theorien abgeleitet.
a) Die im Rahmen meines Projet intégré befragten Schüler*innen haben die Nützlichkeit des Portfolios im Hinblick auf den eigenen schulischen Erfolg mehrheitlich als gering eingeschätzt. Gleichzeitig bewertete die Mehrzahl der Schüler*innen das Portfolio

[41] Der Rahmenplan des Ministeriums für die non-formale Bildung empfiehlt für eine optimale Kompetenzentwicklung bei Kindern zum Beispiel den Einsatz von Entwicklungsportfolios. Dadurch entsteht ein gewisser Grad der Verpflichtung, sich mit dem Instrument Portfolio in der Praxis auseinander zu setzen. Vgl. MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE, DE L’ENFANCE ET DE LA JEUNESSE & SERVICE NATIONAL DE LA JEUNESSE (Hrsg.) 2018: S. 41.

jedoch als nützlich für die Bewusstmachung und Steuerung des eigenen Lernentwicklungsprozesses.
Der hier offenbar werdende Widerspruch wurde im Kontext der damaligen Untersuchung dadurch erklärbar, dass *„Nützlichkeit“* in der Einschätzung der Schüler*innen mit *„guten Noten“* gekoppelt ist, dass jedoch *„daneben“* aus der Portfolioarbeit ein Nutzen für die Entwicklung der Selbstreflexionskompetenz und der eigenständigen Gestaltung des Lernprozesses resultiert. Dieser schlägt sich allerdings nicht unmittelbar auf der Nützlichkeitsebene *„Noten“* nieder.

b) Hypothese 2 greift u.a. auf Diethelm Wahls Überlegungen darüber zurück, wie angeeignetes Fachwissen in professionelle Handlungskompetenz überführt werden kann. Prof. Wahl zufolge ist das oft beklagte mangelnde professionelle Handeln nicht primär auf einen Mangel an Theoriewissen zurückzuführen. Er dreht den Bibelspruch aus Lukas 23 Vers 34 „…Denn sie wissen nicht, was sie tun“ um und formuliert bezogen auf professionelles pädagogisches Handeln folgenden Satz: „Denn sie tun nicht, was sie wissen.“ Das Problem „trägen Wissens“ und nicht nachhaltiger Ausbildung liege darin begründet, dass Fachinhalte, auch wenn sie im Gedächtnis gespeichert sind, im alltäglichen professionellen Handeln nur unzureichend genutzt werden. Somit sei es nutzlos, allein durch Wissensbildung Einfluss auf das Handeln nehmen zu wollen: „Handeln kann man nur handelnd erlernen! Es kommt also darauf an, einen Hinweg vom Wissen zum Handeln zu finden und einen Rückweg vom Handeln zum Wissen. Konkretes Tun und professionelles Reflektieren müssen folglich durch geschickte Lernarrangements (auch Lernumgebungen genannt) ständig aufeinander bezogen werden.“[42] Wahl bezieht sich dabei u.a. auf eine von Geissler beschriebene Dopplungssituation in Lernprozessen und überträgt diese auf die Ausbildung von Lehramtsanwärter*innen. Der „pädagogische Doppeldecker“ bezeichnet einen Aspekt der Bildungsarbeit, der als „Doppelung von Lehr- und Lernprozessen“ benannt werden kann, in denen also „…das Medium gleichzeitig die Botschaft (ist), d.h. in Kurs, Seminar oder Unterrichtsstunde geschieht genau das, worüber reflektiert wird. Es ist also aktuelles Anschauungsmaterial für das vorhanden, was inhaltlich besprochen wird.“[43] Dieser Begriff „… bezeichnet damit die Möglichkeit, das, womit man sich inhaltlich

[42] http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/beratung/Download/Handout_Prof._Wahl_2012.pdf, aufgerufen am 14.01.2019
[43] WAHL 2006: S. 62.

beschäftigt, auch gleichzeitig zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzubeziehen (auch „Prinzip der Selbstanwendung" genannt)."[44]

Portfolioarbeit ermöglicht damit einen pädagogischen Doppeldecker auf zwei Ebenen: Zum einen erlernen die Erzieher*innen ein Instrument zur Entwicklungsförderung ihrer Adressaten und zum anderen beziehen sich die Inhalte des bei dieser Gelegenheit erstellten Portfolios wiederum konkret auf Unterricht und Arbeitspraxis.

3.3 Eingrenzung der Fragestellung

Ich wollte wissen, wie die Lernenden die Portfolioarbeit im Hinblick auf deren Bedeutung für die eigene Professionalisierung im Rahmen der Ausbildung bewerten und welche Begründungen sie gegebenenfalls für ihre Bewertungen geben. Ich wollte nach Möglichkeit feststellen, ob und inwieweit sie eine Vorstellung über Einsatzmöglichkeiten des Portfolios in der eigenen pädagogischen Praxis haben. Auch auf die eigene Perspektive der Schüler*innen wollte ich Bezug nehmen, ich wollte herausfinden, welche Bedeutung sie dem Portfolio für die künftige Weiterentwicklung ihrer Professionalität beimessen. Ich wollte den Befragten darüber hinaus die Möglichkeit eröffnen, mitzuteilen, was sie bei der Portfolioarbeit als negativ, was sie als positiv erlebt hatten und welche Vorschläge sie vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen mit dem Portfolio für die weitere Gestaltung dieses Lernangebots im Ausbildungsgang für den *„Educateur en alternance“* an der ENAD machen können.[45]

Dabei sollte jedoch immer das Prinzip der Offenheit gewahrt bleiben. Die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes sollte keine Dominanz erlangen, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte selbst herausgebildet hatte.[46]

Diese Überlegung bildete den Ausgangspunkt für meine Kategorienbildung im anschließenden *„Clustering“*. Bei dieser Strukturierung folgte ich den Schwerpunkten, die sich aus den Gesprächsinhalten ergeben haben. Auf diese Weise filterte ich aus den in den Interviews gemachten Aussagen insgesamt neun unterschiedliche

[44] GEISSLER 1985, S. 8, zitiert nach Wahl 2006, S. 62.
[45] Diese Aspekte habe ich in Themen bzw. Fragen formuliert, die nicht als Interviewfragen benutzt wurden, sondern als *„Leitfaden“* für das Gespräch gedient haben (vgl. hierzu Leitfaden im Anhang).
[46] Vgl. FLICK 1991: S. 150.

Inhaltskategorien[47] heraus, unter denen ich die jeweiligen Informationen zusammenfasste.
Dennoch wollte ich vorab eine möglichst klare Fragestellung entwickeln, um nicht eine Fülle von Interviewmaterial zu produzieren, die im Nachgang auswertungstechnisch nicht mehr zu bewältigen sein würde. Zur Organisation und vorläufigen Strukturierung der Themen und Inhalte entwickelte ich einen Leitfaden. Der Umgang mit diesem Leitfaden ist von einer Grundhaltung geprägt, die Veränderung, Ergänzung und Umstrukturierung ausdrücklich zulässt. Wichtiger als die strikte Befolgung des Leitfadens ist es, der Erzähllogik zu folgen, also offen zu bleiben für Themen, die von Seiten der Befragten über den Leitfaden hinaus eingebracht werden.

3.4 Wahl des Interviewverfahrens

Bei der Wahl meiner Erhebungsmethode beziehe ich mich auf vier Interviewvarianten, die als mehr oder weniger strukturierte Interviewformen häufig im Kontext qualitativ ausgerichteter erziehungswissenschaftlicher Forschungen zur Anwendung kommen.[48]
Es sind dies teilstandardisierte, an einem vorab entwickelten Leitfaden orientierte Befragungen, die in dieser Hinsicht also Bezug auf meine Vorannahmen und meine Forschungsfrage nehmen, in denen aber auch der Strukturierung durch den Befragten ein möglichst großer Spielraum belassen wird.
Diese teilstandardisierten Interviews werden in der Methodenliteratur zur qualitativen Sozialforschung auch als semistrukturierte oder als Leitfaden-Interviews bezeichnet. Die vier für diese Arbeit relevanten Verfahren werden im Folgenden dargestellt:

1. Das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel
In dem von ihm entwickelten Verfahren ist der Leitfaden sehr knapp gefasst und dient einer groben thematischen Orientierung. Er soll nach Möglichkeit freie Erzählungen (Narrationen) des Befragten anregen, ohne dass der Interviewer allzu sehr vorstrukturierend aktiv tätig wird. Dieses Prinzip habe ich für die Gestaltung und die Anwendung meines Leitfadens genutzt.[49]

[47] Vgl. Abschnitt 4.
[48] Vgl. HOPF 1991 und ebenso WITZEL 1982.
[49] Meuser und Nagel empfehlen gerade für die Erkundung interner Abläufe (hier Einsatz des Portfolios) innerhalb einer Institution (ENAD) ein leitfadenorientiertes Vorgehen. Vgl. MEUSER; NAGEL 1991: S. 448ff.

Das Verfahren von Witzel enthält ein weiteres Element, das ich für mein eigenes Vorgehen übernommen habe: das „Postskriptum“[50] Diesem Vorschlag folgend notierte ich nach Beendigung eines jeden Gesprächs alles, was für mich über das im Interview selbst Gesagte hinaus als zusätzliche Information erkennbar wurde. Dies konnte eventuelle Besonderheiten des Gesprächs betreffen und schloss Anmerkungen zur Interviewsituation wie Störungen, Abschweifungen, besondere Dispositionen von Befragtem und Interviewer oder auch nonverbale Aspekte ein. Auch erste Auswertungsideen und Interpretationsskizzen habe ich bei diesem Vorgehen gelegentlich notiert. Ich versuchte immer, diese Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs, der Eindrücke, der eigenen emotionalen Befindlichkeit möglichst ohne großen Zeitverzug im Nachgang zum Interview schriftlich festzuhalten und die betreffenden Aspekte so für eine nachbereitende Reflexion zur Verfügung zu haben. Die so angelegte Dokumentation kann wichtige Hinweise für die nachfolgende Interpretation der Interviewinformationen bieten und sollte gerade bei der Anwendung qualitativer Ansätze nicht unterschätzt werden.

2. Das fokussierte Interview nach Merton und Kendall[51]

Diese Interviewstrategie hat zum Ziel, „…bestimmte Aspekte einer Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert und detailliert auszuleuchten.“[52] Das Interview ist dabei klar auf einen vorab festgelegten Gesprächsgegenstand (in meinem Fall *„Portfolio“*) eingegrenzt. Das Thema bietet einen Gesprächsanreiz, der Erzählungen generieren soll, wobei die Gestaltung und Richtung der Erzählung dem Befragten überlassen werden. Es wird nur in den Fällen eingegriffen, bei denen thematisch völlig vom Gegenstand abgewichen wird, wobei kleine Exkurse immer zugelassen werden. In den sechs von mir durchgeführten Interviews trat diesbezüglich niemals eine Situation auf, die eine Intervention meinerseits erforderlich gemacht hätte. Bei dieser Interviewvariante liegt der Vorteil „…in der Anregung freier, auch assoziativer Stellungnahmen zu den Gesprächsgegenständen …“[53], er konnte in meinen Interviews gut genutzt werden.

[50] Vgl. WITZEL 1985.
[51] Vgl. MERTON; KENDALL 1979.
[52] FRIEBERTSHÄUSER; LANGER 2013: S. 441.
[53] HOPF 1991: S. 179.

3. Das narrative Interview von Fritz Schütze

Die Interviewsituation wollte ich so anlegen, dass den Sichtweisen und Erzählformen der Gesprächspartner ein möglichst großer Freiraum belassen wurde. Ich lehne mich in dieser Hinsicht an das Verfahren von Schütze an, ohne dass ich den Anspruch erheben darf, narrative Interviews in seinem methodischen Verständnis durchgeführt zu haben. Beim narrativen Interview liegt die Besonderheit darin, dass ein Erzählimpuls ganz zu Anfang des Interviews gesetzt wird (z.B. durch eine Frage oder die Besinnung auf ein Erlebnis…). Diesen Einstieg in das Gespräch wählte ich auch für mein Vorgehen. Im narrativen Interview der *„reinen Lehre“* greift der Interviewer nach dem ersten Impuls nicht mehr in den narrativen Prozess des Befragten ein. Es besteht allerdings die Möglichkeit, in einem deutlich abgetrennten späteren „Nachfrageteil“ auf einzelne Aspekte der Narration zurück zu kommen. Eine ganz ähnliche Strategie verfolgte ich in meinen Interviews. Nach Postskriptum und der Dokumentation der Inhalte im unmittelbaren Nachgang zum Gespräch habe ich bei einem zweiten vereinbarten Termin gezielte Nachfragen gestellt, um einzelne Aspekte noch einmal zu beleuchten und Gelegenheit für weitere Präzisierungen durch den Befragten zu schaffen.

4. Das diskursive Interview nach Ullrich[54]

Diese Interviewvariante diente mir wegen der immanenten Grundhaltung gegenüber dem Befragten als Modell. Diese Methode findet häufige Anwendung u.a. in der Aktionsforschung,[55] und hatte eine Vorbildfunktion in einer deutlich am Dialog orientierten Bestimmung des Verhältnisses von *„Forscher“* und *„Subjekt der Forschung“*. Diesem Ansatz folgend wird der Befragte als Experte seiner selbst verstanden und darum gebeten, als solcher seine Einschätzungen und Sichtweisen zu artikulieren. Im Zentrum dieser Befragungstechnik steht eine kommunikative Verständigung über die Deutungen und Sichtweisen des Befragten.

An den in diesen vier Interviewvarianten repräsentierten grundsätzlichen Merkmalen habe ich meine eigene Interviewstrategie ausgerichtet. Wichtig war mir dabei vor allem ein Grundsatz, der allen vier Interviewtypen bei aller vorhandenen Unterschiedlichkeit gemeinsam ist: Es gibt keine Antwortvorgaben. Dies zielt forschungsstrategisch auf eine möglichst freie Artikulation der Befragten, was meinem Vorhaben sehr entspricht.

[54] Vgl. ULLRICH 1999: S. 9ff.
[55] Vgl. HOPF 1991: S. 179.

In der Verbindung von Leitfadenorientierung und relativer Offenheit sehe ich ein angemessenes Verfahren zur Annäherung an meinen Forschungsgegenstand. Ich zielte damit auf qualitative Informationen zu individuellen Formen des Umgangs mit den Anforderungen und Möglichkeiten der Portfolioarbeit.

Objektivität im wissenschaftlichen Sinne wird mit der hier vorgelegten Arbeit nicht angestrebt. Es wäre sowohl im Hinblick auf die Größe der Stichprobe als auch wegen der besonderen Bedingungen des institutionellen Rahmens kaum möglich repräsentative Aussagen von allgemeiner Gültigkeit zu machen. Dennoch können Erkenntnisse über den spezifischen Kontext der Erzieherausbildung an der ENAD, die konzeptionell auf einem sehr stark individualisierten *„suivi“* aufbaut, gewonnen werden. Auf Schule allgemein bezogene repräsentative Aussagen sind wegen der Begrenztheit des Forschungsfeldes und der qualitativen Ausrichtung der Untersuchung kaum zu treffen – jedoch können zum Verstehen des (Mikro-)Systems ENAD vielleicht einige Ergebnisse beitragen und möglicherweise auch Impulse für die weitere Gestaltung unserer konkreten Arbeit geben.

Durch die bewusste Fokussierung auf subjektive Sichtweisen wollte ich einen möglichst direkten Zugang zur Lebenswirklichkeit der Schüler*innen erlangen, die durch eine große Heterogenität der individuellen Faktoren sowie eine Vielfalt an Voraussetzungen und persönlichen Komponenten gekennzeichnet ist. Mir ist dabei durchaus bewusst, dass ich durch die Wahl meiner Befragungsmethode und die Struktur meines Vorgehens den Geltungsbereich meiner zukünftigen Ergebnisse bereits bis zu einem gewissen Grad vorab einschränke. Ich habe mit Bedacht Schüler*innen gewählt und auf eine mögliche Teilnahme an der Untersuchung angesprochen, von denen ich bereits wusste, dass sie sich in einigen Kernkategorein und Haltungen zum Portfolio erheblich voneinander unterscheiden, um im Sinne des Theoretical Sampling ein breites Spektrum der möglichen Zugänge und Umgangsweisen mit dem Instrument *„Portfolio“* abzubilden.

Für die Interviewführung selbst bedeutete dies eine starke Orientierung an der erzählungsgenerierenden Form des narrativen Interviews, indem ich möglichst wenig strukturierend in den Erzählfluss des Interviewten einzugreifen versuchte, dem aber dennoch ein Leitfaden zugrunde lag, um sicherzustellen, dass alle relevanten Themenbereiche auch angesprochen werden. Dieses Vorgehen machte die nachfolgende Auswertung schwierig. Ich musste die von mir angelegten Transskripte in aller Regel

mehrmals lesend durcharbeiten, neu kollagieren und clustern, wobei häufig auch wichtige Informationen in der besonderen Art der Übergänge und der Sukzession liegen konnten, die dabei nicht verloren gehen sollten.

Die besondere Qualität der Daten, die durch erzählungsgenerierende Methoden gewonnen werden, setzt Bedingungen für die Wahl des Auswertungsverfahrens: Es ist sehr stark auf Ausdeutung und Interpretation angewiesen. Ich habe versucht, das Material in einer bestimmten Weise zu *„objektivieren“*, indem ich in einem ersten Auswertungsschritt Kategorien definierte, denen sich bestimmte Aussagen zuordnen lassen. Dieses Vorgehen wurde nicht gewählt, um die mit einem qualitativen Verfahren ermittelten Daten im Nachgang letztlich doch noch zu quantifizieren. Ziel dieses Vorgehens war es vielmehr, das erhobene Datenmaterial in eine inhaltlich begründete Ordnung zu bringen, um möglichst alle relevanten Informationen nachvollziehbar auf meine Forschungsfrage beziehen zu können. So entstanden *„Extrakte“* aus den Narrationen der Befragten Schüler*innen, die dadurch einer vergleichenden Gesamtschau zugänglich gemacht wurden.

Das leitfadengestützte Interview ist anders als das narrative Interview keine völlig offene Form. Dennoch nutzt die von mir eingesetzte Variante das erzählungsgenerierende Potenzial des narrativen Ansatzes. Die Fragen des Leitfadens grenzen den Gegenstand der Gespräche bewusst ein und geben durch Auswahl und Anordnung eine relativ deutliche Struktur vor. Ich versuchte, diese nicht allzu dominant werden zu lassen. Hopf warnt ausdrücklich vor „Leitfadenbürokratie“[56] durch die das Interview nach ihrer Auffassung zu einer reinen Frage-Antwort-Situation verkürzt würde.

Dieser Nachteil kommt vor allem in meinen *„Kontrollbefragungen“* zum Tragen: Hier habe ich in einer Art *„Recyclingverfahren“* meine Leitfadenfragen zusätzlich zu den Interviewgesprächen von einer (nicht personalidentischen) Kontrollgruppe in Form von schriftlichen Befragungen beantworten lassen und die so erhaltenen Informationen zur Plausibilitätsprüfung meiner Kategorienbildung und der zusammenfassenden Extrahierung der Inhalte benutzt. Diese schriftlichen Befragungen dienten also in gewisser Weise zur *„Gegenprobe“* für meine qualitativen Interviews.[57]

[56] HOPF 1978: S. 101ff.
[57] Siehe hierzu ausführlich in Abschnitt 4.2.

Eine zweite zusätzliche Erhebungsebene dieser Art kam für mich erst im Verlauf meiner Untersuchung in den Blick. Ein Teil der schriftlichen Examensprüfung der Klassenstufe 13 bezog sich auf die Inhalte des zweijährigen Kurses *„Méthodologie de la pratique professionnelle“*. Aus dem Examen standen mir die von den Kandidat*innen erstellten Reflexionen zum Thema *„Portfolio“* als handschriftliche Dokumente zur Verfügung, die ich ebenfalls einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzog.[58] Dabei folgte ich dem Prinzip der inhaltlichen Aufschlüsselung der Dokumente nach den gleichen vorher festgelegten Kategorien. Damit hatte ich eine weitere Möglichkeit zur bewertenden Einordnung der Daten aus meinen sechs Interviews.[59]

Der Aufbau des Leitfadens gründet sich auf meine Literaturrecherchen und meine eigenen Vorerfahrungen mit der Portfolioarbeit an der ENAD. Hierzu gehören meine eigenen Methodologie-Kurse in der Klassenstufe 12 im Schuljahr 2016/17, die individuellen Begleitungen von einzelnen, mir zugeordneten Schüler*innen im Rahmen der Tutorate, die evaluierten Abschluss-Präsentationen am Ende der Klassenstufe 12, die portfoliogestützten Fachgespräche am Ende der Klassenstufe 13 und nicht zuletzt auch meine vorausgegangenen Untersuchungen im Rahmen meiner eigenen Ausbildung im Rahmen des Stage. Ich hatte bereits vorab recht deutlich eingegrenzt, welche Themenbereiche ich als bedeutsam im Hinblick auf meine Forschungsfrage einschätze. Dennoch bleibt auch ein gewisser Spielraum, da ich bewusst nicht direktiv steuernd im Gesprächsverlauf intervenierte. Meine Aufmerksamkeit richtete sich vor allem darauf, dass alle von mir als relevant erachteten Gegenstandsbereiche nach Möglichkeit an irgendeiner Stelle des Gesprächs thematisiert wurden. In diesem Sinne ist der von mir erarbeitete Leitfaden ein Kompendium von *möglichen* Fragen, die im Interview angesprochen werden *sollten,* aber je nach Ablauf des Gesprächs nicht zwingend gestellt werden *müssen*. Ich versuchte nach Möglichkeit die Gewichtung, die Reihenfolge und auch mögliche Ergänzungen für beide Gesprächspartner offen zu halten. Die Fragen dienten vor allem dazu, zu bestimmten Themensegmenten Narrationen zu generieren. Sie sollten in erster Linie das Gespräch in Gang halten und relevante Themen sondieren und dabei dennoch ausreichend Raum für die Ausgestaltung durch den Interviewten lassen.

[58] Vgl. hierzu MAYRING 1983.
[59] Auch hier sind jedoch Einschränkungen zu machen, denn das schriftliche Beantworten von Prüfungsfragen ist ganz und gar nicht mit der Kommunikationssituation des Leitfaden-Interviews vergleichbar. Viel deutlicher noch unterscheidet sich hiervon die Prüfungssituation, in der die Reflexionen zur Portfolio-Arbeit entstanden sind.

Der Einstieg ins Gespräch erfolgte immer mit einer offen gehaltenen Erzählaufforderung: „Erzähl doch bitte mal, wie es dir mit der Arbeit am Portfolio ergangen ist!“ „Was fällt dir spontan ein, wenn du das Stichwort Portfolio hörst?“… Sobald die Narration in Gang gekommen war, konnte ich auf bestimmte Phasen dieses Prozesses gezielter eingehen und ad hoc Nachfragen formulieren und zu Beispielen ermuntern. Damit verfolgte ich das für dieses Forschungsinstrument typischerweise kennzeichnende Ziel: ich wollte in erster Linie Daten und Informationen sammeln, an denen ich meine Hypothesen prüfen konnte und die mich am Ende idealerweise in die Lage bringen sollten, im Sinne von evidenzbasierter Theoriebildung sowohl in Bezug auf die Nutzung/Nützlichkeit des Portfolios im aktuellen Gebrauch als auch mit Blick auf Möglichkeiten zu seiner Optimierung Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Instruments an der ENAD herauszufiltern.

Ich habe vorab zwei Probeinterviews durchgeführt, um zu sehen, worauf ich achten muss, wie ich das Gespräch in möglichst angenehmer Atmosphäre in Gang halten kann, ohne dabei in irrelevante Randthemen abzugleiten und wie es am besten gelingen kann, dem Interviewten Wertschätzung und Sicherheit zu vermitteln, damit authentische Narrationen zustande kommen können – und auch, um selbst mein Verhalten als Interviewer zu erproben und z.B. suggestiv wirkende Fragen zu vermeiden. Diese *Proben* habe ich aufgezeichnet und anschließend unter den genannten Gesichtspunkten analysiert.

Meine Haltung als Interviewer definierte ich vor allem als Zuhörer: Für die Ausgestaltung meiner Rolle in der Gesprächssituation orientierte ich mich an den von Carl Rogers in seiner Klientenzentrierten Beratung entwickelten Strategien und Haltungen.[60] Ich wollte nach Möglichkeit eine Aktivierung des klassischen Rollenmusters von Fragendem und Befragtem vermeiden oder wenigsten relativieren. Mir ist bewusst, dass ein Interview kein authentisches Gespräch im Alltagsverständnis ist, die „Reziprozität der Alltagskommunikation“[61] ist hier nicht gegeben. Das Interview ist eine soziale Situation mit charakteristischen Besonderheiten, in der Vorstellungen über *„sozial erwünschtes“* (Antwort-)Verhalten einen sehr starken Einfluss auf die Ergebnisse haben können, wenn die Befragten die Ziele der Befragung antizipieren und sich bei ihren Mitteilungen auf diese Vermutungen beziehen.

[60] Die von Rogers entwickelten non-direktiven Gesprächstechniken ermöglichen über ‚Spiegeln‘, ‚Nachfragen‘, ‚Verständnisfragen‘, ‚Widersprüche thematisieren‘ die Gestaltung einer positiven Gesprächsatmosphäre. Vgl. hierzu ROGERS 1972.

[61] HOPF 1978: S. 103.

3.5 Fixierung der Daten

Während der sechs von mir geführten Gespräche[62] machte ich handschriftliche Notizen. Dabei achtete ich darauf, dass dieses Erfordernis *„beiläufig“* erledigt wurde. Den Gesprächspartnern habe ich Absicht und Vorgehen vorab kurz erläutert. Das schriftliche Notieren sollte immer in Abhängigkeit vom Einverständnis der Gesprächspartner erfolgen, es wurde in keinem Fall verweigert. Daneben wurde jedes Leitfadeninterview als Tonaufnahme aufgezeichnet, auch hierzu wurde ausdrücklich das Einverständnis der Gesprächspartner eingeholt. Von diesen Aufzeichnungen wurde keine vollständige Transkription angelegt, das Tondokument wurde dazu benutzt, selektive Notizen und Teiltranskriptionen am Original zu prüfen und bei Bedarf wiederholt zu analysieren. Weitere Aufzeichnungen während des Gesprächs mit anderen Medien (z.B. Video) wurden nicht durchgeführt. Der Gesprächsfluss sollte nach Möglichkeit nicht beeinträchtigt und meine eigene Aufmerksamkeit für das Gespräch nicht zu sehr beschränkt werden. Auch sollte die ohnehin bestehende *„Künstlichkeit“* der Gesprächssituation nicht durch eine zu starke Gewichtung der Dokumentationsaktivitäten noch zusätzlich gesteigert werden. Ich wollte die „Präsenz der Aufzeichnung“[63] nach Möglichkeit in Grenzen halten, deshalb legte ich diese Notizen auch sehr knapp gefasst an, zum Teil nur in flüchtigen Stenogrammen. Diese sollten mir in der unmittelbar an jedes Gespräch anschließenden Niederschrift aus dem Gedächtnis helfen, der Struktur der Narration rekonstruierend zu folgen und wichtige Inhalte nicht zu vergessen.

3.6 Interpretation

Aus meinen vorherigen Ergebnissen aus dem Projet intégré und der Theorie zum Gegenstand habe ich Hypothesen abgeleitet und in *„Fragen“* operationalisiert.
Aus diesen Fragen habe ich meinen Leitfaden zur Strukturierung der Interviewgespräche entwickelt.[64] Nach einer ersten Sichtung der Ergebnisse aus den Gesprächen habe ich Kategorien gebildet, unter denen sich die inhaltlichen Aspekte der

[62] Die Gespräche hatten eine durchschnittliche Dauer von 43 Minuten, wobei das kürzeste 32 und das längste 65 Minuten betrug.
[63] FLICK 1991: S 161.
[64] Vgl. Anhang, S. 96.

Interviews einordnen ließen. Die so vorgenommene Zuordnung ist bereits eine Interpretation. Ich habe dem vorhandenen Material entlang zweier Leitlinien eine Ordnung gegeben. 1. *„Fragen an das Material":* Was geben die Daten selbst im Hinblick auf eine Kategorienbildung her? Welche Kategorien werden durch das Material suggeriert? Welche Zuordnungen erscheinen plausibel? und 2. Der Leitfaden, der durch seine Themen *„zusammengehörige Sinneinheiten"* markiert und die Operationalisierung meiner *„Forschungshypothesen"* darstellt.

Dieser Auswertungsschritt war auch im Sinne einer Reduktion der Materialfülle sinnvoll und notwendig, indem gleiche oder ähnliche Aussagen zusammengefasst werden konnten. Auf diese Weise konnten *„Kernaussagen"* herausgearbeitet werden. Hierbei war meine Aufmerksamkeit auf die Arbeit mit dem Portfolio aus der Perspektive der Lernenden und aus der des Lehrenden gerichtet, worin ich eine direkte Analogie zur Philosophie des Portfolios als tragendem Element einer dialogischen Feedbackkultur sehe.

Da in diesem Kontext Informationen zu einem langen und sehr individuell gestalteten Prozess erhoben werden, sind Wiederholbarkeit und Vergleichbarkeit für Daten dieser Qualität nur schwer zu erwarten. Dies leitet zur Frage der Gültigkeitsbegründung über.

3.7 Geltungsbegründung

Zur Kompensation eines möglichen Verlustes an Authentizität in der Interviewsituation durch eine übermäßige Steuerung des Gesprächsverlaufs durch den Interviewer und eine eventuell zu starke Strukturierung durch die Fragestellung und den Leitfaden habe ich mich auf das von Flick beschriebene Konzept der „Kommunikativen Validierung"[65] bezogen. Bei dieser Vorgehensweise wird in einem zweiten Termin nach dem eigentlichen Interview und der Transkription der Kerninhalte eine Überprüfung durch Nachfragen vorgenommen um nach Möglichkeit die inhaltliche Zustimmung des Befragten zu einzelnen seiner Aussagen und der Form meiner Verschriftlichung einzuholen. Die Strategie des Nachfragens und Spiegelns wurde immer auch bereits während des *„Erstgesprächs"* in Anlehnung an die von Rogers entwickelte Fragetechnik für die Klientenzentrierte Gesprächstherapie eingesetzt, dessen Haltung des aktiven

[65] FLICK 1991: S. 168.

Zuhörens mir als Grundstrategie dem Gegenstand und der Thematik angemessen erschien.
Die unmittelbar nach der Interviewsequenz angefertigte selektive Verschriftlichung aus der Erinnerung wurde also zeitnah durch kommunikativen Abgleich an die Perspektive des Befragten rückgebunden. Hierzu habe ich meine Notizen zur Überprüfung und Korrektur dem Befragten ausgehändigt und sie zur Grundlage für ein zweites validierendes Gespräch genutzt. Der Befragte hatte somit Gelegenheit zu Richtigstellungen und/oder Ergänzungen, auch Nachfragen meinerseits zu einzelnen Aspekten waren in diesem Kontext möglich um mein *„Fallverstehen“* zu optimieren, oder um weitere, im Interview selbst nicht vertiefte Aspekte erneut anzusprechen und noch einmal gezielter zu beleuchten. Durch diese erneute Einbeziehung der Befragten erhoffte ich mir eine höhere Validität der erhobenen Daten.[66] So kam es nach den sechs initialen Interviews noch zu 13 weiteren Kontakten im Rahmen dieser speziellen Form der Validierung.

Eine spätere *„Rückbindung“* der gewonnenen Erkenntnisse in den Kommunikationszyklus mit den Lernenden und dem Team der Lehrenden und Praxisbegleiter der Schule wäre ein weiterer Schritt zur kommunikativen Validierung und damit zur Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität auf einer konstruktivistischen Basis: Der Lehrende *„erforscht“* seinen eigenen Unterricht und einigt sich mit den *„beforschten“* Lernenden auf die Lesart der *„Wahrheit“*. Damit könnten auch Aspekte der Handlungsforschung einbezogen werden, indem der Prozess der Erkenntnisgewinnung als Diskurs mit den *„Beforschten“* mit dem Ziel der Veränderung des *„Forschungsfeldes“* angelegt wird.

3.8 Zielgruppe für die Untersuchung

Für die Auswahl meiner Interviewpartner legte ich andere Kriterien zugrunde als solche, die für statistische Verfahren typisch sind, mit denen repräsentative Aussagen erzielt werden sollen. Da es mir um die Überprüfung besonderer, definierter Aspekte des Umgangs mit dem Portfolio ging, wollte ich auf eine übergroße Heterogenität der Stichprobe zugunsten einer gezielten Auswahl verzichten. Meiner gezielten Auswahl

[66] Ebenda.

lagen außerdem theoretische Vorüberlegungen zugrunde, die mit meinen Hypothesen eng verknüpft sind.

Ich habe die Interviewpartner so ausgewählt, dass die Hälfte (3) bereits Erfahrungen mit der Portfolio-Arbeit hatte oder zumindest das Instrument als solches bereits vor Beginn der Ausbildung kannte und die andere Hälfte (3) diesbezüglich ohne Erfahrungen und Vorkenntnisse war.

Des Weiteren habe ich die Gesprächsteilnehmer*innen so ausgewählt, dass in Bezug auf die von ihnen erzielten Notenresultate in der Portfolio-Präsentation die Bewertungsbereiche *„hoch", „mittel"* und *„niedrig"* jeweils repräsentiert waren.

Zuletzt war mir daran gelegen, Schüler*innen aus den beiden Ausbildungsjahren (Klassenstufe 12 und Klassenstufe 13) zu befragen, in denen das Portfolio die Basis für eine Prüfungsnote ist. Das Portfolio wird zwar (theoretisch) auch im dritten und letzten Ausbildungsjahr geführt, dann aber nicht mehr im Rahmen von Leistungsüberprüfungen thematisiert.[67]

In der qualitativen Sozialforschung ist mit theoretischem Sampling[68] oder gezieltem Sampling (purposeful sampling)[69] die Auswahl einer Stichprobe vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen gemeint, z.B. als theoriegeleitete Auswahl nach der Methode des maximalen oder minimalen Kontrastes. Die zentrale Fragestellung ist dabei, welche Fallauswahl für die Spezifizierung von Konzepten im Rahmen einer zu entwickelnden Theorie am ehesten geeignet ist. Die Fallauswahl hängt also von den bereits entwickelten Konzepten und Theorien ab und dient zu deren Weiterentwicklung.

Ein entsprechender Konzeptbezug ist in meiner Untersuchung durch den Rekurs auf die „reflexive Professionalität" (Dewe) und das didaktische Prinzip des „pädagogischen Doppeldeckers" (Wahl) gegeben. Das Erkenntnisinteresse richtet sich gezielt auf eventuell sichtbar werdende Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Portfolio-Konzeptes, das an der ENAD Bestandteil des curricularen Programms ist. Aus diesem Anliegen das Vorhaben einer *„Theorieentwicklung"* zu machen wäre zu hoch gegriffen. Sie würde nicht nur den Rahmen dieser Arbeit übersteigen, sondern sehr deutlich auch das Potenzial des hier erhobenen Datenmaterials. Ich verfolge hier also keineswegs

[67] Das Portfolio spielt im Kontext der Leistungsüberprüfung im dritten Jahr der Ausbildung keine Rolle mehr. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Schüler*innen ohne Ausnahme ihr Portfolio in diesem dritten Jahr nicht (in der Weise) fortführen, wie dies in den ersten beiden Jahren geschieht. Es ist nicht schwer, hier einen Zusammenhang zu vermuten. Er war allerdings nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

[68] Vgl. GLASER; STRAUSS 1979.

[69] Vgl. PATTON 1990.

„Grounded Theory“ im strengen Sinne. Ein Konzeptbezug im beschriebenen Sinne ist zwar gegeben, aber dennoch habe ich nicht im Vorfeld eine Theorie entwickelt, zu deren Verbesserung und Weiterentwicklung ich nun in einen qualitativen Forschungsprozess übergehe. Es bestehen jedoch einige Parallelen und Ähnlichkeiten mit Elementen des Theoretical Sampling wie zum Beispiel die Zirkularität des Forschungsablaufs, der eine Entsprechung in der dialogischen Anlage meiner interviewgestützten Datenerhebung findet.

Meine Stichprobe habe ich im Vorhinein genau festgelegt – dies ist ein Vorgehen, das den Prinzipien des Theoretical Sampling entsprechend der *„strengen Lehre“* im Grundsatz zuwiderläuft. Der von mir geplante Erhebungsprozess war aber insoweit offen gestaltet, dass bei entsprechend erkennbar werdendem Bedarf vor dem Hintergrund dies nahelegender Informationen aus den ersten Befragungen im Sinne eines zirkulären Ansatzes eine Anpassung möglich gewesen wäre.

Meine Interviewpartner wählte ich aus den beiden ersten Jahrgangsstufen der EA-Ausbildung. Die Hauptgruppe für die leitfadengestützten Befragungen bestand aus sechs Schüler*innen, drei aus Klassenstufe 1GEA und drei aus 2GEA. Die Befragten bilden insofern zwei *„Teilgruppen“*, da sie sich zum Zeitpunkt der Erhebung in jeweils unterschiedlichen Phasen ihrer insgesamt dreijährigen Erzieher*innen-Ausbildung befinden.

Die Schüler*innen der Klassenstufe 2GEA haben kurze Zeit vor der Befragung nach einem Jahr der regelmäßigen Portfolioarbeit eine Präsentation ihres Portfolios durchgeführt. Diese Präsentation wird evaluiert und geht in die Gesamtwertung der Note im Fach *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* (Methodenmodul der EA-Ausbildung) ein. Die Schüler*innen wurden also am Ende einer sehr intensiven und manchmal auch belastenden Phase der Arbeit und Anspannung befragt.

Die Schüler*innen der Klassenstufe 1GEA (Teilgruppe 2 mit ebenfalls drei Schüler*innen) blickten demgegenüber auf zwei Jahre der Portfolioarbeit zurück. Sie haben im ersten Jahr genau wie Gruppe 1 mit dem Portfolio gearbeitet und das Jahr mit einer Präsentation abgeschlossen. Im darauf aufbauenden zweiten Jahr haben sie ihr Portfolio weiter gepflegt und aktualisiert, um am Ende dieser Phase ein ebenfalls evaluiertes Fachgespräch auf der Basis des Portfoliomaterials zu führen.

Kennzeichnend für die Gesamtheit der Schülerschaft in diesem Ausbildungsgang ist die auf allen Betrachtungsebenen durchgängig hohe Heterogenität. Dies betrifft die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse, Lebenssituationen und Unterschiede in der

zeitlichen und mentalen Distanz zur letzten Schulerfahrung. Die Schüler*innen sind durchweg überdurchschnittlich motiviert und zeigen bei aller Unterschiedlichkeit ein sehr solidarisches Verhalten untereinander, das stark von Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist. Hierin liegt die zentrale Gemeinsamkeit, die alle Unterschiede zu überbrücken scheint, zumindest an diesem Punkt des gemeinsam als Klasse bis zum Zeitpunkt der Untersuchung zurückgelegten Weges.

4. Auswertung der Untersuchungsergebnisse

4.1 Vorgehen bei der Kategorienbildung

Um das in den sechs leitfadengestützten Interviews enthaltene Datenmaterial einer systematischen Sichtung und Auswertung nach vergleichbaren Kriterien zugänglich zu machen, habe ich aus den einzelnen inhaltlichen Elementen der jeweiligen Narrationen unter thematischen *„Überschiften“* gesammelt und zusammengefasst, was unter der jeweiligen Kategorie an Informationen erfasst wurde. Ich nahm dabei weniger eine quantifizierende Perspektive ein, als dass ich den Fokus auf inhaltliche Entsprechungen in den unterschiedlichen Äußerungen legte. Auf diese Weise gruppierte ich Erzählelemente in einer Art inhaltlichem Cluster. Den einzelnen inhaltlichen Segmenten dieses Clusters gab ich Überschriften, die mir bei der Orientierung in dem gesamten Material einen ordnenden Überblick gestatten sollten und letztlich auch eine Einschätzung der *„Bedeutung“* bestimmter immer wiederkehrender Aspekte im Sinne einer Quantifizierung erlaubten. Mit dieser Bearbeitung des Datenmaterials lassen sich keine gültigen statistischen Rechenoperationen durchführen. Sie erlaubt aber dennoch eine qualitative Gewichtung der einzelnen Elemente. Mit diesem Verfahren habe ich neun Kategorien herausgefiltert, unter deren jeweiliger Überschrift ich zusammengehörende Inhalte subsummierte.

In *Kategorie 1 „Vorerfahrungen“* wurde erfasst, wem das Portfolio als Instrument bereits vor dem Eintritt in die Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD bekannt war und wer eventuell bereits auf praktische Erfahrungen in der Anwendung des Instruments in seiner eigenen Einrichtung zurückschauen konnte.
In *Kategorie 2 „Einschätzung des Nutzens“* sammelte ich alle Hinweise zu Bewertungen und Einschätzungen über die Nützlichkeit des Portfolios als Instrument, wobei hier - wo möglich - auch eine Unterscheidung zwischen der Anwendung in der eigenen Praxis und der persönlichen Erfahrungen mit der Arbeit am eigenen Portfolio getroffen wurde.
Kategorie 3 „Einfluss auf die Selbstreflexion“ fasste die Narrationen zu selbstreferenziellen Aspekten zusammen.
Kategorie 4 „Bewusstmachung von eigenen Entwicklungen“ bezog diesen Aspekt explizit auf Dimensionen der eigenen Lernentwicklung.

Kategorie 5 „Selbstbild“ fasste Informationen zusammen, die sich auf den Bereich der personalen Kompetenzen und der bewussten Sicht auf sich selbst bezogen.
Kategorie 6 „Stolz und Selbstwert“ richtete diesen Fokus noch einmal etwas expliziter auf Veränderungen und Entwicklungen in diesen beiden Bereichen.
Kategorie 7 „Portfolio als Instrument im eigenen Praxisfeld“ schwenkte die Perspektive auf die eigene Berufspraxis und auf den eventuellen Einsatz in der eigenen Arbeit und die diesbezügliche Bedeutung des Portfolios in diesem Kontext.
Unter *Kategorie 8 „Verbindung von Theorie & Praxis“* wurden alle Hinweise gesammelt, die sich auf Anwendungsaspekte des im Zuge der Ausbildung erworbenen Wissens um Methoden, Ansätze und pädagogische Konzepte in der eigenen Alltagspraxis bezogen und zuletzt wurden in
Kategorie 9 „Vorschläge zur Weiterentwicklung“ alle Anregungen, Reflexionen und Kritikpunkte zu Konzept und Umsetzung des Portfolios an der ENAD zusammengefasst.

4.2 Bezugnahme auf Daten aus zwei begleitenden Erhebungen

Neben den Ergebnissen aus meinen sechs leitfadengestützten Interviews, welche die maßgebliche Datenbasis meiner Untersuchung darstellen, war mir in der empirischen Phase meines Projektes weiteres Datenmaterial zugänglich.

Zum einen habe ich auf Grundlage des Leitfadens, der meinen sechs Interviewgesprächen zugrunde lag, Interviewfragen für eine zusätzliche schriftliche Befragung der Schüler*innen formuliert.[70] Befragt wurden Schüler*innen, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer der drei Jahrgangsstufen der Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD befanden und nicht bereits an der Basisuntersuchung teilgenommen hatten. Diese zusätzliche Erhebung erzielte einen Rücklauf von 33 anonym ausgefüllten Bögen, in denen die Befragten in unterschiedlicher Tiefe und Ausführlichkeit auf die durchgängig offen gehaltenen (Leitfaden)Fragen antworteten. Diese Interviews analysierte ich nach dem Raster meines Kategoriensystems aus den sechs Leitfadeninterviews und suchte mit dieser Systematik nach bestätigenden oder widersprechenden Hinweisen zu den kategorial geordneten Ergebnissen aus den Gesprächen.

[70] Siehe hierzu Leitfaden und Fragebogen im Anhang.

Zum anderen konnte ich eine dritte Datenquelle nutzen. Eine der Examensfragen zur schriftlichen Abschlussprüfung im Fach *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* bezog sich auf die zu diesem Zeitpunkt zweijährige Erfahrung der Schüler*innen in der Portfolioarbeit. Als strukturierende Vorgabe wurde hier nach den Vorteilen und Nachteilen der Portfolioarbeit in der Wahrnehmung der Schüler*innen gefragt und zur Reflexion des Einflusses der Portfolioarbeit auf die eigenen Lernprozesse aufgefordert. Die anonymisierten schriftlichen Ausführungen der Schüler*innen zu diesem Themenkomplex konnte ich im Rahmen einer Dokumentenanalyse[71] in ähnlicher Weise wie die zusätzlichen schriftlichen Befragungen auswerten und meinen Kategorien zuordnen. Hierzu standen mir insgesamt 35 Dokumente zur Verfügung, was der Gesamtheit der Examenskandidaten des Jahrgangs 2017/18 der Klassenstufe 1GEA (damals noch EA 13) entspricht.

Diese beiden zusätzlichen Erhebungen haben qualitativ nicht die gleiche Bedeutung für meine Untersuchung wie die sechs leitfadengestützten Interviews und der auf diese Gespräche bezogenen nachfolgenden Austausch mit den Befragten im Rahmen der kommunikativen Validierung. Sie sind dennoch in meiner Einschätzung eine wichtige Datenquelle, die ich zur Plausibilitätsprüfung der nach Kategorien geordneten Ergebnisse aus den Ursprungsinterviews benutze. Ich bezeichne diese beiden Untersuchungsstichproben im Nachfolgenden als *„Kontrollgruppen“*, wobei Kontrollgruppe 1 sich auf die schriftliche Befragung (33) und Kontrollgruppe 2 sich auf die Auswertung der Examensfragen (35) bezieht. Sie sind im methodologischen Sinne aber keine Kontrollgruppen, da sie nicht in ein methodisch begründetes System der Ergebnisverifizierung eingebunden sind. Sie dienen lediglich zur kontrastiven oder aber zur unterstützenden weiteren *„Beleuchtung“* der Ergebnisse aus den Interviewgesprächen. Diese *„Kontrollgruppenergebnisse“* sind im Anschluss an jede Darstellung der Ergebniskategorien aus den qualitativen Interviews in der grundsätzlichen Tendenz vergleichend aufgeführt, wobei eine Grafik diese Tendenz für einen raschen Überblick vereinfachend zusammenfasst.

[71] Die Dokumentenanalyse wird in der qualitativen Sozialforschung häufig zur Kontrolle und Ergänzung anderweitig gewonnener Daten genutzt. Vgl. hierzu MAYRING 1983.

4.3 Die Ergebnisse nach Kategorien

4.3.1 „Vorerfahrungen“ (Kategorie 1)

„Ich hatte das Wort zwar schon häufiger mal gehört, aber ich hatte überhaupt keine konkrete Vorstellung davon. Auch mit den Erklärungen aus dem Kurs konnte ich am Anfang gar nicht viel anfangen. Wie sollte ich das einordnen? Ich fühlte mich überfordert und hatte keine Ahnung, was da auf mich zukommt und was ich da genau machen soll.“

Das Portfolio als didaktisches Instrument war drei von sechs befragten Schüler*innen vor Eintritt in die Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD bekannt[72], wobei hier entsprechend der vorliegenden Unterschiede eine differenzierte Betrachtung notwendig ist. Eine Schülerin kannte lediglich den Begriff als solchen während die beiden anderen berichteten, dass auch in ihrer Einrichtung Portfolios für die Kinder geführt werden. Hier ist aber jeweils eine deutlich autoritative Variante in Anwendung, bei der die Kinder kaum selbst gestaltend tätig werden können. Vielmehr stellt es sich in diesen Fällen so dar, dass die jeweils zuständige Bezugserzieher*in Arbeiten und Artefakte des Kindes sammelt oder Fotos von Aktivitäten macht, bei denen das Kind beteiligt ist. Diese gelangen dann maßgeblich aufgrund der Entscheidungen und Auswahlkriterien der Erzieher*in als Dokumente in die Portfolio-Mappe. Die so entstehende chronologisch geordnete Sammlung dient nicht als Basis für selbstreferenzielle Prozesse, sondern wird zur Veranschaulichung in den regelmäßig stattfindenden Entwicklungsgesprächen mit den Eltern genutzt. Daran ändert auch der Umstand wenig, dass die Kinder im Einrichtungsalltag ihr Portfolio gelegentlich selbst durchblättern und anschauen.

Die Ergebnisse aus den beiden *„Kontrollgruppen“* (KG 1: 33 schriftliche Befragungen anhand des Leitfadens, KG 2: Dokumentenanalyse von 35 Examensfragen) zeigen, dass bezogen auf die gesamte Population kaum nennenswerte Vorerfahrungen mit dem Portfolio als Instrument bestehen. 21 von 33 befragten Schüler*innen aus KG 1 gaben an, das Instrument beim Beginn der Erzieher*innen-Ausbildung nicht gekannt zu haben. Einigen war zwar der Begriff als solcher geläufig, eine präzise konzeptionelle Vorstellung aber hatten auch diese Befragten nicht. Drei Befragte machten hierzu

[72] Sie waren entsprechend ausgewählt! Siehe hierzu Abschnitt 3.8 zu den Kriterien für die Auswahl der Stichprobe.

keine Angabe, sodass hier von einer Gesamtzahl von 24 ohne konkrete (konkretisierbare) Vorerfahrungen mit dem Portfolio ausgegangen werden kann.
Bei sieben von 33 aus KG 1 wird in den Einrichtungen mit dem Portfolio-Ansatz gearbeitet. Hierbei handelt es sich jedoch um Konzeptvarianten, die sich ohne Ausnahme deutlich von der an der ENAD unterscheiden. Wenn also in der eigenen Praxis mit dem Portfolio gearbeitet wird, dann eher im Rahmen einer konzeptionellen Vorstellung, die von der an der ENAD umgesetzten Portfoliovariante deutlich abweicht. Es zeigt sich somit auch hier ein ähnliches Bild wie in den Leitfaden-Interviews.
Nur bei zwei Schüler*innen aus KG 1 findet in der eigenen Einrichtung eine Variante Anwendung, die dem an der ENAD zugrundeliegenden Konzept sehr nahekommt, was aber letztlich nicht mit Verlässlichkeit überprüft werden konnte und deshalb in der nachfolgenden Darstellung vernachlässigt wurde.

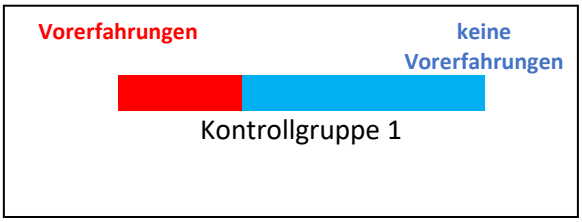


Abb. 1: Vorerfahrungen mit Portfolioarbeit

Das Material, das im Rahmen der Kontrollgruppe 2 zur Verfügung stand, enthielt keine Informationen zum Thema *„Vorerfahrungen“*. Die entsprechende Prüfungsfrage bezog sich nicht explizit auf diesen Aspekt und keine der Schüler*innen aus Kontrollgruppe 2 hatte diesen Aspekt in der durch diese Frage angestoßenen Reflexion von sich aus angesprochen.
Bereits vor der Festlegung der Stichprobe und dem Beginn der Datenerhebung zu dieser Untersuchung hatte ich in einem anderen Zusammenhang Daten darüber erhoben, wer über Vorerfahrungen mit der Portfolio-Arbeit verfügte. Die Quote lag dabei deutlich unter einem Drittel der gesamten Schülerschaft. Dieses Ergebnis legt die Einschätzung nahe, dass die Vorstellungen der Schüler*innen nicht oder nur in einem sehr geringen Maße von Vorerfahrungen überformt waren.

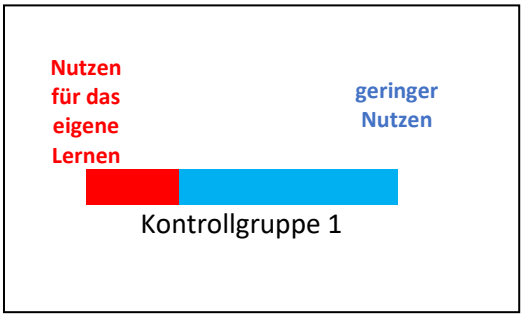
4.3.2 „Einschätzung des Nutzens“ (Kategorie 2)

„Ich empfand die Portfolioarbeit als schwierig, da ich zu Beginn nicht wirklich etwas damit anfangen konnte und dann auch als nicht hilfreich für mich selbst. Sie gefällt mir jedoch in der Anwendung im Bereich der Maison Relais.“

Lediglich ein Schüler (aus Klassenstufe 12EA bzw. 2GEA) schätzt die Nützlichkeit eines regelmäßig gepflegten Portfolios für das eigene Lernen als *„hoch“* ein. In der Einrichtung des betreffenden Schülers wird mit dem Portfolio gearbeitet. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus meinem Projet intégré: Auch in diesem Kontext wurde deutlich, dass eine Korrelation zwischen der Anwendung des Instruments in der eigenen Praxis und einer hohen Einschätzung des Nutzens besteht. Dies ist offenbar selbst dann der Fall, wenn die Portfolioarbeit in der Einrichtung einem anderen Konzept folgt. Die insgesamt jedoch niedrige Bewertung des Nutzens scheint im Widerspruch zu stehen zu den Einschätzungen bei 3., 4. und 5. In den Kategorien *„Einfluss auf die Selbstreflexion“* (3), *„Bewusstmachung von eigenen Entwicklungen“* (4) und *„differenzierteres Selbstbild“* (5) wird die Nützlichkeit der eigenen Portfolioarbeit durchgängig als *„hoch“* bewertet.

Die Schüler*innen erleben die Arbeit am Portfolio jedoch vor allem als zusätzliche Anforderung und zusätzlichen Stress. Dahinter geraten die beschriebenen Vorteile in den Hintergrund und das Portfolio wird nicht als Instrument zur besseren Organisation des eigenen Lernens genutzt und erfährt keine entsprechende Wertschätzung.

In den Kontrollgruppen ergab sich hierzu folgendes Bild:



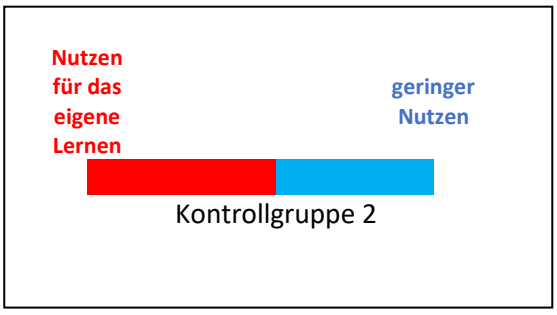


Abb. 2 & 3: Nutzen des Portfolios für das eigene Lernen (Kontrollgruppe 1 & Kontrollgruppe 2)

Auch auf diesen beiden Untersuchungsebenen wurde die Nützlichkeit des Portfolios für das eigene Lernen insgesamt als sehr gering eingeschätzt.

4.3.3 „Einfluss auf die Selbstreflexion“ (Kategorie 3)

„Es war insgesamt eine positive Erfahrung. Das Portfolio half mir dabei, mich selbst immer wieder nochmal zu reflektieren und mir die wirklich wichtigen Dinge noch einmal bewusster zu machen. Die Präsentation am Ende war schwierig für mich, weil das Ganze eine sehr persönliche Sache ist.“

„Ich reflektiere mich jetzt insgesamt mehr und suche nach Verbesserungsmöglichkeiten.“

Drei von sechs Befragten erwähnen an unterschiedlichen Stellen ihrer Narration immer wieder, dass sie die Arbeit am Portfolio auch als Übung zur Verbesserung ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion einschätzen und bewusst nutzen. Dies führe zu einem hohen Grad der Bewusstheit bezüglich der eigenen Entwicklungen (Kategorie 4) und zu einem differenzierten Selbstbild (Kategorie 5). Die so eingenommene Perspektive auf die eigene Lernsituation, die Besonderheiten der betreffenden Prozesse (Ressourcen, Schwierigkeiten/Hürden…) und deren Ergebnisse (Erfolge/Kompetenzerweiterungen, Rückschläge/Misserfolge, hier in der Regel als *„schlechte Note“*…) ermögliche eine analytisch genaue Einschätzung des aktuellen Stands der Professionalität und erleichtere die Planung weiterer Schritte zur Kompetenzsteigerung (Bestimmung der nächsten Lernziele, *„eigener Förderplan“*…).

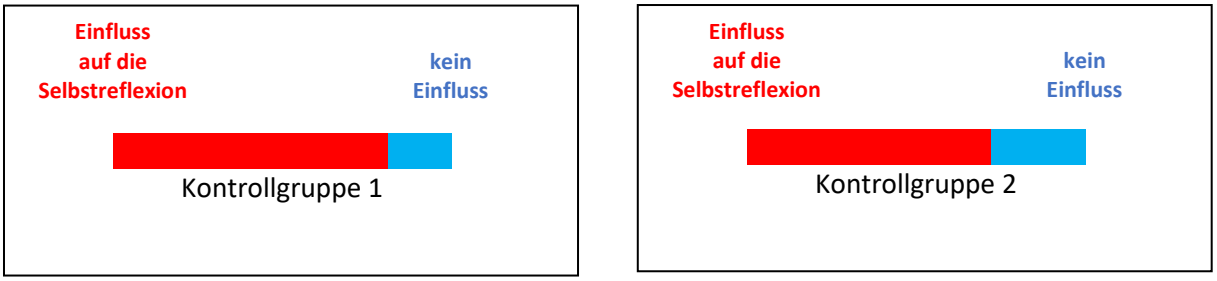


Abb. 4 & 5: Einfluss von Portfolioarbeit auf die Selbstreflexion (Kontrollgruppe 1 & Kontrollgruppe 2)

Aus Kontrollgruppe 1 bezeichnen nur zwei der Befragten das Portfolio ausdrücklich als nicht wirksam für die Selbstreflexion. Eine weitere Schülerin/ ein weiterer Schüler hat hierzu keine Angabe gemacht. Insgesamt liegt die Einschätzung der Nützlichkeit des Portfolios für die Selbstreflexion in den beiden Kontrollgruppen erkennbar über dem Durchschnitt aus den Leitfadeninterviews. Bei beiden Kontrollgruppen ist möglicherweise das Phänomen des *„sozial erwünschten Antwortverhaltens“* zu berücksichtigen. Es ist nicht auszuschließen, dass auch die Kontrollgruppe 1 die Situation als eine Art

„Prüfungsfrage“ bewertet hat und somit die mutmaßlich vom Lehrer *„erwartete“* Antwort geben wollte. Dies könnte den klaren Unterschied hier vielleicht etwas relativieren.
Die generelle Bewertungstendenz in dieser Kategorie weist jedoch eindeutig Richtung *„hohe Bewertung“*.

Einige Schüler*innen aus Kontrollgruppe 2 beschreiben ihre Einschätzung bezüglich der Kompetenz zur Portfolio-Arbeit so: Man muss die Fähigkeit zur Selbstkritik mitbringen. Verfüge man nicht über diese Kompetenz, so könne man den Anforderungen der Portfolioarbeit nicht entsprechen. Diese Informationen ließen sich aus den schriftlichen Reflexionen zur Portfolio-Arbeit herausfiltern. Insgesamt neun der 35 Schüler*innen äußerten sich in diesem Sinne. Ein explizierendes Nachhaken war hier untersuchungsbedingt nicht möglich.
Da die Kompetenz zur Selbstreflexion zum einen eng mit Selbstbewusstsein und Selbstwert verknüpft ist, und zum anderen als Entwicklungsprozess verstanden werden kann, der nicht einfach da oder nicht da ist, kann diese Kompetenz jedoch nicht ausschließlich als Voraussetzung, sondern auch als Ergebnis gelingender Portfolioarbeit verstanden werden.[73] Auch in den sechs Leitfadeninterviews finden sich Hinweise auf diesen Zusammenhang. Dies ist vielleicht auch als Hinweis darauf zu sehen, dass die praktische Anleitung zur systematischen (Selbst-)Reflexion im Lernangebot der *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* möglicherweise zu kurz kommt. So wünschen sich z.B. viele Lernende Kriterien zur Unterstützung bei der (Selbst-)Reflexion.

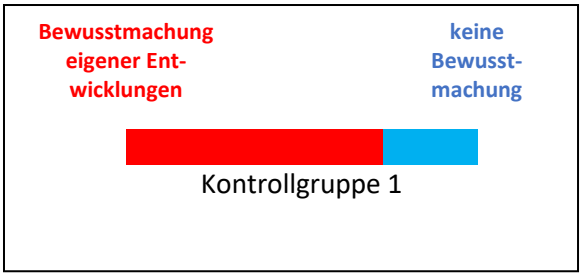
Auch in den Ergebnissen zu dieser Inhaltskategorie erscheinen die Einschätzungen der Schüler*innen teilweise widersprüchlich bzw. deuten ein Dilemma an: Einige der Befragten geben an, die Vorgaben zur Portfolioarbeit engten ihren Spielraum zur Selbstreflexion zu stark ein und sie sehen die Portfolioarbeit deshalb überwiegend kritisch, während andere wiederum gerade das Fehlen detaillierter Vorgaben als Verunsicherung und damit als Hindernis bewerten.

[73] Vgl. hierzu WIEDENHORN 2006: S. 12.

4.3.4 „Bewusstmachung von eigenen Entwicklungen“ (Kategorie 4)

„Ich kann meine Arbeiten am Beginn des Schuljahres mit denen am Ende vergleichen. So bekomme ich einen Überblick. Einerseits finde ich das Portfolio hilfreich, aber ich finde auch, als Erwachsener kann man diese Reflexionen auch für sich selbst machen, ohne dies vorstellen zu müssen.“

Vier von sechs der befragten Schüler*innen geben an, dass die Arbeit am Portfolio es ihnen ermöglicht hat, eigene Entwicklungen bewusst zu erleben, rückschauend Fortschritte und Veränderungen klarer zu erkennen und diese systematischer einschätzen zu können. Darüber hinaus wiesen diese vier auch darauf hin, ihre eigenen Entwicklungsphasen durch die Dokumentation im Portfolio besser vergleichen zu können. Dies einerseits auf der Zeitschiene (Start der Ausbildung vs. aktuelle Phase) und andererseits im Grad der Professionalisierung (Schritte zur Kompetenzerweiterung). Auf diese Weise erscheinen den Lernenden nach eigener Einschätzung diese Phasen als aufsteigende Stufen hin zu immer mehr professioneller Kompetenz, und Rückschläge relativieren sich im Gesamtbild der Entwicklung bzw. werden als Entwicklungserfordernisse erkennbar und für die weitere Lernwegplanung genutzt. Drei von vier verweisen ausdrücklich darauf, dass dadurch in ihrer Einschätzung die Prioritätensetzung bezüglich Entwicklungserfordernissen und die Planung der nächsten Entwicklungsschritte erleichtert wird. Die Portfolio-Arbeit helfe ihnen dabei, eine klare Struktur in die dazugehörigen Prozesse zu bringen und wird deshalb als hocheffizient eingeschätzt. Auch in den Kontrollgruppen wurde dem Portfolio in dieser Kategorie eine hohe Wirksamkeit attestiert.



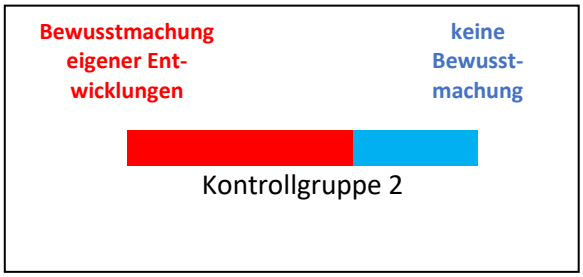
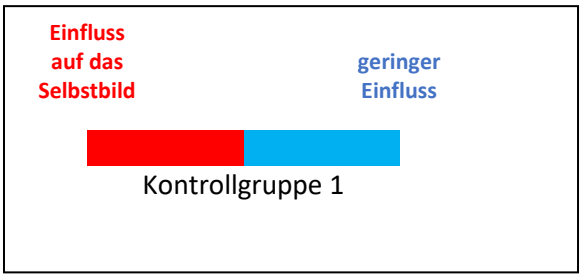


Abb. 6 & 7: Einfluss auf das Bewusstsein von der eigenen Entwicklung (Kontrollgruppe 1 & Kontrollgruppe 2)

4.3.5 „Selbstbild“ (Kategorie 5)

„Es gab mir Selbstvertrauen und hat mir beim Reflektieren geholfen. Dadurch habe ich mich besser kennen gelernt.“

Zwei von sechs Befragten werden auf dieser Dimension der Einschätzung noch erkennbar deutlicher. Sie sehen einen klaren Vorteil in der kontinuierlichen Ausarbeitung eines Portfolios. Dies führt in ihrer Einschätzung zu einer besseren Kenntnis ihrer selbst, sowohl in ihrem Profil als professionelle Erzieher*innen als auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Beide Befragte beziehen diesen Vorteil ausdrücklich auf den Bereich der Fachkompetenz und den Bereich der personalen Kompetenzen (Teamfähigkeit, Empathiefähigkeit, Konfliktfähigkeit…). Die Arbeit am Portfolio motiviere zu regelmäßigen Reflexionen und unterstütze damit die fortschreitende Professionalisierung auf den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen. Die Verpflichtung zum Nachdenken über die eigene Praxis wird zur Übung und reflexive Momente werden auch im Alltag häufiger implementiert. Diese fördern die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, Entwicklungsnotwendigkeiten und Haltungen und machen den professionellen Austausch im Teamkontext nachhaltig produktiv im Sinne der Qualitätsentwicklung der Arbeit und der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit. Auch in den Kontrollgruppen findet sich diese Einschätzung wieder.



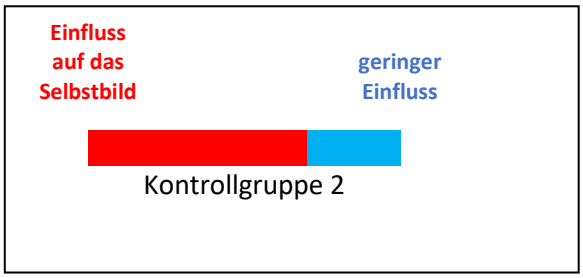


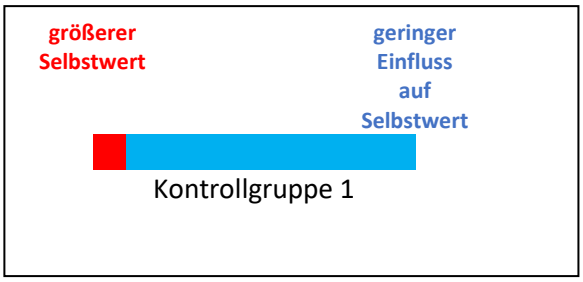
Abb. 8 & 9: Einfluss von Portfolioarbeit auf das Selbstbild (Kontrollgruppe 1 & Kontrollgruppe 2)

4.3.6 „Stolz und Selbstwert“ (Kategorie 6)

„Ich finde das Portfolio gut, weil man sich sonst diese Gedanken nicht macht, man wird sich erst bewusst über viele Entwicklungen, wenn man sich die Fragen stellt. Mir persönlich ist dadurch erst klar geworden, dass ich viel Positives geleistet habe, dass ich auf vieles stolz sein kann.“

Die Empfindung von Stolz über das Geleistete und die detaillierte Würdigung des zurückgelegten (Lern-)Weges trägt zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei. Dies berichtet ein Befragter von sechs in sehr expliziter Weise. Bei vier anderen wird ebenfalls gelegentlich Bezug auf Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit zur Selbstkritik genommen. Die Empfindung von Stolz entsteht auch deshalb, weil die Schüler*innen in ihrer eigenen Einschätzung den gesamten sehr komplexen Prozess der Lernentwicklung eher überschauen und Aspekte, die sonst verdrängt oder vergessen werden, dokumentiert werden und damit für den späteren Rekurs zur Verfügung stehen und so mehr Beachtung finden. Die retrospektive Selbstdarstellung kann immer wieder überprüft werden und wird in ihrer beständigen Anpassung an aktuelle *„Lesarten“* des eigenen Selbst erkennbar. Das Narrativ über die eigene Entwicklung ist ebenso ständig in Bewegung wie die Entwicklung selbst – gerade für diesen Zusammenhang entsteht ein Bewusstsein durch eine kontinuierliche Portfolio-Arbeit.

Diese sehr positive und mit der Portfolioarbeit auch konzeptionell intendierte Funktion des Portfolios wird zwar nur von relativ wenig Befragten explizit genannt, darf aber dennoch nicht abgewertet werden. Vielmehr könnte eine weiterführende Exploration der Faktoren, welche genau zu dieser Haltung (zu diesem Lernerfolg) beigetragen haben, detaillierte Hinweise darauf geben, welche Schritte der „Vorarbeit“ möglicherweise auch anderen dazu verhelfen könnten, das Portfolio in dieser Weise zu nutzen. Auch in den Kontrollgruppen finden sich Hinweise auf diesen Zusammenhang, wenn auch in ähnlich schwacher Ausprägung.



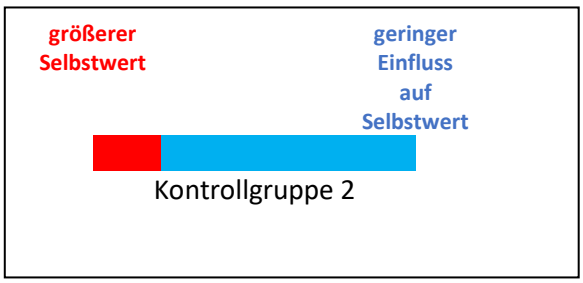
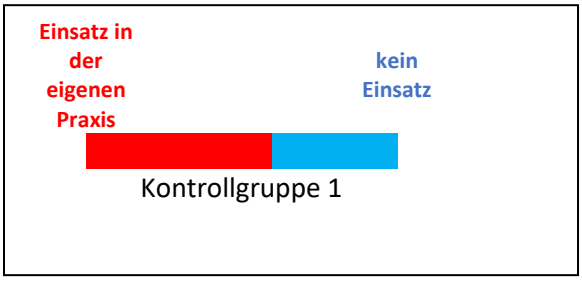


Abb. 10 & 11: Einfluss auf Stolz und Selbstwert (Kontrollgruppe 1 & Kontrollgruppe 2)

4.3.7 „Portfolio als Instrument im eigenen Praxisfeld“ (Kategorie 7)

„Ich finde es schön, wenn Kinder ein Portfolio haben und dieses mit nach Hause bekommen, wenn sie die Kita verlassen, aber auch zwischendurch mal reinschauen können. Leider habe ich festgestellt, dass man als Erzieherin nicht sehr viel Zeit hat, um ein Portfolio sorgfältig auszufüllen und verschiedene Momente mit Fotos festzuhalten, was ich schade finde.“

Zwei von sechs Interviewten geben an, dass Portfolios in ihrer Einschätzung auch in der Arbeit mit den Adressaten gewinnbringend eingesetzt werden können. Sie machen diesbezügliche Erfahrungen in der eigenen Einrichtung, wenngleich die jeweiligen Varianten sich konzeptionell deutlich von der an der ENAD unterscheiden. Hier hat der Adressat sehr wenig Autonomie bei der Zusammenstellung und Gestaltung des Portfolios, es erfüllt hier eher die Funktion einer von den Erzieher*innen nach eigenen (und nicht mit dem Adressaten kommunizierten) Kriterien angelegten Dokumentationsmappe. Die Auswahl wird bestenfalls durch das für die Entwicklung des Adressaten angestrebte Kompetenzprofil und die regelmäßig anberaumten Entwicklungsgespräche mit den Eltern bestimmt, meist ist es jedoch eher eine relativ unstrukturierte Sammlung ohne genaue Kriterien.
Ein ähnliches Bild ergibt sich in den Kontrollgruppen.



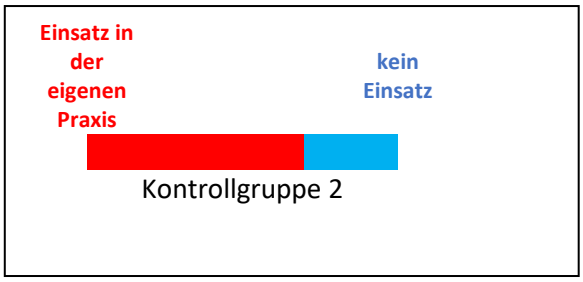


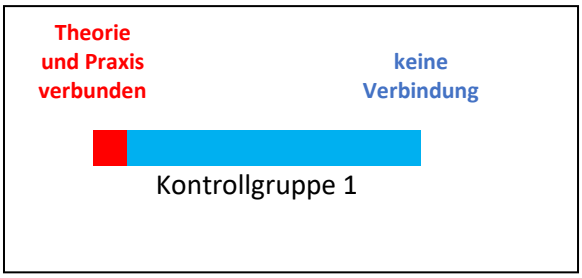
Abb. 12 & 13: Einschätzung der Befragten bzgl. des Nutzens für Adressaten (Kontrollgruppe 1 & Kontrollgruppe 2)

4.3.8 „Verbindung von Theorie & Praxis“ (Kategorie 8)

„Durch die persönliche Evaluation konnte ich erkennen, welche Fächer mir was gebracht haben. Dadurch hat sich für mich die Theorie mit meiner praktischen Arbeit verbunden. Vielleicht nicht immer, aber bei den wirklich wichtigen Teilen. Das Portfolio sollte in der Schule öfter thematisiert werden und wir sollten uns öfter mit unseren Tutoren zusammensetzen, um gemeinsam darüber zu sprechen.“

„Die Portfolioarbeit hat mir geholfen, das Gelernte tatsächlich in die Praxis umzusetzen und mir bewusst gemacht, welche Aspekte in der Praxis am hilfreichsten sind.“

Zwei von sechs der Befragten sehen im Portfolio eine geeignete Möglichkeit, um die Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen, zu erkennen, zu festigen… bzw. über den Zusammenhang theoriegeleiteter Modelle und praktischem Berufshandeln nachzudenken. Eigentlich müssten alle Schüler*innen hier eine hohe Einschätzung geben, da die Verknüpfung von Theorie und Praxis eines der erklärten curricularen Kernziele der Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD ist. Hier klafft ganz offensichtlich eine Lücke zwischen der Einschätzung der Portfolio-Arbeit, die diesem Element von den Lehrenden und der Schule beigemessen wird und der Art, wie diese Funktion von den Schüler*innen selbst wahrgenommen wird. Die Suche nach den Gründen für dieses Einschätzungsergebnis würde auf der hier verfügbaren Datenbasis auf der Ebene der Spekulation verbleiben. Es muss hier von einem klassischen „Vermittlungsproblem“ ausgegangen werden, welches wir zum Anlass nehmen können darüber nachzudenken, wie wir unserem Selbstanspruch in Zukunft besser in der Unterrichtspraxis gerecht werden können.
In den Kontrollgruppen zeichnet sich in dieser Kategorie ein auffällig unregelmäßiges Bild ab.



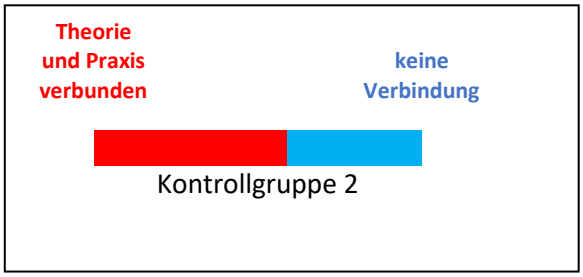


Abb. 14 & 15: Einschätzung des Portfolios als Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis (Kontrollgruppe 1 & Kontrollgruppe 2)

Hier erstaunt zunächst der deutliche Unterschied zwischen Kontrollgruppe 1 und Kontrollgruppe 2. Dies gibt Anlass zu folgender Vermutung: Die Befragten waren in den Interviews relativ frei bei ihren Überlegungen und Antworten, während Kontrollgruppe 2 in der Prüfungssituation möglicherweise maßgeblich von dem Wunsch geleitet wurde, die in den Augen des bewertenden Lehrers mutmaßlich optimale Antwort zu geben. So fehlt der Aspekt *„Verbindung von Theorie & Praxis“* in keinem Kurs zur *„Methodologie de la pratique professionnelle“* bei der Aufzählung der Funktionen und Vorteile der Portfolio-Arbeit. Dies wird offenbar in der Prüfungssituation als Faktenwissen reproduziert, ohne dass eine reflexive Verbindung zwischen der *„eigenen Praxis“* und den je *„individuellen theoretischen Kompetenzen“* hergestellt wird. In der freien Reflexion hingegen nimmt die Verbindung von Theorie und Praxis jedoch keinen nennenswerten Raum ein, was den Stellenwert dieses Aspekts in der Wahrnehmung der Schüler*innen möglicherweise eher authentisch darstellt.

4.3.9 „Vorschläge zur Weiterentwicklung“ (Kategorie 9)

Unter der Kategorie 9 wurden Vorschläge zur Veränderung und Verbesserung der aktuellen Portfolio-Praxis an der ENAD aus allen sechs Interviews gesammelt. Im Folgenden versuche ich durch die Zuordnung zu inhaltlich zusammengehörigen Aspekten einen systematischen Überblick zu geben. Ich folge dabei dem gleichen Strukturierungsprinzip, das auch meiner Kategorienbildung zugrunde lag.

Ich stelle zur Illustration jeder Kurzzusammenfassung der Vorschläge jeweils ein exemplarisches Zitat aus den Interviews voran. Die Reihenfolge der Präsentation der Vorschläge hier gibt die – wenn auch ungenaue, weil nicht quantifizierbare – Priorisierung so wieder, wie sie sich aus den inhaltlichen Setzungen durch die Befragten und aus der Deutlichkeit der Thematisierung in den Gesprächen ergab.

Es wurde nach meiner Einschätzung kein Vorschlag gemacht, der nicht eine weiterführende Auseinandersetzung wert wäre. Die enthaltenen Hinweise können als Ausgangspunkte für Überlegungen zur Weiterentwicklung der Portfolioarbeit an der ENAD dienen.

Thema „NOTEN“

„Ich habe die Portfolioarbeit als belastend erlebt, weil der zeitliche Rahmen nicht ausreichte und weil das Portfolio benotet wurde. Es ist in meinen Augen unter Zwang entstanden.“

Vier von sechs der Befragten sind der Meinung, dass das Portfolio nicht benotet werden sollte, da Noten Stress erzeugen, der als nicht lernförderlich erfahren wird. Mit dieser Begründung wird vielfach der Vorschlag gemacht, für die Portfolioarbeit jegliche Benotung auszusetzen. Als Argument wird in diesem Zusammenhang von den Befragten häufig die Einschätzung gegeben, dass eine auf subjektive Erfahrungen und Bewertungen gegründete Reflexion gerechterweise nicht benotet werden könne. Dies steht im (scheinbaren) Widerspruch zu der Einschätzung, dass schulbezogene Arbeitserfordernisse, deren Abarbeitung nicht in die Notenbewertung einfließen, keinen Nutzen für das eigene Lernen entfalten. Diese Haltung führt dazu, dass im Gesamtbild dem Portfolio eine geringe Nützlichkeit zugeschrieben wird. Die befragten Schüler*innen erleben den Notendruck als Stressfaktor, was sie in der Selbstreflexion

behindert. Sie sind zudem der Meinung, dass eine individuelle und von der Subjektivität lebende Arbeit nicht wirklich sachlich von außen bewertet werden kann.
Den Austausch und auch den Vergleich mit anderen Schüler*innen aus dem Methoden-Kurs halten vier von sechs Befragten für nützlich und hilfreich. Er findet jedoch maßgeblich erst im Nachgang zum eigentlichen Prozess der Portfolio-Arbeit über den Vergleich der erreichten Note statt, was von allen als Nachteil und Verkürzung gesehen wird.
Zwei der Befragten entfalten im Interviewgespräch die Idee, das Portfolio im Kursangebot in zwei Teile aufzusplitten. Dabei könnte nach ihren Vorstellungen eine einführende Lernsequenz sich auf die Theorie zur Portfolio-Arbeit beziehen und in einem zweiten Teil das eigene Portfolio als Übung geführt werden, wobei nur der Theorieteil durch eine benotete Prüfung evaluiert werden soll und der Praxisteil, also das persönliche Portfolio selbst, Gegenstand einer unbenoteten Präsentation sein könnte.

Thema „ZEIT“

„Wir müssten stärker verpflichtet werden, kontinuierlich am Portfolio zu arbeiten. Auch im Kurs sollte mehr Zeit für die Beschäftigung mit dem Portfolio und für Anleitung sein.“

Alle sechs Befragten gaben an, es solle mehr Zeit für die Arbeit am Portfolio reserviert werden. Dies bezog sich auf zwei Ebenen: a) Auf den Vorsatz, sich selbst gerne mehr Zeit zu nehmen und stärker zu disziplinieren, um an der Selbstreflexion zu arbeiten; b) Die Schüler*innen wünschen sich mehr Kurszeit für die - auch gemeinsame - Arbeit am Portfolio und für den Austausch mit den anderen. Vier der sechs befragten Schüler*innen bezogen sich in ihren Einschätzungen auf beide Aspekte!
Drei von sechs Befragten wünschen sich sowohl mehr Kurszeit zur begleiteten Arbeit am eigenen Portfolio als auch eine engere Begleitung im Rahmen des Tutorats. In der Selbstreflexion kommen vier von sechs Befragten zu der Bewertung, dass die großen Abstände zwischen den Tutorats-Terminen eine Tendenz zum Aufschieben der Arbeit in Richtung Präsentationstermin begünstige. Außerdem fände die relativ intensive Einführungsphase zu Beginn der Ausbildung in der *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* keine Entsprechung etwa in einer regelmäßigeren Thematisierung in der weiteren Kursabfolge bis zur abschließenden Präsentation.

Thema „ANLEITUNG“

„In meinen Augen könnte das Portfolio verbessert werden, indem es etwas besser erklärt wird, auch während des Jahres. Die meisten von uns wussten bis einige Tage vor der Präsentation noch nicht richtig, was verlangt wird und wie das Portfolio aussehen soll.“

Drei von sechs Befragten geben an, dass eine regelmäßigere Anleitung über das gesamte 1. Schuljahr bis hin zur Präsentation des Portfolios eine bessere Unterstützung gewesen wäre. Sie wünschen sich eine regelmäßige und aktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Stand der eigenen Portfolio-Arbeit im Kurs und eine Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Herangehensweisen ihrer Mitschüler*innen.

Die Instruktionen durch die Lehrpersonen am Anfang des Jahres bleiben in der Einschätzung der meisten Schüler*innen auf einem sehr abstrakten und deshalb wenig nachvollziehbaren Niveau. Erst nach und nach - im Empfinden der Schüler*innen zu langsam und zögerlich – verknüpften sich die theoriebezogenen Informationen mit konkreten Inhalten im Zuge der Reflexion sukzessive gemachter Erfahrungen bei der Umsetzung und Anwendung neu erworbener Fachkompetenzen. Hiermit ist im Kern ein zentrales Thema des Curriculums angesprochen: die Verbindung von Theorie und Praxis. Genau hier liegt eine der zentralen Schnittstellen, an der sich für uns als Verantwortliche die Chance zur Verbesserung des Lernangebotes eröffnen könnte.

Zwei der Befragten äußern die Einschätzung, dass ein praktisches Beispiel in Form eines besonders gelungenen Portfolios die Anschaulichkeit verbessern und auch die Motivation zur eigenen Portfolio-Arbeit fördern könnte.

Thema „KONTINUITÄT“

„Ich würde auf das Portfolio viel mehr Wert während des Jahres legen, z.B. eine Stunde reservieren für das Aufschreiben von prägenden Erlebnissen, dann wäre das am Ende auch leichter mit der Präsentation.“

Drei Befragte erwähnen in ihren Darstellungen, dass sie sich eine Unterstützung beim Erreichen von Regelmäßigkeit in Bezug auf die eigene Portfolio-Arbeit wünschen. Ein regelmäßiges Aufgreifen der mit der Portfolio-Arbeit verbundenen Anforderungen im Kursgeschehen könnte ihnen dabei helfen, selbst mehr Kontinuität in ihre Arbeit am Portfolio zu bringen. Durch eine deutlichere Rahmung auf dieser Ebene von Seiten der Schule hätte nach ihrer Selbsteinschätzung eine systematischere und organisiertere Herangehensweise ermöglicht werden können. Auch um die Motivation auf einem

gleichmäßigen Niveau zu halten, benötigen die Schüler*innen nach eigener Einschätzung immer wieder geeignete Impulse aus dem Kursgeschehen heraus.
Regelmäßige *„Portfolio-Stunden“*, entweder im Rahmen der *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* oder aber separat hiervon, wurden von zwei Befragten vorgeschlagen. Eine Befragte formulierte im Gespräch die Idee, nach jeder Sequenz (also nach einer thematisch abgeschlossenen Kursreihe/ Lerneinheit) eine kleine schriftliche Reflexion zu dieser Einheit anzulegen, die dann Aufnahme ins Portfolio finden könnte.

Thema „FREIRAUM“

„Man sollte keine Grenzen bei der Auswahl setzen und die freie Wahl für den Inhalt dem Lernenden überlassen.“

Zwei der Befragten fühlten sich bei der Gestaltung ihres Portfolios durch die Vorgaben in ihrem Entscheidungsspielraum zu stark eingeschränkt und festgelegt. Der Rahmen sieht zwar Pflichtteile vor, aber darüber hinaus lässt er bei der Auswahl von Dokumenten, Artefakten, Schlüsselmomenten, Lernspuren… völlig freie Wahl. Die sogenannten Pflichtteile können durch schlichtes Beifügen vollständig und erwartungsgemäß abgearbeitet werden, eine eingehendere Beschäftigung im Rahmen der persönlichen Reflexionen ist zwar möglich aber keineswegs zwingend erforderlich. Für die Schwerpunktsetzungen wird unbedingte Freiheit eingeräumt, dennoch bedingt die Vorgabe vielleicht eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf klassisch prüfungsrelevante Themen und Aspekte.[74]
Eine Befragte erwähnte im Gespräch ausdrücklich, dass in der Gestaltung mehr Unterschiede zugelassen werden sollten. Dies ist prinzipiell der Fall. In der Nachfragesequenz stellte sich heraus, dass die relativ enge Orientierung der Mitschüler*innen an den Vorgaben des Evaluationsrasters zum Portfolio bei der betreffenden Befragten dazu führten, dass sie sich hieran stark anpasste und im Nachhinein bereute, einige Ideen zur Gestaltung in der Annahme verworfen zu haben, diese könnten den Erwartungen der Jury zuwiderlaufen.

[74] Beim Vergleich der Portfolios aus dem Jahrgang 2017/18 fällt auf, dass mit großer Häufigkeit Schwerpunkte, Meilensteine und Schlüsselmomente auf die theoretischen Unterrichtsinhalte bezogen waren und weitaus weniger auf Erfahrungen bei der Umsetzung in der Praxis oder generell Praxiserlebnisse weniger häufig im Sinne von Schlüsselerlebnissen benannt und reflektiert wurden. Eine genauere Untersuchung der Portfolios unter diesem Gesichtspunkt im Zuge einer Dokumentenanalyse könnte die hier gewonnenen Ergebnisse möglicherweise ergänzen und erweitern.

Thema „FEEDBACK“

„Ich hätte mir mehr Rückmeldungen von den Enseignants und den Tutoren gewünscht, die ich dann auch hätte aufnehmen können und mich in meinen Überlegungen darauf beziehen. Das wäre für mich einfacher gewesen.“

Vier der sechs Befragten haben das Thema Rückmeldungen zum aktuellen Stand der eigenen Entwicklungen angesprochen. Die Tendenz der Einschätzung deutet hier ein starkes Bedürfnis nach Feedback durch Lehrpersonen, Tutor*innen und Mitschüler*innen an, das einige als nicht hinreichend bewerten, weil es in ihrer Einschätzung zu selten erfolge.

Diese Kritik bezieht sich auf einen substanziellen Punkt des Portfolio-Konzeptes, weshalb dieser Hinweis unbedingt ernst genommen werden muss. Aus einer genaueren Überprüfung des Ist-Standes unserer Feedbackkultur (nicht nur) im Hinblick auf die Portfolio-Arbeit könnten sich wichtige Impulse für die Weiterentwicklung ergeben, von der Schüler*innen und Schule erheblich profitieren könnten.

5. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

5.1 Einbezug theoretischer Modelle

Diese Ergebnisse sind teilweise ernüchternd und werfen kritisches Licht auf die Portfolio-Arbeit an der ENAD. Sie werfen die grundsätzliche Frage auf, ob und wenn ja weshalb am Portfolio festgehalten werden sollte und wie sich Veränderungsprozesse, die ein Stück weit auch mit einer veränderten Lernkultur einhergehen, wirkungsvoll implementieren lassen. Mit den Merkmalen und Mustern von verändernden Entwicklungen im Subsystem „Schule“ als Teil des Bildungssystems beschäftigen sich eine Reihe von Untersuchungen, die eine Vielzahl von Theorien hervorgebracht haben. Ich bin beim Studium der einschlägigen Literatur auf drei Theorieansätze gestoßen, die mir zur Erklärung des systemtypischen Umgangs mit verändernden Impulsen besonders geeignet erscheinen. Ich werde sie im Folgenden kurz darstellen.

5.1.1 Das Modell der reflexiven Professionalität nach Dewe

Zur Bestimmung von Professionalität in der Sozialen Arbeit unter den Bedingungen der Moderne richtet Bernd Dewe den Blick auf die zwei grundsätzlichen Wissensformen in diesem Arbeitsfeld: Handlungswissen und Wissenschaftswissen. Diese beiden Wissensbestände bestimmen im Muster ihres Zusammenspiels unsere aktuelle Vorstellung von sozio-edukativer Professionalität. Sie konstituiert sich demnach in einem beständigen (selbst-)reflexiven Prozess, der die eigene Praxis immer wieder aufs Neue in Frage stellt und auf Erkenntnisse aus dem Bereich der Wissenschaft mit kritischer Distanz Bezug nimmt. Wissenschaftswissen wird dabei vom professionell agierenden Pädagogen „… praktisch-kommunikativ in die alltägliche Organisation des Handelns (und hier auftretender Handlungs- und Entscheidungsprobleme) fallbezogen kontextualisiert.“[75]
Hierin liegt der von Dewe postulierte „Eigensinn“[76] des Handlungswissens der sozialpädagogischen Profession. Professionswissen ist demzufolge nicht als Unterkategorie von Wissenschaftswissen anzusehen. Die bewusste Unterscheidung von Wissen und Können, die dieser Überlegung zugrunde liegt, ist auch einer der Kerngedanken der

[75] DEWE; OTTO 2018: S. 1209.
[76] Ebenda.

Debatte um Kompetenzorientierung in der schulischen Bildungsarbeit. Kompetenz als Handlungswissen ist in dieser Vorstellung keine bloße *„Übersetzung“* von Wissenschaftswissen in die Praxis, vielmehr entsteht das Handlungswissen erst durch diesen je nach Situation und alltagspraktischem Entscheidungserfordernis immer wieder erneuerten reflexiven Bezug. Dieser Prozess ist nicht auf einen Endpunkt gerichtet, sondern vollzieht sich im Idealfall in Endlosschleifen und passt das Handlungswissen immer wieder aufs Neue an sich im gesellschaftlichen Prozess beständig verändernde Kontextbedingungen an und führt auf diesem Wege zu immer höherer Professionalität. Kennzeichen der Moderne ist es, dass dauerhaft gültige Lösungen nicht mehr gefunden werden können. Was in einem Kontext als richtig erscheinen mag, kann sich in einem anderen Kontext unter anderer Perspektive als falsch bzw. dysfunktional erweisen. Die sich beständig ändernden Kontextbedingungen und die in Abhängigkeit von der jeweiligen Fallperspektive und den mit dem jeweils spezifischen Fall verbundenen Entscheidungs- und Handlungsanforderungen verlangen vom professionellen Pädagogen ein (selbst-)kritisches Bewusstsein seiner Verantwortung: Er muss seine Handlungen immer wieder neu überprüfen und seine Entscheidungen immer wieder neu begründen.

Nur die Bereitschaft und die Fähigkeit zur permanenten Reflexion erhält die produktive Dynamik von Theorie und Praxis aufrecht und verhindert die isolierte Bezugnahme auf immanent begründete *„Wahrheiten“*, die keine Lösungswege für die praktischen Handlungs- und Entscheidungserfordernisse aufzeigen können. Nur sie kann letztlich begründetes Berufshandeln erzeugen. Dewe prägt hierfür den Begriff der „reflexiven Professionalität“: Für professionelles Erzieher*innen-Handeln im 21. Jahrhundert reicht es nicht aus, innerhalb von drei Jahren Tests bestanden und Prüfungen abgelegt zu haben. Dafür ist dieses Berufsfeld längst zu komplex und kann sich weniger denn je auf unumstößliche Wahrheiten und Handlungsrezepte berufen. Bernd Dewe entwickelte daher das Konzept der reflexiven Professionalität, um Personen in sozialen Berufen einen Orientierungsrahmen für professionelles Handeln geben zu können. Nach Dewe zeigt sich Professionalität in der Kompetenz, das eigene Handeln zu reflektieren und Entscheidungen zu treffen und zu begründen. Bedingungen wie die Lebenswelt der Adressaten, Forschungsstand und administrative Rahmensetzungen verändern sich fortwährend. Dies macht immer wieder neue Reflexionsschleifen und Entscheidungen erforderlich. Reflexive Professionalität lässt sich nur unzureichend anhand summativer Evaluationsverfahren wie Tests implementieren, sie lässt sich

jedoch an anderer Stelle prozessbegleitend entwickeln. Hierfür erscheint das Portfolio als geeignetes Instrument.

5.1.2 Das Mehrebenenmodell zur Schulentwicklung nach Fend

Helmut Fend hat ein Modell zur Erklärung der Funktionsweise von Bildungssystemen entwickelt, dem die Erkenntnis zugrunde liegt, dass in der „vergesellschafteten Menschenbildung“[77] die verschiedenen Aufgaben nicht einfach durch administrative Direktiven organisiert werden, die von oben nach unten Vorgaben und Anweisungen zur buchstabengetreuen Umsetzung ausgeben. Das Handeln von Lehrpersonen und Schüler*innen im Bedingungsrahmen des Bildungssystems stützt sich auf eigene Interpretationen dieser Vorgaben. Das gleiche gilt für das Handeln der Akteure auf Leitungs- und Ministeriumsebene, welches ebenfalls in der konkreten Ausgestaltung mehr ist als bloße Auftragserfüllung. Die subjektive Beteiligung der Akteure führt zu „empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns“ und ist an die jeweils ebenenspezifischen Bedingungen angepasst. „Auf jeder Ebene muss die Anschlussfähigkeit (der institutionellen Regelungen) hergestellt werden.“ [78]
Die Berücksichtigung dieser wechselseitigen Dynamik ermöglicht eine differenzierte Beschreibung der Funktionsweise des Bildungswesens, demgegenüber können kausal-lineare Erklärungen die Gestaltungsmechanismen nicht hinreichend verdeutlichen. „Die Theorie der Rekontextualisierung möchte die Vorstellung korrigieren, dass es möglich sei, die Realität des Lehrerhandelns und Schülerhandelns aus den rechtlichen Festlegungen des Bildungswesens, aus den ‚institutionellen Strukturen‘, erschöpfend abzuleiten. Wäre dies der Fall, dann wäre es für eine Beschreibung der schulischen Realität tatsächlich ausreichend, sich auf die Positionsstrukturen und die Rollenvorschriften zu beschränken.“[79]
Deshalb ist bei der Beschreibung des Bildungswesens zwischen Gestaltungsregelungen (Plan) und faktischen Realisationen (Vollzug) zu unterscheiden. Soziale Wirklichkeit im Bildungswesen erscheint so als Konstruktion schöpferischer Individuen, die normativ geleitet aber nicht vollständig durch Normsetzung bestimmt zusammen agieren. Bezogen auf die ENAD bedeutet dies: Die Implementierung von Portfolioarbeit auf

[77] FEND 2006: S. 174.
[78] FEND 2006: S. 175.
[79] FEND 2006: S. 176, Hervorhebung im Original.

der konzeptuellen Ebene führt nicht zwangsläufig zu einer Umsetzung im angestrebten Sinne auf der Handlungsebene. Vielmehr interpretieren die Akteure, Lehrkräfte ebenso wie Schüler*innen, ihren Auftrag auf Basis der eigenen Vorerfahrungen, Überzeugungen und Verstehenszugänge und legen die Vorgaben entsprechend aus. Zwischen den institutionellen Regelungen und den Selbstreferenzen entstehen Lücken. Statt „handlungsblinde Kausalität" zu etablieren, eröffnet die „gegenseitige Relationierung von (institutionellen und personalen) Akteuren" Spielräume der Ausgestaltung.

„Diese Relationierung erfolgt über die Vorgabe von Umwelten, die selbstreferentiell und eigengesteuert von den Akteuren rekontextualisiert werden. Schülerinnen bzw. Schüler handeln danach angesichts des schulischen Angebotes auf der Grundlage ihres Verständnisses und ihrer psychischen Eigendynamik."[80]

Die dem Konzept der Rekontextualisierung zugrundeliegende dynamische Sicht des Bildungswesens lenkt den Fokus auf die gestaltbare Veränderlichkeit des Systems. Sie verweist damit einerseits auf Möglichkeiten für innovatives und reformierendes Gestaltungshandeln im Kontext des normengeleiteten Vergesellschaftungsprozesses von Bildung und bietet andererseits eine Erklärung für die relative Widerständigkeit etablierter Interpretationsmuster und Denkformen bei der Umsetzung von Innovationen und Reformen. Auf eine Erweiterung des Verständnisses von schulischem Arbeiten gerichtete Reformen zielen auf eine Verbesserung der Selbstreferenz und Fremdreferenz. In diesem Bereich verändernden Handelns im institutionellen Rahmen *„Schule"* ist die Umsetzung des Portfoliokonzeptes an der ENAD zu verorten. Bereits eine Bewusstmachung der Prinzipien von Rekontextualisierung, verbunden mit rekursiven Schleifen im Sinne einer Evaluation und eines Austausches über den Portfolioprozess als solchen sowie über Absichten und Verstehensweisen, kann Anschlussfähigkeit erzeugen oder erhöhen

5.1.3 Change-Management

Bettina Amrhein benutzt das Modell der Rekontextualisierung als theoretischen Bezugsrahmen für den Entwurf einer Strategie, die dabei helfen kann, verändernde

[80] FEND 2006: S. 183.

Impulse in eine dauerhaft und erfolgreich veränderte Praxis zu übersetzen.[81] Sie entwickelt hieraus einen konkreten Vorschlag für die Organisationsstruktur zur Gestaltung von Veränderungsprozessen im Schulsystem. Sie bezieht sich dabei auf die Entwicklungserfordernisse zur Realisierung des Teilhabeanspruchs aller im Rahmen der Umsetzung der UN-BRK. Die vorgeschlagene Systematik ist prinzipiell jedoch auf alle möglichen Entwicklungsziele von Schulorganisation und Schulerneuerung anwendbar. Neue Anforderungen – hier Kompetenzorientierung, Individualisierung des Unterrichts und Implementierung einer inhaltlich-qualitativen Feedbackkultur - erzeugen Perturbationen des Status Quo. Dabei bewirken Veränderungsimpulse Handlungsdruck und entwickeln eine spezifische Dynamik, in der Vorgaben an bestehende Rahmenbedingungen interpretierend angepasst werden. Um diese Dynamik produktiv zu erhalten und nicht in veränderungsresistenten Widerstand umschlagen zu lassen, ist es erforderlich, den Prozess der Rekontextualisierung als eine Art *„Filtermechanismus“* zwischen unterschiedlichen Entwicklungs- und Entscheidungsebenen zu begreifen.

Amrhein unterscheidet für den Bildungsbereich aus einer Top-down-Perspektive drei Ebenen. Auf der Makroebene werden in politischen Gremien und in Ministerien im Rahmen der Bildungspolitik und Verwaltung Entscheidungen getroffen - und z.B. in Gesetzen formuliert-, die die Organisation und das Funktionieren der einzelnen Elemente eines Bildungssystems garantieren sollen. Auf der Meso-Ebene treffen die Akteure in Schulleitungen, Konferenzen und Equipen Entscheidungen und Regelungen, die die Schulkultur und Ausgestaltung der Programme betreffen. Auf der Mikroebene schließlich agieren Lehrer, Tutoren, Anleiter und Schüler. Sie prägen mit ihrer Gestaltung des Unterrichts und den Formen der Zusammenarbeit in der Klasse die jeweils spezifische Didaktik und das Schulklima.

Diese drei grundsätzlichen Handlungsebenen lassen sich noch weiter ausdifferenzieren: Bildungspolitik – Bildungsverwaltung – einzelne Schule – Lehre und Unterricht – Schüler*in. Rekontextualisierungsprozesse finden zwischen all diesen Ebenen statt. Auf jeder Ebene gibt es ein mehr oder weniger ausgeprägtes Bewusstsein für die Ressourcen und die Akteure treten in reflexive Prozesse ein, die vor dem Hintergrund der Vorgaben und den bestehenden Ressourcen handlungsfähige Strategien entwickeln.

Zur zielgerichteten Steuerung von Veränderungsprozessen im System Schule schlägt Amrhein ein 3-Phasen-Modell vor, um vom reaktiven zum proaktiven, also bewusst

[81] Vgl. AMRHEIN 2017.

und gezielt gestaltenden Umgang mit Ressourcen, Rahmenbedingungen und Zielvorgaben zu kommen:

1. Phase: Schaffen eines gemeinsamen Verständnisses (Ist-Zustand)
2. Phase: Entwickeln eines attraktiven Zukunftsbildes (Soll-Zustand)
3. Phase: Ausarbeiten des Weges (vom Ist zum Soll)

Dieses *„Organisationsprinzip“* könnte sich auch für die Weiterentwicklung des Portfolio-Konzepts an der ENAD als hilfreich erweisen. Dabei wäre es erforderlich, in Phase 1 ein gemeinsames Verständnis von Portfolio zu erarbeiten, in Phase 2 eine möglichst klare Zielvorstellung für den zukünftigen Einsatz des Instruments zu entwickeln um schließlich in Phase 3 eine von allen Beteiligten getragene Vereinbarung über Mittel und Wege zur Zielerreichung zu treffen.

Amrhein erwähnt außerdem noch einen weiteren Aspekt des Change-Management-Prozesses, der mir auf das Entwicklungserfordernis der Portfolio-Arbeit als übertragbar erscheint. Er bezieht sich auf eine explizite Unterscheidung innerer und äußerer Faktoren: Veränderungen werden geprägt und beeinflusst (behindert oder befördert) durch in der *„Außenwelt“* verortete Bedingungen wie wir sie in der Existenz und dem Wirken von Strukturen, sichtbaren Prozessen und Systemen wahrnehmen und in der *„Innenwelt“*, die in bestimmten Verhaltensmustern, Glaubenssätzen und Erfolgsannahmen besteht.

Untersuchungen zum Changemanagement liefern zudem Antworten auf die Frage, welche Faktoren die Akzeptanz bestimmter Instrumente erhöhen. So legt David Hutmacher in einer Literaturstudie dar, dass grundsätzlich Partizipation auch der Schaffung von Identifikation dient und somit eine höhere Akzeptanz bewirkt. Der Nutzen der Instrumente werde jeweils auf zwei Ebenen erlebt, nämlich in Form rational-quantitativer und/oder mental-qualitativer Fakten. Bezogen auf das Portfolio muss dies bedeuten, dass der fehlende rational-quantitative Nutzen in Form von Noten bzw. Punkten durch einen entsprechend hoch erlebten mental-qualitativen Nutzen, d.h. einen subjektiven Nutzen im Sinne von Selbstwert etc., möglichst ausgeglichen werden muss, damit das Instrument mittel- und langfristig Akzeptanz findet.

Im Mittelpunkt eines guten Changemanagements stehen laut Hutmacher ein konstruktiver Umgang mit Widerständen, Motivation und Partizipation sowie Information und Kommunikation.

Changemanagement müsse sich auf den Ebenen Strategie, Struktur und Kultur vollziehen. Er betont zudem die Bedeutung der Zusammensetzung einer Steuergruppe

zur Koordinierung von Veränderungen bzw. der Auswahl zu beteiligender Promotoren: „In der Literatur ist unbestritten, dass bestimmte Schlüsselpersonen (Machtpromotoren, Fachpromotoren, Prozesspromotoren, Beziehungspromotoren) in der Lage sind, diese Widerstände zu überwinden oder zumindest abzuschwächen; Promotoren fördern damit Veränderungsprozesse aktiv und intensiv". Eine Steuergruppe sollte zudem folgende Funktionen im Blick haben:

Die „*Orientierungsfunktion"* wird erreicht durch eine klare Zielformulierung nach dem Motto „Nur wer das Ziel kennt, findet den Weg".

Die „*Bewertungsfunktion"* bezieht sich auf die Evaluation des Prozesses mit der Fragestellung, ob das bisherige Vorgehen nützlich im Hinblick auf die Zielerreichung war.

Über die „*Kontrollfunktion"* nimmt eine Steuergruppe ihre Verantwortung wahr, die Umsetzung nicht der Beliebigkeit auszusetzen, sondern die Akteure entsprechend zu begleiten und zu unterstützen. Nur so kann sichergestellt werden, „*dass"* am Portfolio gearbeitet wird und die Tutor*innen es schaffen, die Schüler*innen angemessen zu unterstützen.

Die „*Motivationsfunktion"* wird nach Hutmacher in erster Linie durch die Schaffung von Transparenz und Klarheit bezogen auf die oben genannten Punkte erreicht. Alle Beteiligten benötigen einen verlässlichen Rahmen, um sich auf Anforderungen einlassen und aktiv mitgestalten zu können.[82]

[82] http://www.org-portal.org/fileadmin/media/legacy/einflussfaktoren_auf_ver_nderungsprozesse.pdf, aufgerufen am 22.05.2019

5.2 Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen geordnet nach Kategorien

5.2.1 „Vorerfahrungen“ (Kategorie 1)

In der Gesamtheit ist davon auszugehen, dass das Portfolio als Instrument vor dem Beginn der Erzieherausbildung an der ENAD den meisten Schüler*innen nicht bekannt war. Lediglich bei drei der Befragten aus den Leitfaden-Interviews und neun aus Kontrollgruppe 1[83] verhielt es sich so, dass das Portfolio in einer konzeptionell völlig anderen Ausrichtung in der Praxis der Einrichtung umgesetzt wurde oder aber lediglich als Begriff ohne inhaltliche Präzisierung bekannt war. Von einer „Überformung“ der konzeptionellen Vorstellungen bezüglich der Portfolioarbeit durch in der Praxis bereits eingeschliffene Routinen ist also nicht auszugehen. Diese Einschätzung kann jedoch durch die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht ausreichend abgesichert werden, hierzu reicht die Datenlage nicht aus. Die Frage des Vorverständnisses und seiner möglichen Begründungen könnte jedoch Gegenstand einer nachfolgenden Untersuchung sein - der Umkehrschluss, dass die Schüler*innen voraussetzungslos mit der Portfolioarbeit an der ENAD beginnen, scheint jedenfalls wenig begründbar.

Ein Modul über die Theorie des Portfolios als Instrument, in dem einige seiner wichtigsten Anwendungsmöglichkeiten und die unterschiedlichen Zielsetzungen zum Thema gemacht werden, etwa als Einführungskurs am Anfang der *„Méthodologie de la pratique professionnelle“*, könnte sich als sinnvolle Ergänzung des Lernangebots in diesem Fachbereich erweisen. Ein(e) Schüler*in aus Kontrollgruppe 1 gab hierzu eine Anregung und äußerte die folgende Einschätzung:

„Das Portfolio sollte als theoretischer Kurs eingeführt, geprüft und bewertet werden. Damit würde getestet, ob alles verstanden wurde und es würden nicht die eigenen Erfahrungen bewertet, sondern nur das theoretische Wissen.“

Eine stärkere Gewichtung des Themas *„Portfolio“* als Lerninhalt/Lernziel der Erzieher*innen-Ausbildung könnte dazu beitragen, einen exakteren und differenzierteren Begriff von *„Portfolio“* zu bekommen und die Lernenden könnten am Ende möglicherweise besser unterscheiden, was ein Portfolio tatsächlich ausmacht und was lediglich das *„Etikett“* ohne inhaltliche Entsprechung aufweist.

[83] In Kontrollgruppe 2 wurde diese Kategorie nicht erfasst, vgl. hierzu Abschnitt 4.3.1.

Aktuell wird das Portfolio in der ENAD von den meisten Schüler*innen als Praxisinstrument offenkundig zu wenig wahrgenommen. Es scheint hier eher die Haltung vorzuherrschen, die Angelegenheit mit der Präsentation, spätestens aber mit dem Fachgespräch am Ende des vierten Semesters, *„erledigt“* zu haben. Der Transfer auf die eigene Arbeitspraxis und die Anpassung an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der eigenen Adressatengruppe werden offenbar nicht ausreichend als Bestandteil des Lernangebots im Rahmen der Erzieher*innen-Ausbildung wahrgenommen. Nicht einmal die Übertragung auf das dritte Ausbildungsjahr scheint zu gelingen, was möglicherweise erheblich mit dem Umstand zusammenhängen könnte, dass das Portfolio in diesem letzten Ausbildungsabschnitt nicht mehr Gegenstand einer prüfungsähnlichen Sequenz wird. Die Lernenden empfinden eine sehr hohe Arbeitsbelastung, der sie begegnen, indem sie wichtige und dringliche Aufgaben priorisieren. Gegen diese Arbeitshaltung ist grundsätzlich nichts einzuwenden – wird sie doch z.B. im „Eisenhower-Prinzip“ zum Zeitmanagement[84] sogar empfohlen. Nicht zuletzt deshalb, da nicht davon auszugehen ist, dass das subjektive Belastungsempfinden nach Abschluss der Ausbildung nachlässt, ergibt sich jedoch hier die Frage, wie die künftigen Erzieher*innen bereits in der Ausbildungsphase dazu ermutigt und angeleitet werden können, das Portfolio zur individuellen Professionalisierung im Sinne einer reflexiven Professionalität zu nutzen.

Eine breitere theoretische Kenntnis über das Instrument als solches und seine Einsatzmöglichkeiten in Verbindung mit einer konsequenteren (mit mehr Kurszeit ausgestatteten!) regelmäßigen Aktualisierung im Unterricht könnte hier möglicherweise entscheidende Veränderungen anstoßen.

[84] Das Eisenhower-Prinzip ist ein Instrument zur Priorisierung, dem eine einfache Vierfelder-Matrix zugrunde liegt. In dieser Matrix werden Arbeitserfordernisse auf den Kriterienachsen Wichtigkeit und Dringlichkeit eingestuft. Die vier möglichen Kombinationen (*„weder wichtig, noch dringlich“, „wichtig, aber nicht dringlich“, „dringlich, aber nicht wichtig“ und „wichtig und dringlich“*) bieten eine Orientierung bei der Prioritätensetzung und helfen, Zeitverschwendung zu reduzieren. Vgl. hierzu KNOBLAUCH et al. 2010: S. 27ff., auch SEIWERT 1984: S. 41f.

5.2.2 „Einschätzung des Nutzens“ (Kategorie 2)

Hier stellt sich die Frage, wie Schüler*innen *„Nutzen“* definieren. Bereits in den Untersuchungen zu meinem Projet intégré wurde deutlich, dass in der Perspektive der meisten Schüler*innen das als *„nützlich“* eingestuft wird, was sich im Hinblick auf Gesamtwertung und Diplomzeugnis mit einer hohen Punktzahl niederschlägt. Gemessen am Aufwand, den die kontinuierliche Pflege und Ausarbeitung des Portfolios erforderlich macht, ist der diesbezügliche *„Ertrag“* im Vergleich zu anderen Evaluationen/Prüfungsanforderungen aber eher gering bzw. nicht unmittelbar zu erkennen. In dieser spezifischen Ökonomie und auf der Grundlage dieser (eingeschränkten) Definition von *„Nützlichkeit“* erscheint den Schüler*innen der Nutzen des Portfolios als gering. Hierin ist zunächst ein Widerspruch zu einem Aspekt in den Vorschlägen zu sehen, die die befragten Schüler*innen zu möglichen Verbesserungen und Veränderungen des Lernangebots machen.[85] Dort geben vier von sechs befragten Schüler*innen an, dass die Tatsache der Benotung der Präsentation des Portfolios als erheblicher Stressfaktor wahrgenommen wird, der letztlich wenig lernförderlich sei. Aus dieser Erfahrung heraus machen einige Schüler*innen den Vorschlag, die Benotung für das Portfolio ganz auszusetzen und somit auch die Präsentation aus der notenbezogenen Bewertung herauszunehmen. Damit würde das Portfolio jedoch - der anderen Linie der gleichen Logik folgend, die alles unbenotete zu *„nutzloser Anstrengung“* werden lässt - endgültig und unabänderlich in die Rubrik *„vollkommen nutzlos“* abgedrängt werden. Der hier offenbar werdende Widerspruch ist möglicherweise nur dadurch aufzulösen, dass die Portfolioarbeit der konzeptionellen Idee entsprechend in der Kursorganisation sehr viel deutlicher auf den Prozess als Ganzes fokussiert werden muss als dies aktuell der Falle ist. Der Ist-Stand der aktuell etablierten Portfolio-Arbeit scheint sehr deutlich mit Ausschließlichkeit auf diesen einen entscheidenden *„Endpunkt“* der Präsentation als Prüfungsanforderung hinauszulaufen, statt zu einem kontinuierlichen Reflexionsprozess anzuleiten.

Hier könnte es interessant sein herauszufinden, woraus genau die beschriebene Stresserfahrung resultiert. Ist sie allein durch die Benotungssituation induziert, was an sich ja schon eine gewisse Plausibilität hätte, oder ist sie zu einem guten Teil vielleicht

[85] Vgl. hierzu weiter unten zu Kategorie 9: „Vorschläge zur Weiterentwicklung“ in Abschnitt 5.2.9.

auch dem Umstand geschuldet, dass das Portfolio eben nicht als kontinuierlicher Prozess von Reflexionen und Rekursen auf Feedbacks anderer bearbeitet wird, sondern in aller Regel erst gegen Ende der hierfür vorgesehenen Phase unter großem Zeitdruck retrospektiv zusammengestellt wird und dann natürlich nicht in authentischer Weise den zugrundeliegenden Prozess über einen längeren Entwicklungszeitraum abbildet?

Einige Aussagen aus den Leitfaden-Interviews illustrieren diesen möglichen Zusammenhang auf eindrückliche Weise:

„Ich habe mein Portfolio kurz vor dem Termin zusammengestellt und deshalb empfand ich es als sehr stressig."

„Ehrlich gesagt finde ich es schlecht, dass das Portfolio immer erst kurz vor dem Abgabetermin angelegt wird und man so seine persönliche und auch professionellen Entwicklungsschritte nicht über einen längeren Zeitraum sieht, respektive erlebt."

„Ich habe das so verstanden, dass ich da alles reinschmeißen soll, was ich wichtig finde, aber das ist zu kurz gekommen bei mir. Das war vor allem ein organisatorisches Problem bei mir selbst."

Offenbar wird die Portfolioarbeit als längerfristiger Prozess, der bei ernsthafter Umsetzung zwingend mit einem relativ hohen Aufwand verbunden ist, nicht hinreichend umgesetzt und stattdessen setzen die Schüler*innen ihre diesbezüglichen Ressourcen schwerpunktmäßig zugunsten der abschließenden benoteten Präsentation vor einer Jury ein. Dies ist eine Situation, die von vielen Schüler*innen als punktuell sehr stressbelastet wahrgenommen wird, während der eigentlich intendierte Prozess kaum Beachtung findet bzw. nicht hinreichend umgesetzt wird.

Hierunter leidet offenbar der Stellenwert des Portfolios an der ENAD. Damit zeigen die Schüler*innen eine sehr zielorientierte Anpassung an ein notenbasiertes System und verhalten sich in hohem Maße systemkonform bzw. sozial erwünscht. Auch dieses Phänomen kann anhand des Mehrebenenmodells nach Fend erklärt werden und zeigt mögliche Ansatzpunkte für Veränderungsprozesse auf, die die Etablierung der Portfolio-Arbeit im Konzept der ENAD wirksamer machen könnten. So erscheint es z.B. möglich, ähnlich wie Amrhein dies vorschlägt, in Form eines bewussten *„Sprechens*

über Portfolio“ und das Thematisieren und Reflektieren von Rekontextualisierungen auf einer Metaebene Veränderungsprozesse anzustoßen.

5.2.3 „Einfluss auf die Selbstreflexion“ (Kategorie 3)

Hier ergibt sich ein unterschiedliches Bild. In den Kontrollgruppen wird der Portfolioarbeit ein wesentlich größerer Effekt auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion zugesprochen als in den Leitfadeninterviews. Interessant erscheint hier außerdem die Frage, wieso die Portfolio-Arbeit selbst nicht als Möglichkeit zum Trainieren und Erweitern der Fähigkeit zur Selbstreflexion gesehen wird, sondern diese vielmehr als vorauszusetzende Bedingung definiert wird. Viele Schüler*innen äußerten sich in dem Sinne, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion bereits ausgebildet sein müsse, um im Rahmen der Portfolioarbeit erfolgreich angewendet zu werden. Die *„Fähigkeit zur Selbstkritik“* ist als Kompetenzdimension Bestandteil des *„Kompetenzrasters“*. Diese Vorlage gehört zum Kompendium der Instrumente, die im Rahmen des Tutorats für die Begleitung des Lernenden genutzt werden. Es bildet eine der formalen Grundlagen für die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Entwicklung des eigenen Kompetenzprofils im Rahmen des während der Arbeit am Portfolio regelmäßig stattfindenden Austauschs zwischen Schüler*in, Tutor*in und der Praxisanleitung der Einrichtung in den ersten beiden Ausbildungsjahren.

Möglicherweise machen viele Schüler*innen hier einen definitorischen Unterschied zwischen Selbst*kritik* und Selbst*reflexion* in dem Sinne, dass *„Reflexion“* in der Regel ein mehr oder weniger unverbindliches Nachdenken über sich selbst meint, während *„Kritik“* immer zuerst als Fokussierung auf Unzulänglichkeiten und Defizite verstanden wird. In vielen Gesprächen mit den Befragten wurde deutlich, dass der Begriff von *„Kritik“* sehr häufig negativ konnotiert ist, das heißt ausschließlich auf das nicht Gelingende gerichtet ist. Hier kommt offenbar die implizite Theorie der Schüler*innen nicht zur Deckung mit der wissenschaftlichen Theorie, wie diese zum Beispiel im Modell von Dewe repräsentiert wird. Techniken zur Selbstreflexion und eine Klärung des Begriffs „*Selbstkritik“* müssen als Inhalte in die Anleitung zur Portfolio-Arbeit aufgenommen werden. Im *„Kompetenzraster“* sind weitere personale Kompetenzen (z.B. Konfliktfähigkeit) enthalten, die mit einem entsprechenden theoretischen Input und konkreten

Übungssequenzen in das Kursangebot der *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* aufgenommen werden könnten. Auch auf der Seite der Praxisanleitung wäre eine Verbesserung denkbar: Dem Grundsatz der Individualisierung folgend müsste es möglich sein, dass jede einzelne Schüler*in das Vorgehen bei der Arbeit am Portfolio entsprechend ihrer persönlichen Bedürfnisse, Erfahrungen, subjektiven Einschätzungen und Möglichkeiten bearbeitet. Die Aufgabe der Tutor*in bestünde dann vor allem darin, dafür Sorge zu tragen, dass die Reflexionsarbeit überhaupt angestoßen und bei Bedarf mit entsprechenden Impulsen in Gang gehalten wird.

5.2.4 „Bewusstmachung von eigenen Entwicklungen“ (Kategorie 4)

Hier deutet sich ein Bezug zu einem Ergebnis von John Hattie an. Schüler*innen, die sich selbst gut einschätzen können, die ein differenziertes Bild ihres Stärken- und Schwächenprofils haben, sind im Lernen erfolgreicher als diejenigen mit einer geringeren Kompetenz auf dieser Ebene.[86] In dieser inhaltlichen Kategorie könnte eine genauere Untersuchung der bei den Schüler*innen möglicherweise zugrundeliegenden Konzepte der Ursachenzuschreibung weitere Aufschlüsse geben. Zum eigenen Selbstwirksamkeitskonzept wurden die Schüler*innen im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit nicht explizit befragt.[87]

Eine mögliche Schlussfolgerung könnte hier jedoch sein: Das Portfolio ist ein Instrument, das es jeder/jedem Lernenden ermöglicht, eine genaue Einschätzung der eigenen Kompetenzen und Entwicklungserfordernisse zu erhalten. Dies wäre eine ideale Basis, um tatsächlich zum Subjekt des eigenen Bildungsprozesses zu werden. Wenn wir die Philosophie der Kompetenzorientierung wirklich ernst nehmen, dann müssten wir uns auf ein dergestalt emanzipiertes Lernen einstellen, Möglichkeiten der Förderung hierzu einrichten und unsere Methoden und Strategien der Evaluation und Zertifizierung entsprechend anpassen.

[86] Ein herausragendes Ergebnis der Hattie-Studie zeigt, dass eine gute Selbsteinschätzung des eigenen Lernniveaus einen hohen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Die Studie weist eine Effektstärke von d = 1,44 (in einem Spektrum von 0 bis 2,0) aus, womit dieser Faktor Rang 1 von 138 belegt. Vgl. hierzu HATTIE 2014: S. 47 und S. 53.

[87] Theoretische Modelle, auf die hierbei gewinnbringend Bezug genommen werden könnte, finden sich im Bereich der psychologischen Forschung. Vgl. HEIDER 1977 (Attribuierung), ARONSON 1972 (Kognitive Dissonanz) und WEINER 1984 (Motivationspsychologie).

5.2.5 „Selbstbild“ (Kategorie 5)

Hier stellt sich die Frage, wie das Portfolio zur Beobachtung und Analyse des eigenen Kompetenzprofils noch stärker genutzt werden kann. Diese Funktion des Portfolios wurde nur von zwei der sechs Befragten für den eigenen Umgang mit dem Portfolio und die Einschätzung des Nutzens präzisiert. Gerade im Bereich der personalen Kompetenzen (Soft Skills) könnte das Portfolio zur Bestimmung des Selbstbildes weiter strukturiert und gefestigt werden. Entsprechende Übungen könnten in die jeweiligen Kurssequenzen der *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* aufgenommen werden. Auch für die selbstreflexive Beleuchtung der eigenen Haltungen und pädagogischen Überzeugungen könnte das Portfolio auf dieser Dimension gezielter eingesetzt werden.

5.2.6 „Stolz und Selbstwert“ (Kategorie 6)

Die Empfindung von Stolz auf das Geleistete und der damit verbundene gesteigerte Selbstwert ist ein Resultat aus den Selbstreflexionen und den Auseinandersetzungen mit den Feedbacks anderer zum eigenen Lernen und deren Wahrnehmungen zu Veränderungen im eigenen Kompetenzprofil. Die durch die Portfolioarbeit verbesserte Fähigkeit zur Selbstreflexion macht dabei nicht nur Veränderungen sichtbar, sondern motiviert zu diesen Veränderungen und hilft bei der aktiven Gestaltung der Planungen im Hinblick auf bewusst ausgewählte und angestrebte Zielbereiche. Auf diese Weise erhöht sich im Idealfall sukzessive die Empfindung von Selbstwirksamkeit und Autonomie in Bezug auf die eigene Lerngeschichte. Die Empfindung von *„Stolz“* ist sehr eng mit der Struktur der Kausalattribuierung verbunden.

Eine Frage für die konzeptionelle Arbeit an der ENAD könnte daher die Frage danach sein, wie es gelingen kann, diese Erfahrung mit der Portfolioarbeit in eine Grundüberzeugung zu überführen, die die Erzieher*innen das Portfolio als eine gute Sache auch für die Adressaten erkennen lässt. Ein wirksamer Weg, um Adressaten Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und sie Stolz erleben zu lassen, kann sicherlich die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit und eigenen Stolzes des im Portfolio dokumentierten Lernweges sein. Im Rahmen eines pädagogischen Doppeldeckers liegt es hier

in der Verantwortung der Lehrkräfte, der Tutoren und der Jury, diese Gefühle zu ermöglichen.

5.2.7 „Portfolio als Instrument im eigenen Praxisfeld“ (Kategorie 7)

Wie kann die von den Erzieher*innen durchgängig als positiv erlebte Erfahrung auf der Ebene der Selbstreflexion für die Nutzung in der eigenen Adressatenarbeit erschlossen werden? Das Instrument kann einerseits als selbstreflexive Strategie genutzt werden und andererseits als Förderinstrument für die Arbeit mit Adressaten, welches das eigene professionelle Handeln stärker fokussiert. Auf dieser Ebene sollte analog zu den Überlegungen von Diethelm Wahl die eigene Erfahrung mit dem Portfolio dazu führen, dass die Erzieher*innen das Portfolio auch als Arbeitsprinzip in die Förderung der Adressaten aufnehmen. Das Ergebnis ist aus dieser Perspektive allerdings weder bei den Leitfadeninterviews (zwei von sechs) noch bei den Kontrollgruppen wirklich überzeugend. Insofern deckt es sich mit der relativ niedrigen Einschätzung des Nutzens. Der Transfer in die eigene Praxis scheint bei den meisten Erzieher*innen nicht vollzogen.
Dies kann auf die beschriebenen Barrieren (mangelnde Selbstwirksamkeit, Angst vor Kritik, ineffizientes Zeitmanagement und dadurch bedingte *„falsche“* Umsetzung…) zurückgeführt werden.

5.2.8 „Verbindung von Theorie & Praxis“ (Kategorie 8)

Auch die Ergebnisse unter diesem Aspekt weisen darauf hin, dass der Umgang mit dem Portfolio keineswegs bereits (im guten Sinne) eine banale Selbstverständlichkeit geworden ist. Nur zwei von sechs Befragten sehen eine Funktion des Portfolios in der Verknüpfung von Theorie und Praxis (In Kontrollgruppe 1 fällt das Ergebnis noch deutlich geringer aus.). Somit scheint die Ausbildungsrealität an der ENAD dem idealen Ziel einer erkennbaren Verbindung von Theorie und Praxis hinterherzuhinken.
Es ist jedoch durchaus möglich, dass diese Wahrnehmung der Schüler*innen sich nicht mit der Wahrnehmung z.B. der Lehrpersonen deckt.[88] In den Kursunterlagen der ENAD ist das Portfolio als Instrument zur Verbindung von Theorie und Praxis beschrieben.[89] Vielleicht müsste der didaktische Rahmen zur Umsetzung dieses Anspruchs expliziter ausgearbeitet werden – die Selbstverständlichkeit jedenfalls, die man ihm wegen der häufigen Erwähnung zuschreiben könnte, scheint er nicht zu haben. Es ist stets problematisch, wenn Konzeptbausteine in diesem Sinne zur Routine werden und nicht mehr regelmäßig auf einer Metaebene reflektiert und ggf. angepasst werden. Dies ist letztlich unabhängig davon, ob diese Routinen als gut oder schlecht anzusehen sind. Insbesondere ein Instrument wie das Portfolio, das auf Reflexionsfähigkeit abzielt, muss auch sich selbst immer wieder zum Gegenstand einer kritischen Betrachtung machen. Im Hinblick auf eine zeitgemäße pädagogische Haltung erscheint die partizipative Evaluation und Weiterentwicklung des Portfolioansatzes - auch im Sinne von professioneller Reflexivität und pädagogischem Doppeldecker - , angeraten.

5.2.9 „Vorschläge zur Weiterentwicklung“ (Kategorie 9)

Viele Schüler*innen unterscheiden in ihren Antworten und Ausformulierungen im Gespräch nicht zwischen „*Noten*“ und „*Nutzen*“ sowie „*Nützlichkeit für das Selbstbild*“. Auch der Zusammenhang zwischen Note und Selbstbild macht den Stress, welchen Noten erzeugen, somit nachvollziehbar. Durch gelingende Portfolioarbeit könnte hier ggf. ein Kontrapunkt gesetzt und den Lernenden könnten alternative Erfahrungen

[88] Hierzu könnte ich lediglich empirisch nicht belegbare Vermutungen anstellen. Eine genauere Untersuchung der möglicherweise unterschiedlichen Einschätzungen dieser Portfolio-Funktion im Rahmen einer Befragung könnte vielleicht Hinweise auf Änderungsnotwendigkeiten und Ansatzpunkte zur Veränderung in diesem Bereich erbringen.
[89] Vgl. TRIERWEILER 2017(a).

ermöglicht werden. So ist es ein Ziel von Portfolioarbeit, individuelle Erfolge aufzuzeigen und somit Erfolgserlebnisse auch dort zu ermöglichen, wo sich diese evtl. auch nicht durch eine hohe Punktzahl abbilden. – Diese Form differenzierten Feedbacks wird von Erzieherinnen und Erziehern auch im Arbeitsalltag nicht nur im Kontext von Inklusion erwartet. Zwar ist zu erwarten, dass der subjektiv empfundene Wert einer Note auch weiterhin als bedeutsamer erlebt wird als die Erfahrung eines individuellen Lernerfolgs – entscheidet die Note doch auch zwischen Ausschluss oder Diplom und dient als wichtiges Einstellungskriterium im Verlauf der beruflichen Karriere. Gleichzeitig zeigt sich aber auch eine aversive Besetzung des Notenkontextes, so dass dieser gemieden wird, sobald dies möglich ist. Einer summativen Ergebnisevaluation werden die Lernenden nach der Diplomvergabe in weiten Teilen aus dem Weg gehen (können). Im Sinne des Professionalitätsbegriffs nach Dewe sollte und muss eine auf individuelle Kriterien bezogene prozessbegleitende Selbstevaluation jedoch über das gesamte Berufsleben hinweg beibehalten werden. Eine Verknüpfung von Verbindlichkeit, dem Aufzeigen und Ermöglichen von Erfolgen und Stolz, einer Metareflexion sowie einem bewussten Kontrapunkt zur individuellen Benotung kann hier zieldienlich sein.

Verbesserungen scheinen in allen von den Befragten genannten Vorschlagsbereichen möglich.
Sie betreffen…

- die notenbezogene Evaluation des Portfolios,
- die in der Kursorganisation vorgesehene Zeit für die persönliche Portfolio-Arbeit,
- das System der Anleitung durch Lehrpersonen und Tutor*innen,
- die Gewährleistung von Kontinuität in der Selbstreflexion und Dokumentation des eigenen Lernweges,
- die Herstellung einer produktiven Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit für die Portfolio-Anforderung und
- den Ausbau und die Pflege einer Feedbackkultur.

6. Implikationen für die Schulentwicklung der ENAD

Aus den oben dargestellten, nach Themenfeldern geordneten Ergebnissen lassen sich Ansatzpunkte für die gezielte Weiterentwicklung der Portfolioarbeit an der ENAD herausarbeiten. Ich werde im Folgenden nach thematischen Bereichen gegliedert entsprechende Vorschläge formulieren. Dabei beziehe ich mich einerseits auf die in den Leitfaden-Interviews enthaltenen konkret explizierten Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge (Kategorie 9) und andererseits auf die Analyse der in den acht weiteren Kategorien der Ergebniszusammenfassung implizit enthaltenen Hinweise.

Für die Entwicklung einer Perspektive für die Weiterarbeit nach Abschluss der hier vorgelegten Untersuchung und zur Strukturierung eines möglichen Vorgehens erscheint mir ein Bezug auf den Vorschlag von Bettina Amrhein[90] sinnvoll. Die Arbeit an der Weiterentwicklung des Portfolio-Ansatzes der ENAD auf der konzeptionellen und auf der durchführungsbezogenen Ebene sollte als gemeinsamer Prozess organisiert werden, entsprechend der von ihr skizzierten Strategie zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen. Die Verknüpfung dieses Ansatzes mit den analytischen Elementen von Fends Mehrebenenmodell[91] zur Bewusstmachung möglicher Schwierigkeiten und Prozesse der Rekontextualisierung kann hierbei einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen herstellen.

Zu den Themenfeldern und konkreten Fragen im Kontext einer möglichen Weiterentwicklung im Einzelnen:
Im Hinblick auf die **Benotung** des Portfolios muss eine dem Prozesscharakter und der Individualität der Lernwege angepasste Form der Evaluation gefunden werden. Dies ist ein Thema, das mit einer doppelten Ambivalenz aufgeladen ist. Der erste Ambivalenzaspekt kommt in der Einschätzung zum Ausdruck, dass die Schüler*innen sich einerseits ein Aussetzen der Benotung des Portfolios wünschen und dabei aber andererseits die Haltung vertreten, dass ein Anstrengungserfordernis ohne anschließende Bewertung durch eine Note ein nicht lohnenswerter Aufwand sei. Der zweite Ambivalenzaspekt besteht darin, dass eine pädagogische Zielsetzung, die ausdrücklich Individualität würdigen und fördern will, in einen selbstproduzierten Widerspruch gerät,

[90] Vgl. Abschnitt 5.1.3 dieser Arbeit.
[91] Vgl. Abschnitt 5.1.2 dieser Arbeit.

wenn sie gleichzeitig eine nach standardisierten Kriterien vergleichbare Bewertung von (gewollt) höchst subjektiven Entwicklungsprozessen vornimmt. Die auch in der Literatur zum Portfolio immer wieder anzutreffende Skepsis bezüglich der Geltungsbegründung eines solchen Bewertungsparadigmas erscheinen berechtigt.[92] Die Frage, was ein *„gutes"* Portfolio ist und wann eine Reflexion als *„gut"* zu kennzeichnen ist, scheint auf diesem Wege nicht valide beantwortbar.

Hier tritt eine Widersprüchlichkeit in der Bewertungskultur an der ENAD zutage. Das Portfolio ist kein *„Produkt"* im Sinne der summativen Evaluation[93], sondern dokumentiert einen *„Prozess"*. Das Portfolio als didaktisches Instrument ist nicht auf einen bestimmten Endpunkt hin angelegt, in der curricularen Organisation des Lernangebotes an der ENAD jedoch sehr wohl: Die Arbeit am Portfolio ist sehr deutlich auf den Moment der Präsentation zum Ende des 2. Semesters und auf den Termin des Fachgespräches im 4. Semester fokussiert.

Hierin liegt die Gefahr, das Portfolio in seinem Prozesscharakter nicht hinreichend wahrzunehmen und damit sein inhärentes Potenzial als Instrument der Selbststeuerung für das eigene Lernen zu *„verschenken"*.

Eine mögliche Lösung könnte darin liegen, bei der Evaluation des Portfolios auf zwei einfache und klar trennbare Grundbewertungen Bezug zu nehmen und nach einer entsprechenden Überprüfung klar definierter Grundstandards eine Evaluation nach „acquis" respektive „non acquis" vorzunehmen. Hiermit ist zunächst nicht mehr als eine prinzipielle Orientierungslinie für die noch anstehende Ausarbeitung eines tragfähigen und ausreichend begründeten Evaluationskonzeptes aufgezeigt. Es muss auf diesem Wege eine an den *„Geist"* des Portfolios angepasste Evaluationsstrategie gefunden werden, die eine klare Kompetenz- und Prozessorientierung bewahrt und die Portfolioarbeit nicht im Kerngehalt verfälscht, indem sie die Portfolioidee auf bestandsgefährdende Weise rekontextualisiert.[94]

Bei Thomas Wiedenhorn münden die Überlegungen über eine angemessene Form der Bewertung einer Portfolioarbeit in Fragen, die an das Portfolio respektive an seine Autor*in gestellt werden können. Diese Fragen können als Orientierung für weitere Überlegungen zur Bewertungsproblematik und zur Entwicklung einer entsprechenden *„Grille"* hilfreich sein. Sie richten sich darauf, was die Betrachter*in am Portfolio am

[92] Vgl. hierzu WIEDENHORN 2006: S. 68, aber auch HÄCKER 2011: S. 88f.
[93] Vgl. hierzu die Systematik von Michael Scriven, auf die in Abschnitt 2.1 dieser Arbeit Bezug genommen wird.
[94] Vgl. hierzu Abschnitt 5.1.2.

meisten beeindruckt, welche Wege die Lernenden zu ihren Lernerfolgen geführt haben, welche Themen, Anliegen, Strategien sie verfolgt haben und nicht zuletzt auch darauf, welche Fragen sich der Betrachter*in stellen und zu welchen Schlüssen auf die Interessen und die Stärken der Lernenden diese Fragen führen.

Die Leistungsbewertung im Kontext der Portfolioarbeit muss mehr umfassen als die bloße Reproduktion angeeigneten Wissens. Es geht darüber hinaus um komplexe Anwendungsaspekte des neuerworbenen Wissens vor allem im Hinblick auf fächerübergreifende Kompetenzen (*„Soft Skills"*), deren Bewertung zu inferenten Beurteilungen führt. Mögliche Dimensionen einer so ausgerichteten fachlichen Kompetenzbeschreibung könnten folgende sein:

- Intensität der Arbeit,
- beobachtbare Lernfortschritte,
- Umgang der Lernenden mit Hinweisen aus den Feedbacks,
- Dokumentation der Reflexionen,
- Adressatenbezug,
- Struktur. [95]

Im Rückbezug auf die oben skizzierte Evaluationssystematik von Scriven[96] könnte in dem hier umrissenen Rahmen eine nicht standardisierte Evaluationsmethode entwickelt werden, die im Sinne Klafkis praxisnahe Fähigkeiten und Wissensbestandteile stärker in den Fokus nimmt und von einer didaktisch unreflektierten Vorstellung von „Allgemeinbildung" abrückt.[97] Dabei könnten die *„Bewertungsbereiche"* folgendermaßen gegliedert werden:

- Prozessleistungen,
- Produktleistungen,
- Präsentationsleistungen.

Dies könnte einen Weg eröffnen, die oben angesprochene Ambivalenz aufzulösen – oder aber *„auszuhalten"*, was nicht aufzulösen ist. Diese Ambivalenz verweist ja sehr deutlich darauf, dass ein bloßes Aussetzen der Benotung des Portfolios allein keine erfolgversprechende Perspektive bietet. Hierbei muss auch über die Anforderungen

[95] Vgl. hierzu WINTER 2015: S. 178f.
[96] Siehe Abschnitt 2.1 dieser Arbeit.
[97] Vgl. KLAFKI 1996: S. 228f.

an die bewertende Lehrperson nachgedacht werden: Die Notwendigkeit, diese Bewertungen als sprachlich-inhaltlich formulierte Rückmeldung vorzunehmen, verweist auf eine Evaluationsdimension, die andere, komplexere Kompetenzen erfordert als die Bewertung anhand einer *„Grille“*, die zu einem vermeintlich exakten Ziffernwert führt.

Eine Strategie zur Erzeugung einer größeren **Kontinuität** in der Bearbeitung des Portfolios könnte darin bestehen, zu ausgewählten Zeitpunkten im Verlauf eines Ausbildungsjahres **Zwischenpräsentationen** in den Arbeitsplan zu integrieren. Diese Präsentationen zum aktuellen Stand der Portfolioarbeit könnten verpflichtend, aber ohne Benotung eingeführt werden. Dadurch würde die Verbindlichkeit dieser Aufgabe erhöht werden, ohne dabei über *„Bewertungsdruck“* zu arbeiten oder der Gefahr zu erliegen, *„durch die Hintertür“* letztlich doch einen summativen Evaluationsaspekt in die Portfolioarbeit einzuführen.

Auch regelmäßige **Reflexionsaufträge** nach jeder abgeschlossenen Lernsequenz und die Bereitstellung von Kurszeit für Austausch und Feedback in der Lerngruppe könnten zu einer kontinuierlicheren Arbeit am Portfolio motivieren und die Selbstreflexion durch die Rückmeldungen *„kritischer Freund*innen“*[98] fördern. Statt einer benoteten Endpräsentation, die den Prozesscharakter unzureichend abbildet, könnten nach jeder Kurssequenz Reflexionen erfolgen, die sich an Grundfragen orientieren, wie zum Beispiel: Wo bin ich gestartet? Was nehme ich aus der Sequenz mit? Was ist mir schwergefallen? Was ist mit gelungen? Was hat mir geholfen? Was brauche ich noch? Was will ich in den nächsten Wochen in Angriff nehmen?...

Die Bereitstellung von speziellen **Portfoliozeiten** - sei es als fester Bestandteil in den Kurs der *„Méthodologie de la pratique professionnelle“* integriert oder aber als ergänzendes Angebot außerhalb der regulären Kursstunden - könnte hier ebenfalls eine Verbesserung bedeuten. Wenn hierfür eine organisatorische Lösung gefunden werden könnte, wäre es eher möglich, auch auf der Metaebene rekursive Schleifen zu etablieren, die entscheidend dazu beitragen könnten, den Anspruch im Hinblick auf eine Verbindung von Theorie und Praxis im Sinne von Dewes Konzept der reflexiven Professionalität einzulösen.

[98] Vgl. LINGENAUBER; NIEBELSCHÜTZ 2015: S. 42.

Auch wenn hierin zunächst ein Widerspruch vermutet werden könnte, sollte möglicherweise über eine evaluationsbezogene **Trennung** der auf das Portfolio als Instrument bezogenen theoretischen Kursinhalte und der praktischen Übung der Portfolioarbeit selbst nachgedacht werden. Die angestrebte Verbindung von Theorie und Praxis setzt genau die Entkopplung dieser beiden Aspekte unter Evaluationsgesichtspunkten voraus, auch wenn dies beim ersten Hinsehen nicht zwingend erscheinen mag. Die Freistellung der praktischen Portfolio-Arbeit von der notenbezogenen Bewertung könnte der gestaltenden Individualität den erforderlichen **Freiraum** eröffnen. Theorie und Praxis würden dadurch keineswegs de facto getrennt (hierin läge die Gefahr eines neuen immanenten Widerspruchs), sie würden aber nach voneinander getrennten (unterschiedlichen) Methoden evaluiert.
Der Philosophie unserer Schule folgend und in Übereinstimmung mit der Haltung, welche das Portfolio transportieren will, ist eine Stärkung der **Arbeit in Gruppen** anzustreben. Dies könnte durch eine stärkere Betonung von Kooperation und Austausch in den Kursen umgesetzt werden, um ein Forum für regelmäßiges Feedback von Mitschüler*innen und Lehrpersonen zum jeweils aktuellen Stand der Arbeit zu schaffen. Aber auch über den Kontext der Schule hinaus ließen sich Bezüge von Austausch und Zusammenarbeit herstellen und wäre eine Beteiligung an den auf der Metaebene geführten Diskursen denkbar, z.B. durch eine Kooperation mit Mitgliedern des internationalen Netzwerks Portfolio (INP). [99]

Durch die Bereitstellung von **Anschauungsbeispielen** oder durch die exemplarische Vorstellung eines Portfolios aus dem vorherigen Jahrgang als Best-Practice-Beispiele (in jedem zweiten Semester) könnte zum einen der Arbeit der Einzelnen eine besondere Wertschätzung zukommen und zum anderen könnte dem Wunsch der Schüler*innen entsprochen werden, konkrete Anregungen zu erhalten. Dabei sollte bei der Auswahl und/oder Reflexion darauf Wert gelegt werden, nicht den Eindruck zu erwecken, es ginge um Layout und Perfektion, sondern eben der Prozesscharakter und die Vielfalt sollten zum Ausdruck kommen. Gerd Bräuer warnt ausdrücklich davor,

[99] https://www.portfolio-inp.ch/portfolio-schulen/portfolioschulen-luxemburg/, aufgerufen am 19.03.2019. *„INP“* steht für Internationales Netzwerk Portfolio, es bietet allen, die mit schulischen Portfolios arbeiten, ein Forum für Information und Austausch. Luxemburg ist in diesem Netzwerk mit Eis-Schoul und der Ecole Jean Jaurès repräsentiert.

Hochglanzausführungen von Portfolios zum Standard zu erheben und damit die Idee in ihrem Kerngehalt zu zerstören.[100]

Um ein engeres System der Anleitung und des fachlichen Austauschs im Tutorenkreis etablieren zu können, empfiehlt sich ein **Leitfaden** für Tutor*innen ebenso wie regelmäßige Anleitungen und Übungen zur Selbstreflexion auch für die Tutor*innen – auch hier im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers von Diethelm Wahl.

Das Portfolio könnte zudem um **Selbstverpflichtungen** in Form eines Vertrags mit sich selbst, analog zum Förderplan, erweitert werden. Dies würde ebenfalls einen weiteren didaktischen Doppeldecker nach Wahl darstellen, da Förderplanung ein Teil der Erzieher*innen-Ausbildung darstellt und auf diese Weise praktisch erprobt und erlebt würde. Die Prozesshaftigkeit von Förderplanung würde auch durch Fortschreibungen zum Ausdruck gebracht, was dem Missverständnis entgegenwirken könnte, den Förderplan als Verwaltungsakt zu betrachten und nach seiner *„Fertigstellung“* in irgendeinem Ordner abzulegen.

Ein weiterer pädagogischer Doppeldecker könnte sich auf den Aspekt der Reflexion beziehen, indem die Schüler*innen im Méthodologie-Kurs **Tools** für die Reflexion lernen und üben, welche sie im Portfolio konkret und am eigenen Beispiel anwenden könnten.

Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung könnten zudem unterstrichen werden, indem man die Schüler*innen die Besetzung der **Jury** für die Präsentation (aus einem vorgegebenen Pool in Frage kommender Personen) selbst auswählen ließe.

Der Hinweis auf den Effekt der Portfolioarbeit in Kategorie 6 **„Stolz & Selbstwert“** sollte weiterverfolgt werden. Hier gilt es, gemeinsam im Team der Lehrkräfte und gemeinsam mit den Schüler*innen zu ermitteln, wie die Portfolioarbeit noch besser genutzt werden kann, um Erfahrungen von Stolz und Selbstbestätigung als Motivator freizusetzen. [101]

[100] Vgl. BRÄUER 2006: S. 257f.
[101] „Nichts ist motivierender als der Erfolg!“ So lautet ein oft zitierter Satz aus der Motivationspsychologie.

Diese Ansätze könnten in einen **strukturierten Diskurs** eingespeist werden, der sich nach dem Vorbild des 3-Phasen-Modells von Bettina Amrhein[102] organisieren ließe, in dem erstens eine Verständigung über ein gemeinsames Konzeptverständnis erzielt werden müsste, zweitens im Rahmen einer Arbeitsgruppe konsensfähige Ziele ausgearbeitet würden und drittens gemeinsame Vereinbarungen zu Methoden und Maßnahmen getroffen werden könnten.
Um diesen Diskurs auch für Impulse von außerhalb der eigenen Domäne zu öffnen, wäre ein Anschluss z.B. an die INP-Plattform zweckmäßig.

Da wir uns im Bereich der Erwachsenenbildung bewegen, wäre es denkbar, die Schüler*innen auch auf dieser Ebene an der Weiterentwicklung des Portfolio-Konzeptes zu beteiligen – zum Beispiel über die aktive Mitarbeit in einer Vertretung im Kontext dieses Expertenzirkels.

Zum Schluss noch ein letzter Aspekt, der für mich persönlich besondere Bedeutung hat und mir deshalb sehr am Herzen liegt:
In der Individualisierung und respektvollen Berücksichtigung von Subjektivität liegt eine Chance der Portfolioarbeit auch im Hinblick auf die Ermöglichung von Teilhabe.
Die Ausrichtung meines pädagogischen Handelns als Lehrer am Grundsatz der Teilhabe ist mir ein prinzipielles Anliegen, das sich als Querschnittsaufgabe durch alle meine Auseinandersetzungen mit den unterschiedlichen Anforderungen meines Berufes zieht. Inklusion ist also als Themenschwerpunkt nicht nur Gegenstand mehrerer Module der Erzieher*innen-Ausbildung an der ENAD, sie ist darüber hinaus auch so etwas wie eine grundsätzliche und alle Aufgabenfelder verklammernde Orientierungslinie. Im Kontext von **Inklusion** wird zur Erreichung von Teilhabe im Bildungsbereich (und nicht allein da) und zum Abbau von Barrieren und Diskriminierungen u.a. die Eröffnung von *„Möglichkeitsräumen“* als Kernstrategie formuliert.[103]
Die Portfolioarbeit könnte zu einer wichtigen didaktischen Plattform zur Umsetzung dieses Anspruchs werden und damit einen Beitrag zur Umsetzung von Inklusion im schulischen Kontext leisten.

[102] Vgl. Seite 62 dieser Arbeit.
[103] Vgl. FEUSER 2009.

7. Literatur

ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter 2007: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung.* Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage.

AMRHEIN, Bettina 2011: *Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation - Konsequenzen für die zukünftige Aus- und Fortbildung von LehrerInnen für Inklusion.* In: Ziemen, Kerstin; Langner, Anke; Köpfer, Andreas; Erbring, Saskia (Hrsg.): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Integrationspädagogik in Forschung und Praxis, Band 8. Verlag Dr. Kovač, Hamburg, S. 125-138.

AMRHEIN, Bettina 2017: *Inklusion – Balance zwischen Anspruch und Wirklichkeit.* Vortragsmanuskript (ppt) einer Präsentation am 13.09.2017 in Trier. Folien 4-6 aus Teil 4 und Folien 1-4 aus Teil 5.

AREND, Katia Aiko Murata; JULICH, Nina; BÄRENFÄNGER, Olaf; BUSCH-LAUER, Ines-Andrea 2017: *Ein generisches Konzept für den unterrichtsbegleitenden E-Portfolio-Einsatz an der Hochschule.* Stand: 16.10.2017 Portalbereich: Aus der Praxis, S. 2f.

ARONSON, Elliot; Aronson, Joshua 1972: *The social animal.* Macmillan Learning, Gordonsville, 12. Auflage 2017.

BRÄUER, Gerd 2006: *Keine verordneten Hochglanz-Portfolios bitte! Die Korruption einer schönen Idee?* In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) 2017: Handbuch Portfolioarbeit. Kallmeyer, Velber, 5. Auflage, S. 257–261.

BRENDEL, Michelle; NOESEN, Melanie 2014: *Portfolioarbeit und Entwicklung inklusiven Unterrichts.* Bad Heilbrunn. In: Schuppener, Saskia; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit, Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 244-251.

BRENDEL, Michelle; DUMONT, Paul; NOESEN, Melanie; SCUTO, Denis 2011: *Le portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire*. *Rapport final.* Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg.

BRUNNER, Ilse; HÄCKER, Thomas; WINTER, Felix (Hrsg.) 2006: *Das Handbuch Portfolioarbeit.* Klett Kallmeyer, Seelze, 5. Auflage 2017.

CARR, Margret 2007: *Learning Stories - ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland.* In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildungs- und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Cornelsen Scriptor, Berlin, S. 41-53.

DEWE, Bernd 2009: *Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie- Praxisrelationierung im Studium der Sozialarbeit.* In: Riegler, Anna; Hoyink, Sylvia; Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. VS Verlag, Wiesbaden, S.47-64.

DEWE, Bernd; OTTO, Hans-Uwe 2018: *Professionalität.* In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Treptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Reinhardt Verlag, München, 6. überarbeitete Auflage, S. 1203–1213.

DEWE, Bernd; STÜWE, Gerd 2016: *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionalisierungskonzeptes für die Soziale Arbeit. In memoriam Wilfried Ferchhoff.* Beltz Juventa, Weinheim.

ENGEL, Anja; WIEDENHORN, Thomas 2010: *Stärken fördern – Lernwege individualisieren. Der Portfolioleitfaden für die Praxis.* Beltz, Weinheim und Basel.

FEND, Helmut 2006: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage 2008, VS Verlag, Wiesbaden, S. 174-184.

FEUSER, Georg 2009: *Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume.* In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 17. Jg., Heft 3, Juli 2009. Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 156-166.

FLICK, Uwe 1991: *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz, Psychologie Verlags Union, München, 2. Auflage, S. 147-173.

FLICK, Uwe 1995(a): *Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.* Rowohlt Verlag, Reinbek.

FLICK, Uwe 1995(b): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Rowohlt Verlag, Reinbek, 7. Auflage 2016.

FRIEBERTSHÄUSER**,** Barbara; LANGER**,** Antje 2013: *Interviewformen und Interviewpraxis.* In: Friebertshäuser**,** Barbara; Langer, Antje; Prengel**,** Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim, S. 437-456.

GEISSLER, Karlheinz A. (Hrsg.) 1985: *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“.* Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* Aldine, Chicago.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. 1979: *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*. In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung.* Klett-Cotta, Stuttgart, unverändert abgedruckt in der 3. erweiterten Auflage, S. 91-111.

GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES (Hrsg.) 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Übersetzt von Jürgen Quetz et al., Langenscheidt, Berlin, München.

GUILLAUME, Léonard; MANIL, Jean-Francois; PEPINSTER, Charles 2018: *Du Chef-d'oeuvre pédagogique à la pédagogie du Chef d'oeuvre.* Chronique sociale, Lyon.

HÄCKER, Thomas 2007: *Portfolio - ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens.* In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 63-85.

HÄCKER, Thomas 2011: *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I.* Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 3. unveränderte Auflage.

HATTIE, John 2014: *Lernen sichtbar machen. Überarbeitet deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer.* Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2. korrigierte Auflage.

HATTIE, John 2017: *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer.* Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

HEIDER, Fritz 1977: *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Klett, Stuttgart.

HEINZE, Thomas 1992: *Qualitative Sozialforschung: Erfahrungen, Probleme und Perspektiven.* Westdeutscher Verlag, Opladen.

HOFFMANN, Nicole 2018: *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung.* Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

HOPF, Christel 1978: *Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung.* In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 7, Heft 2. S. 97-115.

HOPF, Christel 1991: *Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick.* In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz, Psychologie Verlags Union, München, 2. Auflage, S.177-185.

HOPF, Christel; WEINGARTEN, Elmar (Hrsg.) 1979: *Qualitative Sozialforschung.* Stuttgart: Klett-Cotta, Stuttgart, unverändert abgedruckt in der 3. erweiterten Auflage.

HUTMACHER, David 2004: *Einflussfaktoren auf Veränderungsprozesse. Change Management – Innovationsmanagement – Projektmanagement. Eine Literaturstudie.* Kurzfassung der Lizentiatsarbeit eingereicht der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern, unter: http://www.org-portal.org/fileadmin/media/legacy/einflussfaktoren_auf_ver_nderungsprozesse.pdf, aufgerufen am 22.5.2019.

KLAFKI, Wolfgang 1996: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

KNOBLAUCH, Jörg; WÖLTJE, Holger; HAUSNER, Marcus B.; KIMMICH, Martin; LACHMANN, Siegfried 2010: *Zeitmanagement.* Haufe, Freiburg.

LEPOLD, Marion; LILL, Theresa: *Dialogisches Portfolio. Alltagsintegrierte Entwicklungsdokumentation.* Herder, Freiburg und Basel.

LEU, Hans Rudolf; FLÄMIG, Katja; FRANKENSTEIN, Yvonne; KOCH, Sandra; PACK, Irene; SCHNEIDER, Martina 2007: *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen.* Verlag das netz, Weimar, Berlin.

LINGENAUBER, Sabine; NIEBELSCHÜTZ, Janina L. von 2015: *Die Ausbildung einer inklusiven Haltung.* In: Klennert, Jens; Wiedekind, Marèn (Hrsg.): Vielfalt als Chance. Inklusive pädagogische Konzepte in der Frühpädagogik. Verlag das netz, Weimar, S.42–43.

MAYRING, Philipp 1983: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Beltz, Weinheim und Basel.

MAYRING, Philipp 2001: *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Beltz, Weinheim und Basel, 3., überarbeitete Auflage.

MERTON, Robert; KENDALL, Patricia L. 1945/46: *Das fokussierte Interview.* In: Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Hrsg.) 1979: Qualitative Sozialforschung. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 171-204.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike 1991: *ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion.* In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 441-471.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE & SERVICE NATIONAL DE LA JEUNESSE (Hrsg.) 2018: *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter.* Luxembourg.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FAMILIE, FRAUEN UND KULTUR DES SAARLANDES (Hrsg.) 2008: *Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern.* Verlag das netz, Weimar, Berlin.

MITCHELL, Ruth 1992: Testing for Learning. How new approaches to evaluation can improve American schools. The Free Press, New York.

MOLLENHAUER, Klaus 1968: *Pädagogik und Rationalität.* In: derselbe 1968: *Erziehung und Emanzipation.* Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 55-74.

MOSER, Heinz 1977: *Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung.* Kösel Verlag, München.

PATTON, Michael Quinn 1990: *Qualitative evaluation and research methods.* Sage, Newbury Park, 2nd edition.

PENSE, David 2017: *Entwicklung einer alternativen Feedbackkultur als Ergänzung zum formalen System der Leistungsmessung und Leistungsbewertung.* Projet intégré, Stage Formateur/-trice d'adultes. Promotion 2015-2017 (FA3). Unveröffentlichtes Manuskript, Luxemburg.

RICHARTZ, Mike 2016: *Présentation de l'E2C*, Unveröffentlichtes Manuskript (ppt), Folien 15 -18, 04. April 2015, Luxemburg.

ROGERS, Carl R.: *Die nicht direktive Beratung.* Kindler Studienausgabe, München, 1972.

SCHNOTZ, Wolfgang 2006: *Pädagogische Psychologie: Workbook.* Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.

SCHÜTZE, Fritz 1983: *Biographieforschung und narratives Interview.* Neue Praxis 13. Verlag neue praxis, Lahnstein, S. 283-293.

SCRIVEN, Michael 1972: *Die Methodologie der Evaluation*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. Piper Verlag, München, S. 60-91.

SEIWERT, Lothar J. 1984: *Das 1 x 1 des Zeitmanagement.* Gabal Verlag, Speyer, 12. durchgesehene Auflage 1989.

TERHART, Ewald (Hrsg.) 2014: *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen.* Klett/Kallmeyer, Seelze.

TILLMANN, Klaus-Jürgen 2011: *Forschung in der Versuchsschule.* In : Thurn, Susanne; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Laborschule – Schule der Zukunft. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 94–107.

TRIERWEILER, Elisabeth 2017(a): *Das Portfolio an der ENAD.* Kursunterlage zum Kurs « Méthodologie de la pratique professionnelle ». Unveröffentlichtes Manuskript (ppt), Luxemburg.

TRIERWEILER, Elisabeth 2017(b): *PRAXIS-HANDBUCH. Unité de formation: Pratique professionnelle et tutorat. 2e GEA*, 2017-2018. Unveröffentlichtes Manuskript (Kursunterlage), Luxemburg.

ULLRICH, Carsten G. 1999: *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung.* Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 3, unter: http://www.mzes.uni-mannheim.de, aufgerufen am 07.12.2018.

WAHL, Diethelm 2006: *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2., erweiterte Auflage.

WEINER, Bernard 1984: *Motivationspsychologie.* Beltz, Weinheim und Basel.

WIEDENHORN, Thomas 2006: *Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren.* Verlag an der Ruhr, Mühlheim.

WINTER, Felix 2015: *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung.* Beltz, Weinheim und Basel.

WITZEL, Andreas 1982: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Campus, Frankfurt a.M., New York.

WITZEL, Andreas 1985: *Das problemzentrierte Interview.* In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Beltz, Weinheim und Basel, S. 227-255.

WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch 1987: *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit.* Pahl-Rugenstein, Köln.

Internetquellen:

GOOGLE-REDAKTION: *Wörterbuch Deutsch: Portfolio*, unter: https://www.google.de/search?source=hp&ei=LHxdXMSSDof7kwX6t4CQCA&q=portfdolio+definition&btnK=Google-Suche&oq=portfdolio+definition (aufgerufen am 18.08.2018).

HUTMACHER, David: *Einflussfaktoren auf Veränderungsprozesse. Change Management – Innovationsmanagement – Projektmanagement. Eine Literaturstudie. Kurzfassung,* unter: http://www.org-portal.org/fileadmin/media/legacy/einflussfaktoren_auf_ver_nderungsprozesse.pdf (aufgerufen am 22.05.2019).

INTERNATIONALES NETZWERK PORTFOLIO (INP): *Portfolio-Schulen Luxemburg,* unter: https://www.portfolio-inp.ch/portfolio-schulen/portfolioschulen-luxemburg/, (aufgerufen am 19.03.2019).

LANGENSCHEIDT-REDAKTION: *Online-Wörterbuch Latein – Deutsch*, unter: https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/valere (aufgerufen am 23.11.2018).

REICH, Kersten: *Methodenpool*, unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html (aufgerufen am 12.12.2018).

WAHL, Diethelm: *Gute Beratung nachhaltig gestalten*, unter: http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/beratung/Download/Handout_Prof._Wahl_2012.pdf (aufgerufen am 14.01.2019).

8. Anhang



Leitfaden für ein teilstandardisiertes Interview zum Thema Portfolio in der Erzieher*innen-Ausbildung an der E2C

War das Portfolio vor Beginn der Erzieher*innen-Ausbildung als Instrument bereits bekannt?

Welche Erfahrungen mit der Portfolioarbeit wurden vor dem Eintritt in die E2C eventuell gemacht?

Wie wurde die Portfolioarbeit an der E2C im Rahmen der eigenen Ausbildung (bislang) erlebt?

Was ist in eigener Einschätzung Kernstück der Portfolioarbeit?

Welcher Teil des Portfolios hatte den größten persönlichen Nutzen?

Konnte die Portfolioarbeit die eigene Professionalitätsentwicklung fördern?

Wird die Portfolio-Methode an der E2C als wirksames Instrument eingeschätzt?

Welche Anteile des Portfolios werden kritisch bzw. als wenig/nicht hilfreich gesehen?

Wie ist die Haltung zur Benotungspraxis in Bezug auf das Portfolio?

Wird auch in der eigenen Einrichtung mit dem Portfolio gearbeitet?

Welche Erfahrungen werden in der eigenen Praxis gemacht?
Welche Aspekte werden beim Einsatz in der eigenen Praxis als besonders wichtig eingeschätzt, welche eher als kritisch?

Welche Vorschläge für die Weiterentwicklung der Portfolioarbeit an der E2C können gemacht werden?

Was müsste geändert werden?

e2c école de la deuxième chance

schriftliche Befragung zum Thema *„Portfolio“*

Im Rahmen Ihrer Ausbildung an der E2C haben Sie das Portfolio als Instrument der Lernbegleitung kennengelernt.

Es war im offiziellen Programm der ersten beiden Ausbildungsjahre zum Ende des 2. Semesters bei der Präsentation und zum Ende des 4. als Ausgangspunkt für das Portfoliofachgespräch von besonderer Bedeutung.

Ich bitte Sie nun, sich einige Minuten Zeit zu nehmen und Ihre persönlichen Gedanken zu den nachfolgenden Fragen zu notieren.

Für die freundliche Unterstützung danke ich Ihnen vielmals.

1. Haben Sie bereits vor Ihrer Zeit an der E2C Erfahrungen mit Portfolioarbeit gemacht? Können Sie diese bitte kurz beschreiben.

2. Wie haben Sie die Portfolioarbeit an der E2C im Rahmen Ihrer eigenen Ausbildung (bislang) erlebt?

3. Was sind für Sie die zentralen Punkte der Portfolioarbeit? Welcher Teil des Portfolios hatte für Sie persönlich den größten Nutzen?

4. Inwieweit hat die Portfolioarbeit Ihre eigene Professionalitätsentwicklung gefördert?

5. Wie schätzen Sie die Wirksamkeit der Portfolio-Methode an der E2C ein? Wie begründen Sie dies?

6. Welche Anteile des Portfolios betrachten Sie als kritisch bzw. wenig/nicht hilfreich?

7. Arbeiten Sie auch in Ihrer Einrichtung mit dem Portfolio? Wenn ja, welche Erfahrungen machen Sie hier? Welche Aspekte halten Sie für besonders wichtig? Welche Aspekte sehen Sie kritisch? Aus welchen Gründen?

8. Wie könnte man die Portfolioarbeit an der E2C in Ihren Augen weiterentwickeln? Was müsste Ihrer Meinung nach geändert werden?