

Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung

Harry Neß

Die Anerkennung des informellen Lernens von Lehrpersonen wird für schulische Lehrprozesse weitgehend unterbewertet. Es sind Instrumente erforderlich, mit denen alle Qualifikationen und Kompetenzen auf dem Weg zum „reflektierenden Praktiker“ erfasst und anerkannt werden können. Das Land Hessen hat ein Projekt aufgelegt, in dem ein dafür erforderliches Instrument entwickelt wird. In dem Beitrag werden die Vorarbeiten wissenschaftlicher Expertise in Beziehung zu den Zielen einer Professionalisierung im Prozess gesetzt. Auf dem Hintergrund einer Portfoliodefinition bilden empirisch ermittelte Erwartungen und Kriterien des Wissens- und Personalmanagements die Folie, auf der ein „Prozess- und Profilportfolio“ zu entwickeln ist.

1. Erkennung von informellem Lernen

Ein Großteil des lebenslangen Lernens bei Lehrerinnen und Lehrern sowie bei anderen Berufsgruppen findet durch Elternziehung, in Schule und Universität bis zum 25. Lebensjahr statt; danach aber wird das eigene „Humankapital“ zum Erhalt der Kompetenz und Beschäftigungsfähigkeit auf fast gleichbleibendem Niveau allein durch nichtformales und informelles Lernen im „Erwachsenenlernen“ gespeist (vgl. Ederer et al. 2002, 20). Dies berücksichtigend wird hier zur Wahrnehmung und Wertschätzung aller Lernaktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern der erweiterte Begriff des Lernens aus dem EU-Glossar des „Lebenslangen Lernens“ auf das Lehrerbildungssystem übertragen:

Formales Lernen ist demnach „ein Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Forma-

les Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im allgemeinen zur Zertifizierung.

Nichtformales Lernen bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist im Allgemeinen intentional aus Sicht der Lernenden und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung. (Anmerkung: Nicht formales Lernen wird auch als halb strukturiertes Lernen bezeichnet).

Informelles Lernen ist ein Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen nicht intentional und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung. (Anmerkung: Informelles Lernen wird auch oft als Erfahrungslernen bezeichnet)“ (Europäische Kommission 2004, 10ff).

Die Anerkennung aller Lernkontexte in Beschäftigungsverhältnissen der Wirtschaft und Verwaltung verdeutlicht ihre Bedeutung (vgl. Neß 2009). So wird ökonomisch z. B für die „Humankapitalbewertung (...) das Wirkpotenzial aus den Mitarbeitern gesucht, das selbst dann einen Wert darstellt, wenn das Unternehmen diesen Wert nicht nutzt“ (Scholz et al. 2008, 14).

Die Einschätzung in der Wirtschaft gilt auch bei angehenden und in der Aus- und Weiterbildung befindlichen Lehrerinnen und Lehrern, dass der Aufwuchs und das Niveau erreichter Profession in den Berufen der Lehrämter ähnlich wie in anderen beruflichen Statusgruppen über nichtformales und informelles Lernen gesichert werden. Belegt ist diese Einschätzung nach den aus repräsentativen Befragungsdaten gewonnenen Erkenntnissen, die zeigen, dass „sich Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen eher überdurchschnittlich an informeller Weiterbildung beteiligen“ (Heise 2007, 528). Diese begründete Auskunft über die Wahrnehmung von Lernmöglichkeiten im Prozess der Arbeit mit Fachliteratur, Informationsveranstaltungen, Internetnutzung, Einarbeitung am Arbeitsplatz, Qualitätszirkeln u.ä. wird noch verstärkt, wenn für Lehrerinnen und Lehrer ihr informelles Lernen im sozialen Umfeld

und ihr bürgerschaftliches Engagement in die Diskussion einbezogen wird. Demnach zeigen empirisch ausgewertete Daten, dass außerschulische Aktivitäten „als selbstverständlicher Bestandteil eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses angesehen werden“ (Weishaupt 2004, 230). Bestätigt wird dieser Befund eines „überdurchschnittlichen Engagements“ in außerschulischen Kontexten im Vergleich zu „ähnlichen Statusgruppen“ und „zur restlichen Bevölkerung“ durch die jüngste Untersuchung von Schuchart/Weishaupt (2009, 525). Sie machen deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer „als zuverlässige Akteure im Prozess der Akkumulation sozialen Kapitals“ (ebd., 533) zwar identifizierbar sind, aber der Wert ihres informellen Lernens aufgrund fehlender Instrumente bisher für die Professionalisierung noch keine angemessene Anerkennung findet.

2. Aufbau von Reflexionskompetenz

Die Tatsache, dass das informelle Lernen schwer zu erkennen, noch schwerer zu messen und deshalb noch weniger zu würdigen ist, wird Bjørnåvold zufolge zunehmend als ein bildungspolitisches Problem begriffen. „Die Unsichtbarkeit (beeinträchtigt) die Kompetenz-entwicklung auf allen Ebenen, vom Einzelnen bis zur Gesellschaft als Ganzes“ (Bjørnåvold 2001, 27). Sollen also alle Lernprozesse erkannt und valide anerkannt werden, ist das Lernen mit dem zur Verfügung stehenden Instrumentarium von Standards und Kriterienkatalogen in kompetenzbasierten Dokumentationssystemen systematisiert und prozessual zu erfassen.

Dafür zu nutzende diagnostische Prüf- und Testverfahren zielen auf das Ergebnis eines Lernprozesses. Dabei werden Wissen, Kenntnisse oder Einstellungen in schriftlicher oder/und mündlicher Form erfragt, Fertigkeiten in Form einer praktischen Übung dargelegt. Insbesondere Persönlichkeitstests dienen als eine besondere Art der Testverfahren dazu, „Persönlichkeitsmerkmale wie Eignungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Intelligenzaspekte, Einstellungen, Interessen und Kreativitätsformen und Entwicklungsvariable [zu] analysieren“ (Erpenbeck & Heyse 1999, 175). In diesem Kontext zielt ein gewählter biografieorientierter Ansatz zur Ermittlung von Kompetenzen auf die biografische Rekonstruktion von Kompetenzentwicklungen und damit auf den Prozess der individuellen Veränderung durch die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Die zu seiner Sichtbarmachung erforderliche Reflexionskompetenz rekuriert auf Formen der „Selbstfokussierung und Selbstzentrierung“ (ebd., 228).

Die für alle drei Phasen der Lehrerbildung geltenden Standards der Kultusministerkonferenz (KMK 16.12.2004) gehen von einem kompetenzbasierten Leitbild aus, das referentiell und messbar Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt, fachlich, systematisch und wissenschaftlich gestützt ihr Lehren, Lernen, Erziehen, Beraten und Beurteilen besser zu eigenen Professionalisierungsaktivitäten in Beziehung zu setzen. In dem „Kompetenzbereich Innovieren“ der KMK (2004) kommt dem biographisch-reflexiven Ansatz neben den diagnostischen Prüf- und Testverfahren eine besondere Bedeutung zu, in dem die Lehrerinnen und Lehrer sich u. a. an folgenden Standards orientieren sollen: Sie

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

Es ist immer dann von einem Standard die Rede, wenn mit seiner Realisierung in einem „Kompetenzprofil“ bzw. in einer Kompetenzgruppe „pädagogische Situationen zweckmäßig und sinnvoll bearbeitet und bewältigt werden können“ (Oser 2004, 193). Die Auffächerung und Ausarbeitung dieser Standards kann in der Form eines „Bootstrapping-Konzepts“ geschehen, in dem zur Erlangung einer „Übersicht über notwendige Standards und ihre Wichtigkeit“ vom „Handeln zum Wissen und vom theoretischen Wissen zum Handeln“ geschritten wird (Oser 2004, 193). Ziel ist beim Lehrpersonal individuell der taxonomische Aufbau „professioneller Identität“, die den „eigenen Entwicklungsprozess selbst präsent hält und die Ausbildungs- und Berufsrealität in einer Weise zeitlich, sachlich und sozial so schematisiert, dass man das Selbstbild eines guten Lehrers in der Zeit und gegenüber konkurrierenden Erwartungen bewahren sowie gegenüber externen Normen behaupten und dennoch in einem diffusen und widersprüchlichen Alltag lernen und arbeiten kann“ (Tenorth 2008, 15).

3. Erwartungen an Lehrerbildungssysteme

Die von einer großen deutschen Wochenzeitung (Otto 2008, 85) bei „Infratext dimap“ in Auftrag gegebene Studie zum „Image der Lehrer“ kommt zu der Er-

kenntnis, dass „64 Prozent der Deutschen“ den Lehrern „ein gute oder sehr gute Arbeit“ bescheinigen, „41 Prozent der Befragten“ aber auch nur meinen, dass Lehrer „nicht mit Kritik umgehen könnten“, und „63 Prozent“ sind sogar der Auffassung, dass die Lehrerausbildung „nicht den Anforderungen“ entspreche. Diese Ergebnisse werden von dem um eine Interpretation gebetenem Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart unterstrichen, der eine „fehlende Rückmeldekultur“ (ebd.) an den Schulen konstatiert (vgl. OECD 2006, 137ff). Er hatte bereits früher in seinen an Fritz Oser anknüpfenden Ausführungen zur „Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften“ darauf verwiesen, dass zur Erreichung von Flexibilität und Entwicklungsoffenheit neben der Routine die Reflexion einen wichtigen Stellenwert einnimmt, da über sie „das Wissen, das Wollen und das Können“ (Terhart 2007, 50) bewusst in den Prozess des Alltagshandelns überführt wird. Das verlangt in der Handlungslogik von kohärenten Lehrerbildungssystemen über alle drei Phasen für das Lehrpersonal nach einem individuellen Selbstkonzept, das Elemente individueller Steuerungs- und Reflexionskompetenz mit einem Dokumentationssystem verankert und ausbaut.

Unstrittig ist nicht erst nach den Aussagen des nationalen Bildungsberichts, dass dem Bildungspersonal „für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen und für die damit verbundenen Ergebnisse sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung“ zukommt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 42). Umso erstaunlicher ist es, dass trotz des hohen Verbindlichkeitsgrades dieses Faktums „kaum bereichsübergreifende Daten“ vorliegen, die zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Validierungssystems belastbar Auskunft über „Qualität, Motivation, Arbeitsbelastung oder Fortbildung des Personals“ (ebd.) geben.

So ist über die Wirksamkeit von Lehrerbildung empirisch relativ wenig bekannt, obwohl ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Funktion neben Eltern zentral über Entwicklungschancen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitentscheiden. Beispielsweise ist unklar, „wie stark die formale Lehrerbildung in Richtung auf die ‚Erzeugung‘ gewünschter Lehrerqualität wirkt“ (Terhart 2004, 49; vgl. Oser 2004, 186). Nach Analyse der Situation empirischer Evaluationsforschung von Lehrerbildungssystemen kommt Fritz Oser u. a. (2004) zu der Erkenntnis, dass aus keiner Studie die oft geforderte Verstärkung von Praxis für die „Hervorbringung von Lehr- und Erziehungskompetenzen“ (S. 187) ableitbar ist. Außerdem stellt er fest, dass in „etwa der Hälfte

aller Evaluationsstudien (...) weder das Qualitätsmerkmal klar“ ist, noch (...) die Nutzung systematisch vorangetrieben“ (ebd., 188) wird. Damit steht seiner Auffassung nach die „empirische Überprüfung (...) bei aller Plausibilität“ (ebd. 189) der eingesetzten Wirksamkeitsbegriffe im Verhältnis von Lehrerausbildung und Lehrerqualität noch aus (vgl. Blömeke 2004).

Verschärft wird der unzureichende Erkenntnisstand über die Lehrerbildung durch die veränderten Rahmenbedingungen. Das Anspruchsbündel an die professionalisierte Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht nur national, sondern auch europaweit umfangreicher, komplexer und unübersichtlicher geworden, so dass die „Kommission der Europäischen Gemeinschaften“ sich 2007 aufgefordert sah, einen Bericht zur „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ für den Rat und das Europäische Parlament zu verfassen. Darin werden die veränderten Anforderungen an die pädagogische Praxis aus der Situation abgeleitet, dass sich das Handeln in schulischen Kontexten auf autonom Lernende, einen steigenden Bedarf nach individuellem Lernen, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Entwicklung von konstruktiven und kooperativen Lernkonzepten, eine stärkere Nutzung der einem ständigen Modernisierungsdruck unterliegenden neuen Technologien, die Einbeziehung von der Tatsache sozial und kulturell heterogeneren Lerngruppen sowie die veränderten Aufgaben in Bereichen des Schul- und Wissensmanagements konzentrieren muss (2007, 5; vgl. OECD 2006, 103ff). Der damit einhergehende Veränderungsdruck auf die Lehrerbildungssysteme wird auf Deutschland bezogen erhöht durch eine Zunahme an Forschungsergebnissen über Lernen, Sozialisation, Schule etc., woraus für ein verstärktes Professionswissen Rudolf Messner „Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung“ ableitet:

- Die stufenweise Entwicklung und biographische Einbettung der „Lehrerprofessionalität während der gesamten lebenslangen Berufsphase“ ist als Prozess und Performance in Erkennung und Anerkennung zu berücksichtigen.
- Die „spezifische Qualität erfahrener Lehrerinnen und Lehrer und deren Weiterentwicklung in Selbstlernprozessen“ ist systematisch zu erfassen.
- Der „Aufbau von Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können“ ist konstruktivistisch aufzuschließen.
- Über den Fokus auf Unterricht hinaus, der die „Expertise zur Verbesserung schulischen Lernens“ nutzt, ist der Blick auf die „Erweiterung der Dimensionen einer bildenden Schule“ zu richten.

- Die Schule ist als „lernende Organisation“ in programmatische und konzeptionelle Prozesse einzubeziehen.
- Zu verstehen ist das „Lehrerwerden als reflexiver Selbsterfahrungs- und Bildungsprozess“ (2008, 5ff), der den formalen, nichtformalen und informellen Lernformen gleichermaßen einen Wert zuschreibt.

Die Wissenschaftlichkeit der Ersten Phase, die Vermittlung unterrichtlicher und schulorganisatorischer Handlungskompetenz in der Zweiten Phase sowie der Auf- und Ausbau einer Professionalisierung des theoretisch reflektierten Bildungspersonals in der Dritten Phase verlangt - unter Beibehalt jetziger institutioneller Trennung - nach einem berufsbiografischem Instrument, in dem die unterschiedlichen Rückbezüge des eigenen Lernens sowohl individuell nachvollzogen, als auch in ausgewählten Kooperationsbeziehungen und Beratungssituationen mit Dritten kommuniziert werden können. Dringend ist dies vor allem wegen der Tatsache, dass das informelle Lernen über das zivilgesellschaftliche Engagement von Lehrerinnen und Lehrern nicht von externen Erwartungen ausgelöst wird, sondern „von eigenen Interessen und beruflichen Ambitionen“ Schuchart & Weishaupt 2009, 534) intrinsisch geleitet ist.

Von einem unter diesen Vorgaben angelegten Verfahren der komplettierten Feedback-Kultur ist unter dem Vorbehalt noch ausstehender empirischer Langzeitstudien zu erwarten, dass über „internale förderliche und hinderliche Aspekte des Lernens“ hinaus „auch förderliche und hinderliche Aspekte der situativ-institutionellen Rahmenbedingungen zum Reflexionsgegenstand“ (Häcker et al. 2008, Kap.1) werden. Eine rechtlich dafür flankierende Konzeptualisierung der Lehrerbildung als ein für das Individuum geöffneter „Prozess der Wahrnehmung und Deutung von Entwicklungsaufgaben“ verweist Lehrerinnen und Lehrer auf ihren Subjektcharakter als „Gestalter ihrer eigenen Bildungsgänge“ (Hericks 2004, 310).

In einer unter diesen Steuerungsüberlegungen zu entwickelnden Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist aber nach Auffassung der Europäischen Kommission unverzichtbar, in öffentlicher Verantwortung einen Support zu installieren, der Lehrerinnen und Lehrer während ihres ganzen aktiven Berufslebens darin unterstützt und fördert, „ihre Kompetenzen laufend durch formales, nichtformales und informelles Lernen zu erweitern und zu entwickeln“ (2007, 15; vgl. Terhart 2004, 50f). Die dafür anzunehmenden unterschiedlichen Lernzeiten, Lernorte und wirkungsmächtigen Lernergebnisse sind nicht als gleichartig, aber als gleichwertig in einem zu installierenden Validierungssystem anzuerkennen und anzurechnen (vgl. Europäische Kommission 2004).

4. Forschungsauftrag zur Kompetenzanerkennung

In einem Forschungsauftrag des Hessischen Kultusministeriums (HKM) mit dem Titel „Entwicklung eines gemeinsamen Instruments zur Erkennung und Anerkennung von informellem, nichtformalem und formalem Lernen in der Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung“ an das DIPF werden die Herausforderungen an die Professionalisierung des Lehrerberufs aufgegriffen. Sie kommen den Ansprüchen auf Realisierung des „Qualitätsbereichs Professionalität“ der Lehrkräfte im „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS)“ entgegen (vgl. HKM/IQ 2008), der Beiträge für mehr Transparenz und Durchlässigkeit sowie eine verbesserte Finanzierungs- und Personalsteuerung im Bereich der Schulqualität anmahnt.

Anlässlich der Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Kassel wies 2007 Andreas Lenz als zuständiger Vertreter des Hessischen Kultusministeriums auf die Notwendigkeit bei Lehramtsstudenten hin, „eine konstruktivistische Lehrhaltung im eigenen Lernprozess zu erfahren und bereits im Studium das eigene Lernen kontinuierlich zu überdenken, weiterzuentwickeln und zu dokumentieren. Dies bedeutet Verantwortung für das eigene Lernen und die Kompetenzentwicklung zu übernehmen“ (Lenz 2007, 3). Eine Möglichkeit dafür sieht er bereits in der Ersten Phase der Lehrerbildung durch die reflexive Arbeit der Studentinnen und Studenten mit einem „Entwicklungsportfolio“, das aus den Anforderungen heraus sich entweder auf Schulpraktische Studie oder fachdidaktische Veranstaltungen an Hessischen Universitäten mit unterschiedlich qualitativen und quantitativen Ansprüchen und Formaten bezieht.

Über dieses Instrument hinaus stehen in Hessen weiterzuentwickelnde Instrumente für die Zweite und Dritte Phase der Lehrerbildung zur Verfügung. Für die „berufsbegleitende Fortbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte“ ist in der Verordnung zu den Ausführungsbestimmungen für die „Lehrkraft im Vorbereitungsdienst“ das Führen eines Portfolios (§ 43) als Voraussetzung zur Teilnahme an der „Zweiten Staatsprüfung“ vorgeschrieben, ein „Portfolio zur Dokumentation des Lernprozesses“ (Januar 2008). Und im § 2 des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes von 2005 heißt es dem Ziel des lebenslangen Lernens folgend, dass die Lehrkräfte verpflichtet sind, „die beruflichen Grundqualifikationen während der Berufsausübung zu erhalten und ständig weiterzuentwickeln“. Der Nachweis über die damit verbundenen individuellen Lernaktivitäten, die Entwicklung und Weiterentwicklung von Qualifikationen sind mit einem „Qualifizierungsportfolio“ nach § 54 zur Vorbereitung der Mitarbeiterge-

sprache in der Dritten Phase der Lehrerbildung zu dokumentieren. Besonders mit der „Portfolio-Mappe Lehrerfortbildung“ soll ein umfassendes Bild über alle Aktivitäten des informellen, nichtformalen und formalen Lernens gegeben werden.

Einige der wenigen empirischen Untersuchungen über die in der Zweiten Phase eingesetzten Portfolios ist die Erhebung von Picard & Imhof (2004) zu Effekten und zur Akzeptanz eines zu diesem Zeitpunkt noch in der Entwicklung befundenen Portfolios der hessischen Lehrerbildung. Der in der Modellregion Frankfurt eingesetzte Prototyp war so konstruiert, dass er auf die Einführungs-, Differenzierungs-, Intensiv- und Qualifizierungsphase ausgerichtet war und jeweils „persönliche, dokumentarische und qualifizierende Teile“ in der Zugänglichkeit „prozess- und produktorientiert“ sowie „privat und obligatorisch“ unterschied. Aus dieser Untersuchung lassen sich einige Erwartungen ableiten, die ein zu entwickelndes Portfolio erfüllen sollte:

- Konkrete Anweisungen über Inhalte und Nutzen,
- Impulse zur Bearbeitungsorientierung,
- Grundlagen zur kommunikativen Reflexion,
- Angaben über Feedback-Strukturen,
- Absicherung des erforderlichen Zeitkontingents,
- Abtrennungsmöglichkeit der persönlichen Teile,
- Systematik zur Unterscheidung von Selbst- (freiwillig) und Fremdevaluation (verpflichtend),
- Grundlagen für Beratungsgespräche und Zielvereinbarungen,
- Nutzungsalternativen in Papier und/oder am PC,
- Anbindung mit Funktionen und Zielen an ein Handbuch (vgl. Picard & Imhof 2004, 105ff).

In einem diese Untersuchung berücksichtigendes Portfolio soll das dokumentierte Lernen im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld und aus der Familientätigkeit erfassen und einer Anerkennung zuführen können. D. h., dass auch für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf für diesen Zusammenhang näher zu untersuchen ist, wie in selbstexplorativen Instrumenten das Lernen retrospektiv und gegenwärtig dokumentiert und administrativ anerkannt werden kann.

Neben bereits vorhandenen Portfolios, Zertifikaten und der Vergabe von Kreditpunkten stellt sich dafür die Herausforderung, erstens den Rahmen für ein phasenübergreifendes Portfolio zu konstruieren, zweitens einen Beratungssupport zu entwerfen und drittens Validierungsverfahren zu empfehlen, die

den Wert der Selbstexploration zur Entwicklung von mehr Selbstreflexions- und Selbststeuerungskompetenzen verbessern. Es geht in dem Projekt darum, mit einem Instrument ein an übergreifenden Standards orientiertes Leitsystem zu schaffen, das einer veränderten Lehrerbildungskultur und Steuerungslogik der Modularisierung und Selbstverantwortung während der gesamten Berufstätigkeit von Lehrkräften im Prozess der Arbeit und ihrem Lernen im sozialen Umfeld gerecht wird.

5. Professionalisierung über ein Portfolio

Mit der Einführung von Standards, Modulen und der Kompetenzorientierung, mit der Wahrnehmung und Anerkennung von informellem und nichtformalem Lernen in der Lehrerbildung begann national und europäisch zunehmend eine theoretische Diskussion über praktische Erprobungsansätze von Instrumenten, die subjektorientiert die Reflexionskompetenz stützen bzw. Beratung und Bewertung der Lehrarbeit transparenter machen. Für die Interessen der Ausbildungsinstitutionen bzw. der Schulen und die Lehrkräfte eignen sich summative und formative Verfahren der Kompetenzerkennung, Kompetenzbewertung und Kompetenzanerkennung in einem gegenseitigen Bezug zueinander, aus dem sich anforderungs- und entwicklungsorientiert ein subjektorientiertes Kompetenzprofil ablesen lässt (vgl. Käpplinger 2007, 26ff). Bei diesem Vorgehen können in einem kompetenzbasierten Dokumentationsverfahren Inputkriterien zur Erlangung und Weiterentwicklung einer Lehrprofession ergänzt werden um den Outcome, der Wissen, Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen aus allen Lernprozessen im Beruf und sozialen Umfeld abbildet.

Dass dabei zunehmend Portfolioansätze Berücksichtigung finden, ist dem Anliegen angemessen, wenn der Prozess des Lernens (Input) und seine Produkte, der Outcome gleichermaßen und gleichwertig eine Bedeutung für die Professionalisierung haben sollen. Portfolios „gestatten den Autoren und Betrachtern die Lernprodukte und den Lernprozess gemeinsam in den Blick zu nehmen und zu beurteilen. Die Verbindung von Produkt- und Prozessdarstellung erfordert ein Höchstmaß an Reflexion und eröffnet die Möglichkeit, Leistungsbeurteilung zum integralen Bestandteil eines übergreifenden, fortlaufenden Lernprozesses zu machen (formative (Selbst-) Evaluation)“ (Häcker 2006a, 35).

Das Portfolio findet seinen begrifflichen und historischen Hintergrund u. a. in der

- Bezeichnung für die Verwendung von Bewerbungs- und Präsentationsmappen,
- Zusammenfassung von Wertpapierbeständen,
- „Schreibbewegung“ zur Darstellung und Reflexion des eigenen Lernens,
- Kritik an der Qualität des Schulwesens in den USA,
- Form von „Belegheften“, „Arbeitsmappen“, „Lebensbüchern“ etc. aus der Reformpädagogik,
- Unzufriedenheit über punktuelle Leistungsbewertungen,
- neuen Steuerungsphilosophie des lebenslangen Lernens und der zu seiner Anerkennung notwendigen Dokumentation (vgl. OECD 2006, 122ff; Häcker 2006b, 27ff; Neß et al. 2007).

In Anlehnung an die nationale und internationale Diskussion des Portfoliobegriffs (vgl. Brunner et al. 2006; Häcker 2007; Hertle & Sloane 2007), die bisher hier aufgeführte Argumentation sowie in Anknüpfung an den um den Europäischen (EQR) und den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. BBJ Consult 2008) geführten Diskurs wird in dem Projekt von folgender Definition eines Professionalisierungsportfolio ausgegangen: Das für das Bildungspersonal zu entwickelnde Portfolio ist in einem Teil in der Selbstverantwortung der Nutzer eine systematisiert angeleitete Sammlung von dokumentierten Verfahren der Selbst- und der Fremdevaluation, die alle individuell zu verortenden Lernprozesse des Erwerbs von Fachkompetenzen (Wissen/Fertigkeiten) und personaler Kompetenzen (Sozialkompetenz/Selbststeuerungskompetenz) in nachgewiesenen Kompetenzoutcomes erfasst. Gleichzeitig werden mit einem weiteren Teil neben der formativen und summativen Reflexion eines eigenen Entwicklungsprofils und einem durch Validierungsverfahren abgesicherten Vorgehen temporär selbstbestimmt von den Portfolioanwendern anforderungsorientierte Profilzuschnitte strukturiert, um sie für unterschiedliche Zwecke und Adressaten selektiv zugänglich und transparent zu machen.

Unter den dafür zu fixierenden Standards eines Professionalisierungs-Portfolios werden Praxis, Theorie, Empirie, Selbstreflexion und Fremdevaluation zu einem unterschiedlich operationalisierten Gesamtbild verbunden, das nicht nur „spontane Reflexivität begünstigt“ (Oser 2004, 202), sondern Vorstellungen von Handlungswirksamkeit diagnostiziert, analysiert, in Alternativen konzeptualisiert und prozessual im Dialog mit anderen Experten weiterentwickelt. Argumentativ unterstützt wird dieser entwicklungsorientierte Ansatz von den Studien des DIPF zur Evaluation von „Pädagogischen Entwicklungsbilan-

zen" an Studienseminaren in Hessen (Abs & Döbrich 2006), aus denen sich die Blickrichtung auf entsprechende Forschungsbedarfe zur „Selbstwirksamkeit“ des individuellen Lernens in allen drei Phasen der Lehrerbildung generieren lässt.

Das Portfolio wird demgemäß so zu konstruieren sein, dass die im Prozess der Arbeit und des sozialen Umfeldes erworbenen Kompetenzen in ein gleichwertiges Verhältnis der Anerkennung von Lernprozessen in der individuellen Lehrerinnen- und Lehrerbiografie sowie in den institutionalisierten Anforderungskontexten der Schule gestellt werden können. Sehr weitreichend auf Kompetenzentwicklung ausgerichtet, können auf dieser Basis unter der Chiffre des „Lebenslangen Lernens“ qualifizierte Beratungsgespräche und Zielvereinbarungen zwischen den unterschiedlichen Funktionsebenen der Schulverwaltung geführt (vgl. HKM 2007) und durch anschlussfähige Assessmentverfahren ergänzt werden. Dadurch wird die „Selbsteinschätzung“ aus der Portfolioarbeit „mit der Fremdeinschätzung in Beziehung gebracht“ (Meissner 2004, 1).

Ob die Wirkung professionellen Lehrerhandelns damit verbessert wird, ist empirisch nicht nachgewiesen, aber es wird der „Umgang mit sich selbst“ für den Dialog des reflektierenden Praktikers in Beratungs- und Bewertungsgesprächen verbessert. Eine in solcher Art gestärkte Lehrerpersönlichkeit lässt mehr Souveränität und Aufnahmebereitschaft für die Ergebnisse externer Evaluation schulischen Handelns erwarten. Dies liegt zumindest in dem Fall der Gestaltung des Portfolios nahe, wenn es wie im Kompetenzerfassungssystem lebenslangen Lernens des „ProfilPASS-Systems“ von einem Stärken- und nicht von einem Defizitansatz bei seinen Anwendern ausgeht (vgl. DIE, DIPF & ies 2006).

6. Absicherung des Projektverlaufs

Für das zu entwickelnde phasenübergreifende Portfolio, der Berücksichtigung aller Lern- und Schulformen und Entwicklungen von Empfehlungen zu erforderlichen Validierungsverfahren haben aufgrund des Mangels an empirisch robusten Daten in dem Feld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Arbeit mit Portfolios folgende methodische Vorüberlegungen einen sehr starken explorativen Charakter. Dabei kommen im Forschungsdesign für eine Machbarkeit vorwiegend qualitative Methoden der Feldforschung zur Anwendung (vgl. Bortz & Döring 2002, 295ff). Bei den zu erwartenden, wenig kongruenten Befunden wird der Methode einer „Triangulation“ der Vorzug gegeben, da mit ihr sich die Ergebnisse im Prozess der theoretisch geleiteten Konvergenzbil-

dung zu einem komplementären Produkt unterschiedlicher Erkenntnisse verdichten lassen (vgl. Flick 2008).

Der Einstieg ins Feld erfolgt mit diesem Hintergrundwissen nach einer Literaturrecherche in enger Zusammenarbeit mit dem „Amt für Lehrerbildung“ (AfL), da es bereits Prototypen unterschiedlicher Portfolios für die Zweite Phase der Lehrer entwickelt hat, mit allen Bereichen der Lehrerbildung und Schulverwaltung kooperiert, ihm zur Generierung von Expertenwissen eine zentrale Funktion in Hessen zukommt und es aufgrund gemachter Erfahrungen und eigener Expertise das Projekt formativ zu evaluieren hilft. Zur Nutzung der Scharnierfunktion des AfL zu den unterschiedlichen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist von Anfang an im Projekt eine gemeinsame Experten-Gruppe installiert worden.

Um den bundesweiten Realisierungsstand von Portfolios für ihre Arbeit zu eruieren und mögliche Projektpartnerschaften anzuregen, wurden alle Bundesländer auf der administrativen Seite schriftlich und mündlich befragt. Aus den Antworten wurde deutlich, dass von der inhaltlichen und formalen Reichweite ganz unterschiedlich in der Zweiten und Dritten Phase der Lehrerbildung bereits bundesweit Portfolios eingesetzt werden. Im Rahmen von Umstrukturierungen der Lehrerbildung werden zumindest Seminarangebote für eine Selbststeuerung in der Fort- und Weiterbildung unter der Einbeziehung der Portfolioarbeit gemacht. Meist finden sich Portfolios vor allem bei einigen Studienseminaren und bei der Qualifizierung zukünftiger Führungskräfte im Personal- und Wissensmanagement der Schulverwaltung. In einigen Bundesländern finden sie sogar eine Berücksichtigung im Zweiten Staatsexamen. Generell lässt sich festhalten, dass es keine phasenübergreifende Konzepte unter der Einbeziehung informellen Lernens gibt. Das bedeutet, dass der Wiedererkennungswert, die Anschlussfähigkeit und die Anrechnung eines ausgewiesenen Kompetenzprofils bundesweit nicht transparent ist, Portfolios nicht zu einem Konzept lebenslangen Lernens unter Einbeziehung von Reflexivität und Selbststeuerung bei Lehrerinnen und Lehrern dienen, was ihre berufliche und regionale Mobilität einschränkt.

Zur Einbeziehung der Ersten Phase in das Projekt wurde eine schriftliche Befragung und in ein Expertenhearing mit Vertreterinnen und Vertretern der Lehrerbildungszentren aller fünf hessischen Universitäten durchgeführt. Es zeigte sich, dass in einzelnen Fachdidaktiken und in den Schulpraktischen Studien Portfolios angelegt sind, die zum Teil digital bearbeitbar und deshalb flexibel für die Abbildung von Prozessen und Präsentationen genutzt werden, oder a-

ber in schriftlichen Berichtsfassungen Lernzuwächse in der Professionalisierung sichtbar machen.

Inneruniversitär werden die benannten und vorgestellten Konzepte bisher punktuell aufeinander abgestimmt bzw. sind die Portfolios vom Format her nicht in der Zweiten Phase der Lehrerbildung aller Lehrämter übertragbar und anschlussfähig weiterzuführen. Das bedeutet, dass für die Portfolionutzer die damit verbundene Idee abgenutzt bzw. in die dritte Phase der Lehrerbildung hinein verbrannt sein kann. Aus diesem Grunde wird die AfL-Arbeitsgruppe um Vertreter der Lehrerbildungszentren erweitert, die den Projektansatz der „Dialog-Konsens-Methode“ unterstützt. Das Verfahren eines „Bottom-Up-“ statt „Top-Down-Prozesses“ hat den positiven Nebeneffekt, dass es bereits im Projektverlauf mit der Gewinnung von Multiplikatoren die Option für eine erfolgreiche Implementierung der Entwicklungsergebnisse eines Portfoliosystems mitführt.

Um zu einer inhaltlichen und formalen Einschätzung über die Kriterien zur Entwicklung eines Portfolios zu kommen, wurden unter diesen Vorgaben zur Vorbereitung eines Expertenforums Fragebögen an die 50 vom AfL benannten Eingeladenen aus allen Bereichen hessischer Lehrerbildung, also an Lehrerbildungszentren, Schulen, Studienseminaren, Fort- und Weiterbildung sowie der Schulaufsicht versandt. Die Varianz von 12 Items mit bis zu 12 Antwortbewertungen hat vier Alternativen von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“. Nach der Auswertung des Rücklaufs, der 38 Prozent beträgt, zeigt sich in der Auswertung einer relativ kleinen Stichprobe zusammengefasst folgende zustimmende bzw. ablehnende Haltung zu einem phasenübergreifenden Portfolio:

	Zustimmung in Verbindung mit...	Ablehnung in Verbindung mit...
Zielen	Selbstreflexion Selbststeuerung Lebenslanges Lernen Weiterbildungsplanung Produktorientierung Anrechnung in Aus- und Weiterbildungsprozessen Grundlage für Bewerbungen	Einstellungsvoraussetzungen Leistungsdokumente Kontrollinstrument Prüfungsinstrument Leistungspunkten Benotung
Rahmenbedingungen	Alle drei Phasen der Lehrerbildung Ausbildungsberatung Prozessbegleitende Seminare Mentoren Beratungsgespräch Portfoliobeauftragte Individuelle Verantwortlichkeit Portfolioberatung auch in Gruppen	Freiwilligkeit Gratifikation Gehaltsprämie
Inhalten	Aufzeichnung von Aktivitäten Selbstevaluation Kompetenzbeschreibung Zertifikate Teilnahmebescheinigungen	Input Unterrichtsvorbereitungsunterlagen
Formaten	Lerntagebuch Mappe/Ordner Teile mit unterschiedlicher Verfügbarkeit	Freigestellte Gliederung

Tabelle 1: Zustimmung bzw. ablehnende genannte Argumente zu einem phasenübergreifenden Portfolio

An dem „Expertenforum“ nahmen 51 Personen des Personal- und Wissensmanagements aus allen drei Phasen der Lehrerbildung teil. In den in Ergänzung zu den aus der Fragebogenaktion deutlich gewordenen Erwartungen wurden sechs vorstrukturierte Workshops gebildet. Sie hatten zum Ausgangspunkt der Gruppendiskussionen zentrale institutionelle Entscheidungsstellen des möglichen Einsatzes von Portfolios in der Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern:

- Unterstützungssystem der Berufswahlentscheidung
- Instrument der Personaleinstellung
- Instrument der Fort- und Weiterbildungsplanung
- Grundlage von Zielvereinbarungen
- Besetzung von Funktionsstellen
- Leistungsbewertung
- Instrument der Unterrichtsentwicklung

In Ergänzung zur Befragung lassen sich nach folgenden Kategorien die erarbeiteten Kriterien für ein phasenübergreifendes Portfolio wie folgt zusammenfassen:

Bedeutungen / Funktionen eines Portfolios	Institutionelle Rahmenbedingungen für ein Portfolio	Empfehlungen zur Einführung eines phasenübergreifenden Portfolios
Selbstreflexion und Selbstüberprüfung der eigenen Person, der Kompetenzen und des Anforderungsprofils	Klare Rechtslage und Kriterien, institutioneller und formalisierter Referenzrahmen,	Trennung von Beratung im Prozess und Bewertung des Outcomes, um eine Feedbackkultur und nicht ein neues Kontrollinstrument aufzubauen
Unterstützung und Förderung individueller Lernentwicklung	Unterscheidung von Prozess- und Präsentations- bzw. Qualifikationsportfolio aus Respekt vor dem privaten Lernen des Individuums	Aussagefähige Kriterien mit normierten Standards und Kompetenzen bilden, die vertikal und horizontal unterschiedliche Module und Phasen verknüpfen, aber auch individuelle Identitätsbildungsprozesse unterstützen
Setzen von Zielen, Bestimmung von Entwicklungsfeldern, Abgabe von Förderempfehlungen und Rückkopplung zu Berufsmotiven	Sicherstellung eines Supports zur Feedbackkultur mit Nutzerausbildung, Trainingsangeboten, personellen Ressourcen, Lerngelegenheiten, Qualifizierung der Portfoliobereiter/innen und Fremdbeurteiler	Reflektierender Praktiker ist das Leitbild, das mit einer objektivierten Fremd- und Selbsteinschätzung zu verbinden ist
Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit durch Archivierung, Beratung, Form und Struktur	Berücksichtigung von Zeit und Kosten im Arbeitsprozess	Informelles Lernen auch aus anderen als schulischen Lernbereichen abbilden und berücksichtigen, z. B. für Seiteneinsteiger

Tabelle 2: Kriterien für ein phasenübergreifendes Portfolio nach Kategorien geordnet

Diese Ergebnisse sind neben den theoretischen Vorüberlegungen für den Fortgang des Entwicklungsprojekts die Basis zu einem phasenübergreifenden „Prozess- und Profilportfolio“, das vorhandene hessische Initiativen für die Zweite (Lernprozessportfolio) und Dritte Phase (Qualifizierungsportfolio) der Lehrerbildung integriert.

Da die Schweiz und Österreich ein Deutschland vergleichbares Bildungssystem haben, bieten sich dort aufgefundene „Best-Practice-Beispiele“ zur Dokumentation des lebenslangen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern als pilotierte Referenzen für das weitere Vorgehen an: z. B. die des „Pädagogischen Instituts Basel - Stadt“, des „Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung – Universität Innsbruck“, des „Instituts Weiterbildung und Beratung“ der Fachhochschule Nordwestschweiz und der „Pädagogischen Hochschule Zürich“.

In Deutschland sind besonders die Impulse der Arbeiten an Portfolios hervor zu heben, die u. a. vom „Zentrum für Bildungsforschung“ an der Universität Paderborn, dem bundesweiten „ProfilPASS System“, dem „Institut für Medien und Bildungstechnologie“ in Augsburg sowie den Zentren für Lehrerbildung in Frankfurt am Main und Kassel ausgehen. National und international sind damit gute Voraussetzungen vorhanden, um in Anlehnung an sie die Konstruktion eines phasenübergreifenden „Prozess- und Profilportfolios“ zum Erfolg zu führen, mit dem informelles Lernen kompetenzbasiert von Lehrerinnen und Lehrern besser zu erkennen und anzuerkennen sein wird.

Autor

Dr. Harry Neß

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Web: <http://www.dipf.de/mitarbeiter/ness>

E-Mail: ness@dipf.de

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bjørnåvold, Jens (2001). Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nichtformal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Blömeke, Sigrid (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Kempten: Klinkhardt, 59-91.

- BBJ Consult (2008). Bund-Länder-Konferenz – Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (Tagungsdokumentation). Berlin: BMBF.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2003). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe: Kallmeyer
- DIE/DIPF/ies (2006): ProfilPASS - Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Frankfurt am Main: W. Bertelsmann Verlag
- Döbrich, Peter & Abs, Hermann Josef (2006). Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren in Hessen (PEB-Sem). In: Seminar Lehrerbildung und Schule 1/2006, 93-100.
- Ederer, Peer; Schuller, Philipp & Willms, Stephan (2002). Wie viel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge. Hrsg.: Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog. Frankfurt am Main.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2004). Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens, Brüssel. Verfügbar unter:
<http://www2.dipf.de/wbp/Grunds%e4tze%fcrdieValidierung3.3.2004.pdf>.
- Flick, Uwe (2008). Triangulation – Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe (a). In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe: Kallmeyer, 33-39.
- Häcker, Thomas (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit (b). In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe: Kallmeyer, 27-32.
- Häcker, Thomas & Winter, Felix (2006): Portfolio – nicht um jeden Preis! In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velbe: Kallmeyer, 227-233.
- Häcker, Thomas (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Häcker, Thomas; Hilzensauer, Wolf & Reinmann, Gabi (2008). Editorial zum Schwerpunktthema "Reflexives Lernen". In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2. In: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/editorial/> (2.1. 2009)
- Heise, Maren (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg., H.4/2007, 513-531.
- Hericks, Uwe (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung Kempten, Klinkhardt, 301-311.
- Hertle, Eva M.; Sloane, Peter F.E. (Hrsg.) (2007). Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Paderborn: Eusl
- HKM (Hessisches Kultusministerium)(2004). Hessisches Lehrerbildungsgesetz. Wiesbaden. In:

- http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=66fd151aa27e092b727a0odbfc981f1a
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2007). Jahresgespräche – Handreichung für Bildungsverwaltung und Schulen. Wiesbaden: HKM.
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2005). Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG-UVO) vom 16. März 2005, Gült.Verz.Nr. 7014. In: <http://www.dslv-hessen.de/Umsetzungsverordnung.pdf>
- HKM (Hessisches Kultusministerium) / IQ (Institut für Qualitätsentwicklung) (2008). Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) - Entwurf. Wiesbaden, Inst. für Qualitätsentwicklung, Februar. Verfügbar unter: <http://www.iq.hessen.de/>.
- Erpenbeck, John & Heyse, Volker (1999). Die Kompetenzbiographie. Münster: Waxmann.
- Hessisches Schulrecht: Verordnung zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (29.11.2004) v. 16. März 2005. <http://www.schulrecht.hessen.de>
- Käpplinger, Bernd (2007). Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik der Länder) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss v. 16.12. 2004. http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007). Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament – Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Brüssel. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf.
- Lenz, Andreas (2007). Selbst- und Fremdkompetenz in der hessischen Lehrerbildung. <http://www.uni-kassel.de/zlb/aktuelles/veranstaltungen/Lenz.doc>, 1-8.
- Meissner, Margit (2004). Das Portfolio in der hessischen Lehrerausbildung. In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland, Nr. 11/2004, 1-6.
- Messner, Rudolf (2008). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung: <http://www.uni-kassel.de/zlb/Messner.pdf> (1.10. 2008), 1-23.
- Picard, Christin; Imhof, Margarete (2004). Effekte und Akzeptanz von Portfolio in der 2. Phase der Lehramtsausbildung. In: Imhof, Margarete (Hrsg.), Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung. Tönning/Lübeck/Marburg: Der Andere Verlag, 99-120.
- Neß, Harry (2009). Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung - Initiativen und Instanzen. BBJ Consult Info 1-2009, 23. Jg., Berlin.
- Neß, Harry; Bretschneider, Markus & Seidel, Sabine (2007). ProfilPASS - Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. . Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 388-411.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2006): Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Paris: OECD

- Oser, Fritz (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-206
- Otto, Jeanette (2008). Die Angst der Lehrer. In: Die ZEIT, Nr. 40 v. 25.9. 2008, 85-86.
- Scholz, Christian; Stein, Volker & Müller, Stefanie (2008). Humankapitalisten und Humankapitalvernichter. Saarbrücken: Institut für Managementkompetenz.
- Schuchart, Claudia & Weishaupt, Horst (2008). Lehrerinnen und Lehrer in der Gesellschaft: Empirische Hinweise zum öffentlichen Engagement. In: Empirische Pädagogik 2008. 22 (4), 516-536.
- Tenorth, Heinz-Elmar. Lernort in der Berufsbiographie. In: KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik der Länder). Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe: http://www.sn.schule.de/~sembbdd/Handreichungen/Standards_Lehrerbildung_ber.pdf v. 1.10.2008, 15-18.
- Terhart, Ewald (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-59.
- Terhart, Ewald (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred & Wissinger, Jochen (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 37-62.
- Weishaupt, Horst (2003). Zum gesellschaftlichen Engagement von Lehrern. In: Döbert, Hans; Kopp, Botho von; Martini, Renate & Weiß, Manfred (Hrsg.) Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied: Luchterhand, 220-230.

Online zugänglich unter:

- Neß, Harry (2009). Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1,
URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2009-01/Portfolio/>