

Schul- und
Unterrichtsforschung

Band 17

Annika Brück-Hübner

ePortfolio und neue Lernkultur

Theoretische und
empirische Studien zur
Entwicklung von Schule





Schul- und Unterrichtsforschung

Hrsg. von Hans-Ulrich Grunder und Thorsten Bohl

Band 17

ePortfolio und neue Lernkultur

Theoretische und empirische Studien
zur Entwicklung von Schule

Von

Annika Brück-Hübner



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Dissertation am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei
hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2074-1

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Über-
setzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch
Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Ge-
nehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort der Herausgeber

Das ePortfolio-Konzept einer Lehrerin oder eines Lehrers geht unmittelbar mit der in ihrem/seinem Unterricht etablierten Lernkultur einher. Allerdings zeigt sich dieser Konnex nicht monokausal, mehrere Einflussgrößen wirken auf ihn ein. Ähnlich verhält es sich im Umkehrschluss: Die Charakteristika ihrer unterrichtlichen Lernkultur prägt das jeweilige ePortfolio-Verständnis einer Lehrkraft. Diese beiden Aussagen umschreiben den gegenwärtigen schulpädagogischen Commonsense.

Dass aber dieser Konsens bröckeln könnte, weil sich aufgrund einer theoretischen Prüfung und empirischer Fallstudien eine erhebliche Differenz zwischen systematischem Anspruch und praktizierter Wirklichkeit ergibt, stellte bisher keine Frage dar.

Annika Brück-Hübner, die Autorin der vorliegenden Studie, problematisiert den Stand dieser Diskussion und belegt, dass die individualisierende Unterrichtsgestaltung in der schulischen ePortfolio-Praxis zwar ansatzweise existiert, aber zugleich deutlich limitiert ist. Ebenso wenig, so ein weiteres Ergebnis ihrer Untersuchung, befördert der Umgang mit ePortfolios die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und die Zusammenarbeit aller in der Schule Tätigen. Ausserdem verweist die Autorin auf eine weitere, wohl zu oft unbefragt übernommene Meinung: Die Arbeit mit ePortfolios beeinflusst die schulischen Beziehungsebenen sogar negativ, weil sie eher strukturorientierte und produktorientierte Zugänge zum Lernprozess begünstigt, denn reflexive, problemorientierte, fächerübergreifende, verknüpfende und perspektivische Herangehensweisen. Diese skeptischen Aussagen legen die Folgerung nahe, dass die *persönlichen* diaktisch-methodischen und sozialpsychologischen Maximen einer Lehrperson die Perspektiven auf ihre Unterrichtsarbeit mit ePortfolios prägen.

Aufgrund ihrer bildungswissenschaftlicher Studie regt die Autorin darum eine konsequente Fortbildung von Lehrpersonen in diesem Bereich ebenso an, wie den kritisch-reflexiven Umgang aller Beteiligten mit den in Schule und Unterricht dominierenden Handlungsmustern.

Diese Dissertation ist für Lehrkräfte, Studierende der Lehrämter und Bildungswissenschaftler/innen deshalb lesenswert, weil Annika Brück-Hübner systematisch konsistent, theoretisch versiert und empirisch abgesichert vorgeht, wenn sie eingangs ihr Forschungsinteresse sorgfältig begründet, die Ziele und Fragestellungen ihrer Arbeit und die erkenntnisleitenden Thesen fokussiert und dann in mehreren Abschnitten erörtert, inwieweit die Begriffe 'Lernen' und 'Kultur' im schulpädagogischen Modell einer 'Lernkultur' zu integrieren sind und wie in Bezug auf Schule und Unterricht eine entsprechende Modellbildung vor dem Hintergrund der Auswahl der Lerninhalte, der Leistungsbewertung sowie des ePortfolios anzulegen ist.

Die Erhebung, die Auswertung und die Interpretation von Daten der unterrichtlichen Praxis an vier Schulen führt die Autorin zu Hinweisen, wie das ePortfolio als Entwicklungsinstrument einer 'neuen Lernkultur' substantiell zu fassen, gegenüber zu hohen Erwartungen zu schützen und damit schulpädagogisch für die weitere Diskussion zu öffnen ist. Allerdings bemerkt Annika Brück-Hübner in ihrem aufschlussreichen schulpädagogisch akzentuierten Fazit, eine 'neue Lernkultur' beruhe nicht lediglich auf dem Einbezug geeigneter unterstützender Medien. Wichtiger sei es, über die Folgen des die Schule und den Unterricht (mit)bestimmenden 'geheimen Lehrplans' zu diskutieren, seine Effekte zu durchbrechen und künftige Lehrkräfte zu einem bedachten und kritischen Umgang mit der institutionellen 'hidden agenda' anzuleiten. Weil es in Schule und Unterricht immer um das Verhältnis von Enkulturation und Individuierung geht, setzt dieser Anspruch eine vitale Lernkultur voraus – was sorgfältig konzipierte und schulpädagogisch sinnvoll gehandhabte ePortfolios bedingt. Das diese Prämisse gilt, weist die Autorin dieser Studie in ihrem gut lesbaren Buch empirisch gut begründet nach.

Tübingen und Bern, im Juni 2020

Thorsten Bohl und Hans-Ulrich Grunder

Danksagung

Die Anfertigung dieser Arbeit erfolgte über einen sehr langen Zeitraum und wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Personen nicht möglich gewesen. Mein Dank gilt zunächst meinem Doktorvater und Erstbetreuer *Prof. Dr. Dr. Ludwig Dunker*. Danke, dass du mir die Freiheit geschaffen hast, meinen persönlichen Interessen zu folgen und mir immer mit Rat und Tat zur Seite standest. Unsere zahlreichen Gespräche führten zwar nicht immer zu einem fachlichen Konsens, sie haben meine Arbeit und mein Denken aber gerade deshalb nachhaltig und auf eine besondere Art und Weise bereichert und geprägt.

Darüber hinaus gilt ein ganz besonderer Dank den *Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern*, die mir nicht nur vielfältige Einblicke in ihren Unterricht bzw. ihre Arbeiten ermöglicht, sondern mir auch geduldig und bereitwillig alle Fragen beantwortet haben. Diese Offenheit ist nicht selbstverständlich und ich weiß daher Ihr Engagement besonders zu schätzen.

Ferner haben mich viele Kolleginnen und Kollegen während meines Promotionsprozesses auf mannigfaltige Weise begleitet und unterstützt. Namentlich möchte ich mich vor allem bei *Katharina Kanitz* und *Benjamin Benthaus* bedanken. Unsere Dialoge haben mich vom ersten bis zum letzten Tag ermutigt und motiviert und mir geholfen, Denkblockaden zu überwinden und mein (methodisches) Vorgehen zu optimieren.

Zudem gilt mein Dank auch *Prof. Dr. Stefan Keller* für die kritische und hilfreiche Betreuung als Zweitgutachter. Auch wenn ich Ihre Anmerkungen aufgrund dessen, dass Sie erst relativ spät zu diesem Projekt hinzugestoßen sind, nicht alle umsetzen konnte, haben Sie mir aufgezeigt, in welche Richtung ich meine Arbeit später fortführen kann.

Ein so umfassendes Projekt wie diese Dissertation erfordert jedoch nicht nur die Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen sowie Probandinnen und Probanden. Auch meine (Schwieger-)Familie hat mich über die vielen Jahre hinweg auf vielfältige Weise begleitet, motiviert und unterstützt. Mein ganz besonderer Dank gilt den wichtigsten drei Männern in meinem Leben, die mich nachhaltig geprägt und auf ihre Weise einen unverzichtbaren Beitrag zur Anfertigung und Fertigstellung dieser Arbeit geleistet haben:

Mein Vater, *Edgar Hübner*, der immer an mich geglaubt, mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden und für mich gekämpft hat. Ohne deine Förderung und deinen Einsatz wäre ich heute nicht die, die ich bin und ich hätte niemals das erreicht, was ich erreicht habe. Du hast mir beigebracht mir selbst hohe Ziele zu stecken und dafür zu kämpfen, diese zu erreichen. Auch wenn du diesen Erfolg nicht mehr persönlich mit mir feiern kannst, bist du im Herzen aber auch in meinem Denken immer bei mir.

Mein Mann, *Daniel Brück*, der mich über meine gesamte Promotionszeit hinweg unterstützt und motiviert hat. Insbesondere die letzten drei Jahre haben für uns sehr große private Herausforderungen mit sich gebracht. Ich danke dir von ganzem Herzen dafür, dass du mich, wann immer möglich, entlastet und mir Freiräume für die Fertigstellung dieser Dissertation geschaffen hast.

Mein Sohn, *Hannes*, der mit einem ganz besonderen Schicksal in unser Leben getreten ist. Du hast meine Weltanschauung und meine (Lebens-)Ziele und Wünsche fundamental verändert und mir gezeigt, was im Leben wirklich wichtig und dass nichts selbstverständlich ist. Ich wünsche mir nichts mehr, als dass du später die Möglichkeit bekommst, zur Schule zu gehen und dass du dort auf ein System und auf Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler triffst, die dich so anerkennen und würdigen wie du bist, deine Talente fördern und dich nicht aufgrund deiner Behinderungen ausgrenzen oder stigmatisieren. Die hier vorliegende Arbeit hat durch dich nochmal einen sehr persönlichen Motivationsschub bekommen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	xii
Tabellenverzeichnis	xii
1 Einleitung	1
1.1 Begründung des Forschungsinteresses	1
1.1.1 Die Gesellschaft im Wandel.....	1
1.1.2 Die Forderung nach einer neuen Lernkultur.....	4
1.1.3 Das ePortfolio als Entwicklungsinstrument? – Theoretische Vorüberlegungen.....	5
1.1.4 Das ePortfolio als Entwicklungsinstrument? – Der Forschungsstand	7
1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen der Arbeit	7
1.3 Aufbau der Arbeit	8
2 Lernkultur als schulpädagogische Kategorie	10
2.1 Lernen – eine Annäherung an einen pädagogischen Grundbegriff	10
2.1.1 Lernen aus Perspektive der psychologisch-naturwissenschaftlichen Tradition.....	11
2.1.2 Lernen aus Perspektive der philosophisch-anthropologischen Tradition..	15
2.1.3 Der pädagogische Lernbegriff im Spannungsfeld der psychologisch- naturwissenschaftlichen und philosophisch-anthropologischen Tradition	23
2.2 Kultur – eine begriffliche Annäherung	25
2.3 Lernen und Kultur	28
2.3.1 Schule als Ort der Kulturaneignung und -transformation.....	28
2.3.2 Schule als Ort der Kultivierung des Lernens	30
2.3.3 Zusammenführung: Lernkultur – eine Begriffsannäherung.....	31
2.4 Lernkultur in der schulpädagogischen Diskussion	33
2.4.1 Die „alte“ Lernkultur in der (schulpädagogischen) Diskussion.....	33
2.4.2 Die „neue Lernkultur“ – ein heterogenes Konstrukt.....	35
2.4.3 Gefahr und Gefährdung der Entwicklung einer „neuen Lernkultur“	37
2.5 Zusammenführung	39
3 Lernkultur - eine Modellbildung	40
3.1 Organisation von Schule und Unterricht	40
3.1.1 Der Umgang mit Heterogenität an deutschen Schulen	41
3.1.2 Innere Differenzierung	43
3.1.3 Schulzeit – Lernzeit.....	45
3.1.4 Orte des Lernens	47
3.1.5 Zusammenführung	49

3.2	Kommunikation und Interaktion.....	50
3.2.1	Gesellschaft, Schule und Unterricht im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung.....	50
3.2.2	Rechtliche Bestimmungen.....	51
3.2.3	Pädagogik der Teilhabe.....	51
3.2.4	Unterrichtliche Kommunikations- und Interaktionsmuster einer neuen Lernkultur.....	53
3.2.5	Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen.....	54
3.2.6	Lehrerkooperation.....	56
3.2.7	Die kooperative Schule.....	57
3.2.8	Die Öffnung von Schule.....	58
3.2.9	Zusammenführung.....	59
3.3	Inhalte und Gegenstände des Unterrichts.....	60
3.3.1	Die Auswahl der Inhalte und Gegenstände des Unterrichts.....	60
3.3.2	Unterricht im Spannungsfeld von Struktur- und Problemorientierung.....	62
3.3.3	Lernen durch Handlung und Erfahrung.....	64
3.3.4	Schülerfragen als Ausgangspunkt von Lehr- und Lernprozessen.....	65
3.3.5	Horizontüberschreitungen und Perspektivenvielfalt.....	67
3.3.6	Fächerübergreifender Unterricht.....	69
3.3.7	Die Aufgabenkultur.....	71
3.3.8	Das Lernen als Gegenstand des Unterrichts.....	73
3.3.9	Zusammenführung.....	74
3.4	Leistungsbewertung.....	75
3.4.1	Der schulische Leistungsbegriff.....	75
3.4.2	Die zentralen Funktionen der Leistungsbewertung.....	77
3.4.3	Zentrale Kritikpunkte am traditionellen Umgang mit Leistung.....	78
3.4.4	Neue Lernkultur – neue Leistungskultur.....	80
3.4.5	Würdigung von Leistung.....	81
3.4.6	Ziffernnoten, Lernberichte oder direkte Leistungsvorlagen?.....	82
3.4.7	Zusammenführung.....	84
3.5	Das Lernkultur-Modell.....	85
3.5.1	Die vier Säulen der neuen Lernkultur.....	85
3.5.2	Das Rahmenmodell der neuen Lernkultur.....	87
3.6	Diskussion des Modells und Ausblick.....	88
4	ePortfolios.....	89
4.1	Das Portfolio – eine begriffliche Annäherung.....	89
4.1.1	Begriffsprung und Grundelemente der schulischen Portfolio-Arbeit ..	89
4.1.2	Ausdifferenzierung des Portfolio-Begriffs.....	93
4.1.3	Modelle und Taxonomien zur Einordnung der Portfolio-Arbeit.....	94
4.1.4	Zusammenfassung.....	99

4.2	ePortfolio – elektronische Portfolio-Variante oder neues Konzept?	100
	
4.2.1	ePortfolio – eine begriffliche Annäherung	100
4.2.2	Grundelemente der ePortfolio-Arbeit.....	101
4.3	ePortfolio – Eine Arbeitsdefinition	103
5	Exkurs: Lerntagebücher	104
6	ePortfolio und Lernkultur	106
6.1	ePortfolios, Flexibilität und Individualisierung.....	107
6.2	ePortfolios, Kooperation und Mitbestimmung	109
6.3	ePortfolios, Problemorientierung und Reflexivität.....	111
6.4	ePortfolios, Leistung und ihre Würdigung.....	115
6.5	Zusammenfassung und Diskussion	118
7	Das ePortfolio in der Schule – eine Bestandsaufnahme.....	120
7.1	Zielsetzung und Konkretisierung der Forschungsfragen.....	120
7.2	Methodologische und methodische (Vor-)Überlegungen	121
7.2.1	Die Auswahl der Schulen (Fallauswahl)	121
7.2.2	Methodisches Design (Erhebungsmethoden)	122
7.2.3	Ablauf der Erhebung.....	126
7.2.4	Verfahren der Datenaufbereitung und -auswertung	128
7.3	Darstellung der Fälle.....	132
7.3.1	Fall 1: Frau Schilling	132
7.3.2	Fall 2: Frau Medick.....	156
7.3.3	Fall 3: Frau Lauer	174
7.3.4	Fall 4: Frau Knaup.....	196
7.3.5	Fall 5: Frau Schmidt.....	218
7.4	Zusammenführung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	229
	
7.4.1	ePortfolio-Verständnisse/-konzepte.....	229
7.4.2	Mit ePortfolios zu einer neuen Lernkultur? – Eine fallübergreifende Diskussion	235
7.4.3	Weitere Chancen und Grenzen des ePortfolios.....	274
7.4.4	Resümee: Das ePortfolio als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur?.....	278
7.5	Diskussion des methodischen Vorgehens	282
7.5.1	Kritische Betrachtung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden ...	282
7.5.2	Diskussion der Aussagekraft und Reichweite der Ergebnisse	284
8	Fazit.....	287
9	Literaturverzeichnis	297

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen einer schulpädagogischen Theorie des Lernens (nach Plöger 2009, S. 83).....	19
Abbildung 2: Das integrative schulische Lernverständnis	24
Abbildung 3: Das Vier-Säulen-Modell der neuen Lernkultur.....	86
Abbildung 4: Das Lernkultur-Modell	87
Abbildung 5: Die Vielfalt der Portfolio-Begriffe (nach Häcker 2006a, S. 33)	93
Abbildung 6: Modell zur Charakterisierung von Portfolio-Arbeit (nach Häcker 2007b, S. 133)	95
Abbildung 7: Portfolio-Taxonomie nach Baumgartner et al. (2009, S. 6)	98
Abbildung 8: Überblick über den zeitlichen Ablauf der Erhebung.....	127

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die zehn Grundelemente der ePortfolio-Arbeit	92
Tabelle 2: Unterscheidung enges und weites Portfolio-Verständnis (nach Barrett 2005, S. 18, 2008, S. 99).....	96
Tabelle 3: Die 14 Grundelemente der ePortfolio-Arbeit.....	102
Tabelle 4: Übersicht über die pro Fall durchgeführten Unterrichtshospitationsstunden und analysierten ePortfolios	128
Tabelle 5: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 1: „ePortfolios sind ein Instrument für die Individualisierung des Unterrichts.“)	237
Tabelle 6: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 2: „ePortfolios ermöglichen es Lehrpersonen, den Lern- und Leistungsstand sowie -prozess der Lernenden jederzeit einzusehen. Hierdurch können diese in offenen Unterrichtsettings nicht nur den Überblick bewahren, sondern erhalten auch vielfältige Einblicke in die individuellen Lernprozesse der Schüler, was eine gute Basis für die Planung und Durchführung individueller Förder- und innerer Differenzierungsmaßnahmen bildet.“)	239
Tabelle 7: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 3: „Durch ihre Multimedialität können ePortfolios Lernprozesse und -produkte auf vielfältigere Art und Weise dokumentieren und dadurch unterschiedliche Lerntypen besser unterstützen.“)	241
Tabelle 8: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 4: „Die Arbeit mit ePortfolios unterstützt ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen.“)	244
Tabelle 9: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 5: „Die Arbeit mit ePortfolios unterstützt die	

Partizipation der Lernenden und überträgt diesen Verantwortung für die schulischen Lern- und Unterrichtsprozesse.“).....	246
Tabelle 10: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 6: „Die Arbeit mit ePortfolios ermöglicht über alle Ebenen von Schule und Unterricht hinweg den Aufbau einer effektiven Feedbackkultur.“).....	248
Tabelle 11: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 7: „ePortfolios fördern die Entwicklung einer „kooperativen Schule“.“).....	251
Tabelle 12: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 8: „ePortfolios nehmen bezüglich des Spannungsverhältnisses von Individualisierung und Standardisierung eine Brückenfunktion ein, indem sie Voraussetzungen, Erwartungen und Lernziele offenlegen und damit einen Anlass für Aushandlungsprozesse schaffen.“).....	253
Tabelle 13: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 9: „ePortfolios schaffen eine Basis zur Öffnung der Schule nach außen und zur Bildung (nationaler und internationaler) Lern- und Interessengemeinschaften („ePortfolio-communities“).“.....	254
Tabelle 14: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 10: „Die Arbeit mit ePortfolios fördert – insbesondere in Verbindung mit Lerntagebüchern – die Reflexivität der Lernenden und damit auch das „Lernen des Lernens“ sowie eine tiefere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.“).....	257
Tabelle 15: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 11: „ePortfolios ermöglichen es den Lernenden langfristig gesammelte Lernerfahrungen miteinander zu verbinden und Wissensstrukturen und -netze aufzubauen („Big Picture“). Dies wiederum verstärkt das tiefere Verständnis von Zusammenhängen sowie das fächerübergreifende Denken.“).....	259
Tabelle 16: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 12: „Die Arbeit mit ePortfolios verdeutlicht die Prozesshaftigkeit von Wissen.“).....	260
Tabelle 17: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 13: „Die Arbeit mit ePortfolios fördert die mehrperspektivische und problemorientierte Wahrnehmung der Inhalte und Gegenstände des Unterrichts.“).....	262
Tabelle 18: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 14: „Die Arbeit mit ePortfolios lässt Leistung als einen dynamischen, nicht linearen Prozess sichtbar werden und erweitert die konventionelle Leistungsfeststellung um die Alternative der Leistungsdarstellung.“).....	263

Tabelle 19: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 15: „Die Arbeit mit ePortfolios fördert eine Auflösung beschränkter Prüfungsbedingungen und konkreter Prüfungssituationen.“).....	265
Tabelle 20: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 16: „Die Arbeit mit ePortfolios begünstigt das Verbesserungsbestreben der Lernenden und ermöglicht diesen, zu bestmöglichen Leistungen zu gelangen.“).....	266
Tabelle 21: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 17: „Durch die Arbeit mit ePortfolios treten nicht nur die Schwächen, sondern insbesondere auch die Kompetenzen und Stärken der Lernenden in den Vordergrund, wodurch diese besser wahrgenommen und gewürdigt werden können.“).....	267
Tabelle 22: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 18: „Als typische Form der „direkten Leistungsvorlage“ geben ePortfolios den Betrachtern direkt und detailliert Auskunft über die Erfahrungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, was eine Notengebung durch die Lehrperson im Grunde überflüssig macht“)	269
Tabelle 23: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 19: „Die ePortfolio-Arbeit fördert die Transparenz und Intersubjektivität der Leistungsbewertung.“).....	272
Tabelle 24: Zusammenfassende Gegenüberstellung der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (These 20: „Die Arbeit mit ePortfolios unterstützt die Ausbildung der Selbstbeurteilungskompetenzen der Lernenden.“).....	274

1 Einleitung

1.1 Begründung des Forschungsinteresses

1.1.1 *Die Gesellschaft im Wandel*

Schulentwicklung vollzieht sich seit jeher in einem Spannungsfeld von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Veränderungen (Schratz 1995, S. 272). Die Schule hat nicht nur den Auftrag, die basalen Kulturtechniken zu vermitteln. Vielmehr soll sie die jungen Menschen auch dazu führen, die Naturwelt und Kultur, in der sie leben, zu verstehen, ihre Lern- und Denkfähigkeiten zu entwickeln und sie zum selbstständigen Lernen und einem reflektierten Wissenserwerb anleiten (Reusser 1994, S. 21). Die Schulpädagogik hat demnach die Aufgabe, sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen und dem damit einhergehenden Wandel der Jugendkulturen zu befassen und darauf aufbauend die Gestaltung von Schule und Unterricht immer wieder neu zu überdenken.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die deutsche Gesellschaft grundlegend gewandelt. Durch die zunehmende Individualisierung lösen sich vorgegebene Lebensformen immer weiter auf. Kategorien wie Klasse und Stand, Geschlechterrollen oder auch Familie werden zunehmend brüchig (Beck und Beck-Gernsheim 1994a, S. 11). Hieraus folgen u.a. eine abnehmende Sichtbarkeit und schwindende Bindungswirkung traditioneller Sozialzusammenhänge, eine zunehmende Selbstbestimmtheit des Lebenslaufs und der Lebenssituation sowie die Pluralisierung von Lebensstilen (Schulze 2005, S. 75). Diese Entwicklungen sorgen dafür, dass sich die Individuen von bestehenden Bindungen und damit auch von den traditionellen Lebensformen lösen (z.B. Familie, Freunde) (Beck 1994, S. 47). Gleichzeitig trifft der Einzelne¹ jedoch umso unerbittlicher auf die Zwänge der gesellschaftlichen Institutionen, welche mit ihren Steuerungsmechanismen und Zuweisungsprozessen den Status des Individuums nachhaltig beeinflussen. Die Individualisierungsschübe sind demnach in sich selbst widersprüchlich: Während die Individuen einerseits aus ihren vorgefundenen traditionellen Abhängigkeiten und Verengungen herausgelöst werden, erfasst sie andererseits der Prozess der Institutionalisierung und Standardisierung (Heitmeyer et al. 2011, S. 9). Eine Konsequenz der zunehmenden Individualisierung ist die Notwendigkeit, zwischen Optionen zu entscheiden. Der Lebensweg der Kinder ist nicht mehr durch die Geburt vorherbestimmt. Spätestens ab dem Jugendalter

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in dieser Arbeit durchgehend die männlichen Formen verwendet (z.B. Schüler, Lehrer etc.). Selbstverständlich ist dabei auch immer die weibliche Form inkludiert.

muss jedes Individuum seinen eigenen Weg finden (Liebau 1999, S. 16). Beck und Beck-Gernsheim (1994b, S. 13) sprechen in diesem Kontext auch von „*Baselbiographien*“. Jedes Individuum übernimmt Verantwortung für den eigenen Lebensentwurf und muss seine Biographie durch eigenes Handeln selbst herstellen. Die Lebensläufe verlieren in diesem Kontext ihre traditionelle Struktur der Phasenfolgen zugunsten individualisierter Abläufe. Traditionelle Sozialisationsprozesse können nicht mehr glatt und reibungslos funktionieren, da sie zunehmend von individuellen Entwürfen durchkreuzt werden (Liebau 1999, S. 20).

Dabei befinden sich die Individuen jedoch in keinem gesellschaftsfreien Raum. Um die begrenzten Ressourcen zu erobern, müssen sie sich täglich gegen ihre Konkurrenz durchsetzen. Dies führt zu einem Zustand der Dauergefährdung („*Risikobiographien*“) (Beck und Beck-Gernsheim 1994b, S. 12). Um nicht zu scheitern, sind die Individuen gezwungen, langfristig zu planen und sich den Umständen flexibel anzupassen. Sie müssen ihr Leben „organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken und neue Anfänge versuchen. Sie brauchen Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz.“ (Beck und Beck-Gernsheim 1994b, S. 15). Die hohe Komplexität der gesellschaftlichen Zusammenhänge führt dazu, dass der Einzelne kaum in der Lage ist, die notwendigen Entscheidungen fundiert zu treffen (Beck und Beck-Gernsheim 1994b, S. 15). Die Ausdehnung der Möglichkeitsräume zwingt das Individuum zu immer mehr Entscheidungen. Jede Entscheidung geht einher mit einer wachsenden Unsicherheit über deren Ausgang und Richtigkeit (Liebau 1999, S. 17). Die Individualisierungsthese führt zu der Grundannahme, dass grundsätzlich jedes Individuum in die Lage versetzt werden kann, durch eine kluge und effiziente Nutzung der sich bietenden Chancen, der eigenen Ausgangslage zu entkommen. Für die Nutzung bzw. Realisierung der zahlreichen Wahlmöglichkeiten und Optionen sind die Individuen jedoch nach wie vor auf kulturelle, soziale und ökonomische Ressourcen angewiesen, welche auch heute noch gesellschaftlich sehr ungleich verteilt sind. Das Versprechen der Individualisierungsthese kann daher aufgrund struktureller Barrieren, sozialer Ungleichheiten und institutioneller Hürden heute nur selten eingelöst werden (Heitmeyer et al. 2011, S. 10–19), was viele Individuen vor große Probleme stellt.

Die aus der zunehmenden Individualisierung resultierenden Entwicklungen werden durch die Digitalisierung² zunehmend verstärkt. Es sind insbesondere in

² Ursprünglich stand der Begriff der Digitalisierung für „die Umwandlung von Informationen wie Ton, Bild oder Text in Zahlenwerte zum Zwecke ihrer elektronischen Bearbeitung, Speicherung oder Übertragung“ (Hans-Bredow-Institut 2006, S. 95). Er beschrieb also einen speziellen technischen Vorgang, bei dem Ton, Bild oder Text in ein

Bezug auf Information, Speicherung und Kommunikation vielfältige neue Möglichkeiten entstanden (Peters 2012, S. 9). Die Digitalisierung verändert unsere Gesellschaft, unsere Kultur und letztlich das Leben jedes Einzelnen nachhaltig. Die Veränderungen spiegeln sich v.a. in dem Umgang der jüngeren Generationen mit den digitalen Medien wieder. Dass Jugendkulturen auch Medienkulturen sind, ist prinzipiell nichts Neues. Durch den rapiden und immer noch anhaltenden technischen Fortschritt der letzten Jahre wurde diese Verbindung zwischen Jugend und Medien jedoch zunehmend verstärkt. Die digitalen Medien üben eine hohe Anziehungskraft auf die Jugendlichen aus (Fuchs 2010, S. 15–16). Zahlreiche Studien belegen, dass die Heranwachsenden das Internet mittlerweile nahezu flächendeckend nutzen (siehe z.B. Albert et al. 2010, S. 131; mpfs 2013, S. 6). Auch wenn die Jugendlichen mit Smartphones, Internet und sozialen Netzwerken aufgewachsen sind, sind sie jedoch noch nicht selbstverständlich dazu in der Lage, diese auch kritisch und vielseitig kreativ zu nutzen (Ganguin und Meister 2012). Das ist problematisch, insbesondere angesichts der zahlreichen Risiken, welche mit der Nutzung digitaler Medien verbunden sind (z.B. Datenflut, Schwarmintelligenz, soziale Isolation, Datenschutz, Monopolbildung (siehe hierzu z.B. Cebrián 1999; Lanier 2010; Peters 2012)), deren Reichweite und Folgen heute kaum jemand einschätzen und absehen kann. Zudem gewinnt das Internet auch im Bereich des Lernens zunehmend an Bedeutung (Mayr et al. 2009, S. 9). Der rapide technische Fortschritt führt ferner dazu, dass fachliches Wissen einem permanenten Wandel unterliegt. Das traditionelle Vorratslernen reicht unter diesen Bedingungen nicht mehr aus (Klippert 2007, S. 19). Das lebenslange Lernen gewinnt zunehmend an Bedeutung.

Diese und zahlreiche weitere gesellschaftlichen Veränderungen stellen die jüngeren Generationen vor vielfältige Aufgaben. Die Individuen müssen ihre Biografie bereits in jungen Jahren selbstständig gestalten. Damit dies gelingt, müssen sie dazu befähigt werden, eigene Fähig- und Fertigkeiten sowie Interessen auszubilden, zu erkennen und richtig einzuschätzen, um diese schließlich in die individuelle Lebensgestaltung produktiv einfließen zu lassen. Zugleich stehen sie mehr denn je vor der Herausforderung des lebenslangen Lernens. Die Kinder und Jugendlichen müssen daher dazu befähigt werden, ihr Lernen selbst

binäres Zahlensystem umgewandelt werden, damit sie leicht und überaus schnell elektronisch übermittelt, bearbeitet und gespeichert werden können. Heute wird dieser Begriff jedoch auch synonym für die Beschreibung der Folgen solcher Vorgänge benutzt (Peters 2012, S. 7).

in die Hand zu nehmen und insbesondere digitale Medien aktiv, konstruktiv und v.a. kritisch zu nutzen (Medienkompetenz).

Doch nicht nur die Förderung der Individuen und ihrer Individualität und Selbstständigkeit gewinnt angesichts dieser Veränderungen an Bedeutung. Die wachsende Heterogenität der Gesellschaft führt wiederum zu der Schwierigkeit, gemeinsame verbindliche Werte zu finden und zu begründen (Liebau 1999, S. 6). Die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft begünstigt immer stärker egozentrische Orientierungen (Liebau 1999, S. 41). Die Notwendigkeit, auch in einer individualisierten Gesellschaft über gemeinsame Orientierungsmuster, gemeinsame Werte und Normen zu verfügen, bleibt jedoch nach wie vor von zentraler Bedeutung. Zum einen um den Individuen bei der Orientierung in der Welt der Optionen zu helfen (Dahrendorf 1979) und deren Bedürfnis nach Anerkennung und Solidarität zu befriedigen (Deci und Ryan 1993b, S. 227) und zum anderen, um das Leben in Gemeinschaften erst zu ermöglichen. Denn gemeinsame Ziele, Glaubensanschauungen, Wünsche, Kenntnisse sowie gegenseitiges Verstehen und geistige Ähnlichkeit sind – wie bereits Dewey (1916/2000, S. 19) betonte – nicht nur zentrale Mittel, um den Fortbestand einer Gesellschaft zu sichern, sondern bilden den Kern des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Angesichts der Individualisierung ist daher eine entscheidende Frage, wie die Gemeinschaft wiedergewonnen werden kann (Liebau 1999, S. 24).

Die angeführten Anforderungen an die jüngeren Generationen werden derzeit auch unter dem Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ diskutiert. Diese funktionalistisch geprägte Sicht auf die aktuellen Entwicklungen greift jedoch zu kurz. Insbesondere aufgrund der zunehmenden Pluralität gewinnen neben Prozessen der Enkulturation auch solche der Individuierung zunehmend an Bedeutung. Wie eingangs bereits betont, ist es erforderlich, dass sich die Erziehungswissenschaft mit diesen Entwicklungen auseinandersetzt und diskutiert, wie eine Schule zu gestalten ist, die zwischen den sich wandelnden individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen vermittelt und damit den jüngeren Generationen ermöglicht, die Kultur, in der sie leben, zu verstehen und aktiv mitzugestalten.

1.1.2 *Die Forderung nach einer neuen Lernkultur*

Während die Gesellschaft einem regen Wandel unterliegt, hat sich der schulische Unterricht in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. In der Schule ist nach wie vor die traditionelle Gestalt des wissensbildenden Unterrichts vorherrschend (Wiechmann 2004; Reusser 1994). Angesichts des deutlichen gesellschaftlichen Wandels und den damit einhergehenden neuen Anforderungen an die jüngeren Generationen stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die didaktische Gestalt des wissensbildenden Unterrichts den heutigen Aufgaben von Schule und Unterricht

noch gerecht wird (Reusser 1994, S. 21). Die Diskussion dieser Frage hat in der Erziehungswissenschaft und in der Bildungspolitik, nicht zuletzt auch aufgrund des schlechten Abschneidens der deutschen Schüler in internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA, TIMSS etc.), in den letzten Jahren an Auftrieb gewonnen. Die zunehmende Kritik am deutschen Bildungssystem führte zu der Verabschiedung und Einführung zahlreicher neuer (bildungspolitischer) Strategien, Konzepte und Erlasse (z.B. Bildungsstandards, Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen) (siehe hierzu u.a. Johnson et al. 2005, S. 7; Gruschka 2011, S. 7) und untermauerte die Bedeutung der bereits zuvor immer häufiger geäußerten Forderung nach einer grundlegenden Erneuerung der schulischen Lern- und Unterrichtskultur.

In den letzten Jahren wurde vermehrt der Ruf nach der Entwicklung einer neuen Lernkultur laut (z.B. Arnold und Schüßler 1998; Gasser 2008; Kleber und Stein 2001; Klippert 2007; Krapf 1995; Reusser 1994; Struck 1996). Hinter dem Begriff „Lernkultur“ steckt jedoch keine fest eingeführte und etablierte pädagogische Kategorie (Arnold und Schüßler 1998, S. 3). Die Darstellung einer neuen Lernkultur mündet meist in der Vorstellung alternativer Unterrichtsmethoden. So kursieren derzeit in der Literatur die unterschiedlichsten Konzepte und Benennungen, welche dem Konstrukt „Lernkultur“ zugeordnet werden: Z.B. Kooperatives Lernen (z.B. Borsch 2010; Johnson et al. 2005; Konrad und Traub 2008; Traub 2004); Selbstgesteuertes Lernen (z.B. Konrad 2008); Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (z.B. Klippert 2007); Entdeckendes Lernen (z.B. Thom 2010); Problembasiertes Lernen (z.B. Zumbach 2003); Projektunterricht (z.B. Bastian et al. 1997; Duncker und Götz 1988; Hänsel 1999); Freiarbeit (z.B. Drews und Wallrabenstein 2002); Produktives Lernen (z.B. Liebau 1999) oder Handlungsorientierter Unterricht (z.B. Gudjons 2008).

Die gemeinsame Basis dieser Ansätze ist die „Wiederentdeckung“ der Lernenden: Diese werden nicht länger als Objekte der Belehrung, sondern vielmehr als selbständige und (eigen-)aktive Subjekte und Konstrukteure des eigenen Lernens verstanden. Neben diesem Minimal-Konsens bleibt jedoch weitestgehend noch unklar, was genau eine Lernkultur ist und wie diese aussehen sollte. Die theoretische Fundierung des Konstrukts „neue Lernkultur“ ist jedoch nur ein erster notwendiger Schritt. Damit Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden können, ist es zugleich auch erforderlich zu diskutieren, wie diese angeregt, gefördert und unterstützt werden können.

1.1.3 *Das ePortfolio als Entwicklungsinstrument? – Theoretische Vorüberlegungen*

Die „neue Lernkultur“ stellt neue Anforderungen an die Organisation von Schule und Unterricht, an die Lehrpersonen, aber insbesondere auch an die Schüler. Es stellt sich folglich die Frage, an welcher Stelle eine Schulentwicklung anknüpfen und wie die Etablierung einer neuen Lernkultur gefördert werden kann. Ein

Instrument, welchem ein solches, entwicklungsförderliches Potential im Sinne der angestrebten Lernkultur zugeschrieben wird, ist das (e)Portfolio (siehe z.B. Häcker 2007b; Winter 2012, S. 195).

Derzeit herrscht ein sehr großes Interesse am Portfolio-Konzept, was sich auch anhand der zahlreichen Publikationen zu diesem Thema verdeutlichen lässt (z.B. Brunner et al. 2006a; Easley und Mitchell 2004; Gläser-Zikuda und Hascher 2007a; Meyer et al. 2011; Häcker 2007b; Winter 2012). Dennoch gibt es keine einheitliche Vorstellung davon, was ein Portfolio ist und welche Anwendungsmöglichkeiten es gibt. Vereinfacht gesagt, handelt es sich bei Portfolios um Sammelmappen mit ausgewählten Arbeiten bzw. Dokumenten. Diese Beschreibung greift jedoch viel zu kurz, denn Portfolio-Arbeit ist sehr facettenreich. Es existieren verschiedene Portfolio-Varianten, welche sich z.B. in ihren Inhalten, ihrem Zustandekommen und ihrem Verwendungszweck deutlich voneinander unterscheiden (siehe hierzu z.B. auch Winter 2012, S. 195–200). Traditionell werden Portfolios primär in Form von physischen Sammelmappen geführt. Mit dem Aufkommen der digitalen Medien hat sich jedoch auch eine elektronische Variante des Portfolios – das ePortfolio – entwickelt. Dieses Konzept fußt auf dem Konzept des Portfolio-Ansatzes, versucht aber darüber hinaus die neuen Möglichkeiten der digitalen Medien produktiv zu nutzen.

Dem (e)Portfolio wird das Potential zugeschrieben, die Entwicklung einer neuen Lernkultur zu fördern. Doch worauf stützt sich diese Annahme? Der Leistungskontext ist Dreh- und Angelpunkt schulischen Handelns. Für ihr eigenes Lern-, Lehr- und Leistungsverhalten orientieren sich Lernende, wie auch Lehrende, weitgehend an der Art, wie die Schule/das Schulsystem die Leistungsentwicklung, -feststellung und -beurteilung betreibt. Häcker (2007b, S. 3) kommt daher zu dem Schluss, dass ohne eine strukturelle Veränderung des Leistungsbeurteilungskontextes eine Reform im Sinne der neuen Lernkultur scheitern muss. Aus diesem Grund, so Häckers These, müssen Reformansätze genau an diesem Punkt ansetzen. (e)Portfolios haben das Potential, die Basis für eine Reform der Leistungskultur zu schaffen. So ermöglichen sie beispielsweise die Ausweitung der Leistungserbringung und -bewertung auf andere Gegenstände (erweiterter Lernbegriff) und eröffnen neue Formen der Reflexion, Bewertung und Kommunikation über Leistung. Auf Basis von (e)Portfolios können zudem neue Verfahren für die Auswahl von Schülern für bestimmte Bildungsgänge oder Berufe entwickelt und eingeführt werden (Winter 2012, S. 203–206). Doch die Funktionen von (e)Portfolios sind nicht nur auf den alternativen Umgang mit Leistung beschränkt. Diese können u.a. auch dabei helfen, die Didaktik und Methodik des Unterrichts, insbesondere im Hinblick auf offenere, schüleraktivere Formen, umzugestalten. Sie eröffnen leichtere Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten sowie eine stärkere Interessenorientierung und eine bessere Anpassung der Lerngeschwindigkeit an den Lernenden (Winter 2012, S. 206).

1.1.4 *Das ePortfolio als Entwicklungsinstrument? – Der Forschungsstand*

Die theoretische Beschäftigung mit dem Einsatz von Portfolios bzw. ePortfolios fällt im deutschen Sprachraum differenziert aus. In der Literatur wird das (e)Portfolio u.a. als alternatives Instrument der Leistungsbeurteilung (z.B. Bohl 2006; Brunner et al. 2006b; Winter 2006, 2012), Reflexionsmedium (z.B. Bräuer 2000; Pölzleitner 2006) sowie als Werkzeug zur Förderung der Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden (z.B. Häcker 2007b) theoretisch analysiert. Eine empirische Fundierung der theoretischen Annahmen zum Potential von (e)Portfolio-Arbeit steht in vielen Bereichen jedoch noch aus (siehe hierzu auch Gläser-Zikuda und Hascher 2007b, S. 10). Neben zahlreichen Praxisberichten gibt es in der deutschen Schulforschung nur vereinzelt empirische Studien zu ausgewählten Aspekten der (e)Portfolio-Arbeit. Insgesamt fallen die Ergebnisse der Studien positiv aus. So sprechen die empirischen Befunde dafür, dass (e)Portfolios selbstgesteuertes bzw. selbstbestimmtes Lernen fördern (z.B. Gläser-Zikuda und Lindacher 2007; Häcker 2007b), mehr Gelegenheiten für Reflexionen schaffen (z.B. Fink 2010) und zu einer besseren Behaltensleistung sowie einer tieferen Verarbeitung des Lernstoffes beitragen (z.B. Gläser-Zikuda und Lindacher 2007).

Die These, dass (e)Portfolios die Entwicklung einer schulischen Lernkultur fördern, wird – zumindest in ausgewählten Aspekten – durch diese Ergebnisse vorläufig untermauert. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass der aktuelle Forschungsstand – insbesondere im deutschsprachigen Raum, aber auch noch darüber hinaus – noch unzureichend ist. Dies betrifft in besonderem Maße die Analyse der Besonderheiten der elektronischen Portfolio-Variante. Darüber hinaus lässt sich kritisieren, dass es sich bei den bislang durchgeführten Studien vorwiegend um Interventionsstudien handelt. Eine Bestandsaufnahme der „natürlichen“ ePortfolio-Praxis an allgemeinbildenden Schulen sowie eine Analyse der damit einhergehenden Lernkulturen steht bislang noch aus. In dieser Konsequenz ist weitgehend unbekannt, wie und warum Lehrpersonen ePortfolios in ihrem regulären Unterricht einsetzen und wie sich deren Einsatz auf das Lernen und insbesondere die schulische Lernkultur auswirkt.

1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen der Arbeit

Angelehnt an die bisherigen Ausführungen verfolgt die hier vorgelegte Dissertation verschiedene Zielsetzungen. Das vorrangige Ziel besteht darin, das Potential von ePortfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur zu analysieren. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei v.a. auf der Diskussion der charakteristischen Besonderheiten sowie der damit einhergehenden neuen Chancen und Grenzen der elektronischen Portfolio-Variante. In dieser Konsequenz lautet die Hauptfragestellung dieser Arbeit:

Welchen Beitrag können ePortfolios zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Schule leisten?

Neben einer theoretischen Diskussion soll diese Fragestellung insbesondere durch die Durchführung einer eigenen, empirischen Studie beantwortet werden. Angelehnt an die Kritik des aktuellen Forschungsstands und der bislang durchgeführten Studien (siehe Abschnitt 1.1.4), soll hierfür eine Bestandsaufnahme der ePortfolio-Arbeit an allgemeinbildenden Schulen vorgenommen werden. Im Fokus stehen dabei insbesondere die nachfolgenden Forschungsfragen:

- *Warum und wie setzen Lehrpersonen ePortfolios im Unterricht von Schulklassen der Sekundarstufe I und II ein?*
- *Welche Chancen eröffnet der Einsatz von ePortfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur im Unterricht von Schulklassen der Sekundarstufe I und II?*
- *An welche Grenzen stößt der Einsatz von ePortfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur im Unterricht von Schulklassen der Sekundarstufe I und II?*

Aufgrund der Tatsache, dass dem Begriff „Lernkultur“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion derzeit kein einheitliches Verständnis zugrunde liegt, ist es in dieser Arbeit erforderlich, ein eigenes Konzept der „neuen Lernkultur“ zu erarbeiten. Eine weitere Zielsetzung besteht folglich darin, einen Beitrag zur Klärung und Fundierung des „Lernkultur“-Konstrukts zu leisten. Hieraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Was ist eine Lernkultur?

Welche Merkmale kennzeichnen die zu entwickelnde „neue“ Lernkultur?

1.3 Aufbau der Arbeit

Für die Beantwortung der Fragestellungen unterteilt sich diese Arbeit in einen theoretischen (Kapitel 2-5) und einen forschungspraktischen Teil (Kapitel 6).

In *Kapitel 2* ist es zunächst erforderlich, die „Lernkultur“ als schulpädagogische Kategorie zu entfalten. Aufbauend auf einer Annäherung an den Lern- und Kulturbegriff sowie der Diskussion des Verhältnisses zwischen Lernen und Kultur erfolgt eine thesenartige Entwicklung des Lernkultur-Begriffs. Darauf basierend gilt es die schulpädagogische Diskussion um die „alte“ und „neue“ Lernkultur aufzuarbeiten und kritisch zu analysieren, wie sich eine schulische Lernkultur (weiter-)entwickeln kann.

In *Kapitel 3* werden die im vorherigen Kapitel aufgezeigten Diskussionsstränge gebündelt und – aufbauend auf dem in Kapitel 2 entfalteten integrativen Lernbegriff – ein eigenes, theoretisch fundiertes Lernkulturmodell entwickelt. Dies erfolgt durch die reflexive und kritische Betrachtung von vier zentralen Ebenen von Schule und Unterricht: (1) der unterrichts- und schulorganisatorischen Ebene, (2) der Interaktions- und Kommunikationsebene, (3) der Ebene des Umgangs mit den Gegenständen und Inhalten des Unterrichts sowie (4) der Ebene der Leistungswahrnehmung und -bewertung. Im Zentrum steht dabei jeweils die

(normative) Frage, wie diese Ebenen ausgestaltet werden sollten, um schulisches Lernen möglichst effektiv und sinnstiftend zu gestalten.

Das dieser Arbeit zugrundeliegende ePortfolio-Verständnis wird in *Kapitel 4* entfaltet. Ausgehend von einer begrifflichen Annäherung an den Portfolio-Begriff werden hier v.a. die Besonderheiten der digitalen Variante herausgestellt und diskutiert. Ein Fokus liegt dabei auf der Entwicklung eines dynamischen ePortfolio-Verständnisses, das einerseits die unterschiedlichen Arten und Ausprägungen der ePortfolio-Nutzung umfasst und andererseits auch ermöglicht, diese differenziert voneinander abzugrenzen.

In *Kapitel 5* findet eine erste (theoretische) Zusammenführung der beiden Konstrukte „Lernkultur“ und „ePortfolio“ statt. Aufbauend auf theoretischen Überlegungen und unter Einbezug empirischer Befunde wird das Potential von ePortfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur zunächst thesenartig, für jede der vier zentralen Ebenen von Schule und Unterricht, diskutiert.

Die Erörterung und Diskussion des methodischen Vorgehens sowie der Ergebnisse der im Jahr 2016 an vier Schulen (mit sechs Lehrkräften) durchgeführten qualitativen Fallstudie erfolgt in *Kapitel 6*. Im Rahmen der Vorstellung der methodologischen und methodischen (Vor-)Überlegungen gilt es insbesondere die Methodenwahl (Leitfadeninterviews, teilnehmende Beobachtung und Dokumentenanalyse) zu begründen und das Vorgehen bei der inhaltsanalytischen Datenauswertung zu explizieren. Bei der Erörterung der Ergebnisse liegt – neben der Darstellung der einzelnen Fälle – ein besonderer Schwerpunkt auf der fallübergreifenden Interpretation und Diskussion der untersuchten Chancen und Grenzen des Einsatzes von ePortfolios als Entwicklungsinstrument einer neuen Lernkultur im Rahmen des Schulunterrichts an der Sekundarstufe I und II. Abschließend gilt es in diesem Kapitel das methodische Vorgehen und die Reichweite und Aussagekraft der Ergebnisse zu reflektieren.

In *Kapitel 7* werden die durch die theoretische Analyse sowie die empirische Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und Implikationen für die Weiterentwicklung von Praxis, Theorie und Forschung diskutiert.

In einem abschließenden *Fazit* werden die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst und Perspektiven für die Schulentwicklung und -forschung aufgezeigt.

2 Lernkultur als schulpädagogische Kategorie

In den letzten Jahren häufen sich in der Schulpädagogik Publikationen, die die Etablierung einer neuen Lernkultur postulieren (siehe Abschnitt 1.1). Hinter dem Begriff „Lernkultur“ steckt jedoch keine fest eingeführte oder gar klar definierte pädagogische Kategorie. Vielmehr findet dieses Konstrukt in der aktuellen Diskussion einen nahezu inflationären Gebrauch (siehe hierzu auch Arnold und Schübler 1998, S. 3; Winter 2005, S. 70). Im Folgenden geht es deshalb darum, Lernkultur als eine schulpädagogische Kategorie zu entfalten und begrifflich zu umreißen. Da es sich bei dem Begriff „Lernkultur“ um eine Wortkomposition der Begriffe „Lernen“ und „Kultur“ handelt, sollen diese jeweils bestimmt und dann in Relation zueinander gesetzt werden. Im Anschluss daran erfolgt eine komprimierte und kritische Analyse der Verwendung des Lernkulturbegriffs in der schulpädagogischen Diskussion. Abschließend wird die Notwendigkeit der Entwicklung eines differenzierten Lernkultur-Modells begründet.

2.1 Lernen – eine Annäherung an einen pädagogischen Grundbegriff

Die Frage danach, was Lernen ist und wie und wodurch es vollzogen wird, gehört seit Anbeginn zu den zentralen Fragen der Pädagogik. Dennoch gibt es bis heute keinen einheitlichen Begriff des Lernens, der allgemein anerkannt ist. Vielmehr zeichnet sich in der Diskussion ein vielfältiger Gebrauch ab, der ein unüberschaubares Nebeneinander unterschiedlichster Lernbegriffe und -verständnisse im Spannungsfeld zwischen definitiver Enge und endloser Weite sichtbar macht (siehe hierzu Anhalt 2009, S. 31).

So wurde und wird unter Lernen z.B. ein göttlicher Erkenntnisakt (Parmenides), die Übernahme fremden Wissens durch Unwissende (Sophisten), die Wiedererinnerung (Sokrates und Platon), das geleitete Aneignen von Wissen (Rousseau), das eigenständige vernünftige Hervorbringen (Kant), ein rezeptiver Akt (Fichte), eine Verhaltensänderung (Skinner), ein Reiz- und Reaktionszusammenhang (Hull), die Speicherung von Informationen (Hunt), die Assimilation und Akkommodation von Wissen (Piaget 1991), ein kognitiver Aneignungsprozess (Ausubel), eine strukturelle Koppelung (v. Glaserfeld), ein „Umlernen“ (bzw. Wandel des fungierenden Vorwissens) (Meyer-Drawe 1986) oder aber ein „konstruktiver Prozess“ (Reich) verstanden (z.T. in Anlehnung an Mitgutsch 2009, S. 8). Auch wenn diese exemplarische Auflistung verdeutlicht, dass es sehr unterschiedliche Perspektiven auf das Lernen gibt, wird in den meisten Fällen unter Lernen „die Aneignung, *das sich zu Eigen machen*, das Aufnehmen von *etwas*“ (Mitgutsch 2009, S. 8; Hervorhebung im Original) verstanden. Die Vorstellungen dahingehend, wie diese „Aneignung“ erfolgt und was genau das „etwas“ ist, das gelernt wird, gehen jedoch weit auseinander.

Im Rahmen dieser Arbeit kann eine abschließende Klärung des Lernbegriffs nicht geleistet werden. Dennoch gilt es in diesem Abschnitt ein, den folgenden Ausführungen zugrundeliegendes Lernverständnis zu entwickeln und thesenartig

zu explizieren. Hierfür werden exemplarisch zwei Strömungen skizziert und diskutiert, die das pädagogische Verständnis von Lernen bis heute nachhaltig prägen: die psychologisch-naturwissenschaftliche Tradition sowie die philosophisch-anthropologische Tradition.

2.1.1 *Lernen aus Perspektive der psychologisch-naturwissenschaftlichen Tradition*

In der pädagogischen Diskussion über den Lernbegriff finden die psychologischen Theorien des Lernens eine dominierende Beachtung. Selbst Versuche, einen pädagogischen Begriff des Lernens zu entwickeln fußen in der Regel auf den Erkenntnissen der psychologischen Lehr- und Lernforschung. Aus diesem Grund gilt es diese nachfolgend kurz zu skizzieren. Hierfür werden, ausgehend von einem psychologischen Lernbegriff, die drei großen Lerntheorien des Behaviorismus, des Kognitivismus und des Konstruktivismus erörtert³.

2.1.1.1 *Die Ausgangsbasis: Der psychologische Lernbegriff*

In der Lernpsychologie hat sich heute ein aus drei Komponenten bestehender Lernbegriff durchgesetzt (siehe z.B. Gage und Berliner 1996, S. 230; Hasselhorn und Gold 2009, 37f.):

1. Lernen ist ein *Prozess* und benötigt Zeit. Ein Lernprozess hat erst dann stattgefunden, wenn sich zwischen zwei unterschiedlichen Zeitpunkten eine Veränderung des Verhaltens eingestellt hat (Gage und Berliner 1996, S. 231).
2. Lernen basiert auf *Erfahrungen*. Von anderen Veränderungsprozessen (z.B. Reifungs- und Degenerationsvorgängen) unterscheidet sich der Prozess des Lernens dadurch, dass er unmittelbar an Erfahrung gebunden ist und von mentalen Prozessen begleitet wird (Hasselhorn und Gold 2009, S. 38). Lernen geschieht in diesem Sinne immer in Folge eines Austauschs zwischen Individuum und Umwelt (Gage und Berliner 1996, S. 231).
3. Lernen führt zu *Verhaltensveränderungen*. Am Ende eines jeden Lernprozesses steht ein Produkt des Lernens, welches sich in Verhaltensveränderungen abbildet. Diese müssen sich jedoch nicht unmittelbar in dem beobachtbaren Verhalten der Lernenden niederschlagen, sondern können auch erst in zukünftigen Handlungen und Verhaltensweisen zu Tage treten (Hasselhorn und Gold 2009, S. 38).

³ In der pädagogischen Literatur gibt es bereits zahlreiche Auseinandersetzungen mit den psychologisch-naturwissenschaftlichen Theorien des Lernens (siehe z.B. Baumgart 2007; Kerres 2013; Riedl 2010; Terhart 2009). Da eine differenzierte Aufarbeitung dieser Lerntheorien auf Basis der Primärwerke an dieser Stelle zu weit führen würde, basieren die nachfolgenden Ausführungen primär auf der pädagogischen Sekundärliteratur. Die aufgeführten Autoren sind folglich in der Regel *keine* genuinen Vertreter der jeweils dargestellten Theorie. Zitierte Primärwerke werden entsprechend als solche kontextualisiert.

Nach diesem psychologischen Begriffsverständnis ist Lernen folglich nicht nur die Aneignung von „Etwas“, sondern ein komplexer und mehrdimensionaler Prozess, bei dem es in Folge von Erfahrungen zu Veränderungen im Verhalten der Lernenden kommt. Ein Lernprozess hat folglich nicht nur Effekte auf das Wissen, sondern auch auf die Handlungsweisen des Lernenden. Dieses psychologische Lernverständnis lässt jedoch viele Aspekte des Lernens ungeklärt. So wird beispielsweise nicht deutlich, was genau den Kern von Lernprozessen kennzeichnet, welche Erfahrungen Lernprozesse auslösen und wie genau die mentalen Prozesse ablaufen. Hiermit eng verknüpft ist zudem die Frage danach, was genau Lernen erfolgreich macht. Die (zentralen) psychologischen Lerntheorien des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus versuchen, auf eben diese Fragen eine Antwort zu geben.

2.1.1.2 Lernen als Verhaltensänderung – das behavioristische Lernverständnis

Wie der Name bereits besagt, steht das „behavior“, also das Verhalten, im Zentrum des behavioristischen Lernverständnisses. So ist Lernen aus Sicht des Behaviorismus „als derjenige Prozess zu verstehen, der ein Individuum – aufgrund einer meist wiederholten Aktivität – zu relativ überdauernden Verhaltensveränderungen führt.“ (Steiner 2001, S. 140). Dabei geht der Behaviorismus davon aus, dass das Verhalten nicht durch innere Vorgänge des Lernenden, sondern durch Konsequenzen – welche auf das gezeigte Verhalten folgen – gesteuert wird (Kerres 2013, S. 130). In diesem Sinne bildet das Reiz-Reaktions-Modell das Fundament der behavioristischen Lerntheorien. Das Gehirn wird als Organ angesehen, das auf bestimmte (äußere) Reize mit angeborenen oder erlernten Reaktionen reagiert (Reinmann 2013, S. 2). In dieser Konsequenz kann durch ein geschicktes Manipulieren durch äußere Reize (z.B. Belohnung und Bestrafung) das Verhalten eines Organismus allmählich, aber sicher, in die intendierte Richtung gelenkt werden (Terhart 2009, S. 31). Lernen ist folglich ein mechanistischer Prozess und vollzieht sich durch eine Art Trainingsvorgang, welcher das Ziel verfolgt, das Verhalten (durch Konditionierung) zu steuern und zu verändern (Reinmann 2013, S. 2).

Die wichtigsten Theorien des Behaviorismus sind das *Klassische Konditionieren* (Pawlow 1928), das *Operante Konditionieren* (Skinner 1938) und das *Lernen am Modell* (Bandura 1976b). Während beim klassischen und operanten Konditionieren innere Vorgänge nicht beachtet werden (Theorem der „black-box“), erweitert Bandura mit seinem Modell Lernen um kognitive und soziale Aspekte – ohne jedoch das grundsätzliche Reiz-Reaktions-Schema aufzugeben (siehe hierzu Bandura 1976a, S. 23; Reinmann 2013, S. 2). Dies zeigt, dass sich die Bemühung der Behavioristen, nur beobachtbares Verhalten zum Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Forschung zu machen und innere mentale Phänomene als Geschehnisse in der „black-box“ aus ihren Erklärungen auszuschließen, nicht konsequent durchführen lässt (Steiner 2001, S. 140). So erfordert insbesondere die Erklärung

dessen, wie komplexere intellektuelle Fähigkeiten angeeignet werden, den Einbezug internaler Prozesse des Lernenden bzw. eine genauere Analyse menschlichen Denkens (Kerres 2013, S. 137). In dieser Konsequenz kam es schließlich auch zur sogenannten „kognitivistischen Wende“.

2.1.1.3 Lernen als Informationsverarbeitung – das kognitivistische Lernverständnis

Im Rahmen der kognitivistischen Wende wurde die vom Behaviorismus postulierte „black-box“ aufgeschlüsselt und mit Annahmen über die mental ablaufenden Vermittlungs- und Verarbeitungsprozesse gefüllt. Lernen wurde in dieser Folge nicht länger als passiver Prozess in Folge von Umweltreizen, sondern zunehmend als aktive und selbstständige Konstruktionsleistung des Lernenden verstanden. Im Zentrum der Diskussion stand fortan nicht mehr die Formung des Verhaltens, sondern ein geordneter Wissensaufbau, Problemlösefähigkeit, Metakognition und Selbstreflexivität (Terhart 2009, S. 33; Kerres 2013, S. 137). Im Sinne des Kognitivismus wird Lernen als die Konstruktion und fortlaufende Modifikation von kognitiven Wissensrepräsentationen definiert (Steiner 2001, S. 164–165).

Aus kognitivistischer Sicht verläuft Lernen – analog zu technischen Systemen – durch die Verarbeitung von Informationen im Sinne des Sender-Empfänger-Modells von Shannon und Weaver (1964): Der Lehrende (Sender) teilt Informationen mit, welche in Form eines Mediums kodiert und weitergegeben werden. Der Lernende (Empfänger) entschlüsselt diese Informationen auf Basis der bereits ausgebildeten individuellen kognitiven Schemata. Lernen findet aus kognitivistischer Perspektive folglich in Wechselwirkung von Umwelt und internen Strukturen statt (siehe hierzu Kerres 2013, S. 137; Riedl 2010, S. 52).

Dieses kognitivistische Verständnis von Lernen wurde insbesondere durch Piaget geprägt. Nach seiner „Theorie der geistigen Entwicklung“ erfolgt der Aufbau neuer kognitiver Strukturen durch das Zusammenspiel von Assimilations- und Akkomodationsprozessen. Assimilation meint „die Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder abgeschlossenen Strukturen eines Organismus“ (Piaget 1991, S. 32). Bei solchen Prozessen werden folglich neue Erfahrungen und Erlebnisse in bereits vorhandene kognitive Schemata eingeordnet. Wird ein Individuum jedoch mit Situationen konfrontiert, die sich nicht unmittelbar in die bereits vorhandenen kognitiven Schemata einordnen lassen, besteht die Notwendigkeit, diese auszubauen bzw. neue Wahrnehmungsschemata zu konstruieren. In diesem Fall spricht Piaget von Akkomodation (Piaget 1991, S. 32–38).

Mit seiner Theorie hat Piaget ein wichtiges Element eingeführt, das insbesondere in den konstruktivistischen Lerntheorien später an deutlichem Gewicht gewinnt: Lernen ist ein aktiver Prozess des Lernenden und steht immer in direktem Bezug zu dessen (Vor-)Erfahrungen und seiner Wahrnehmung. Kritisch ist jedoch anzu-

merken, dass die Kognitivisten Lernen v.a. als Anpassungsleistung des Individuums an die Umwelt verstehen. Eine solche Sicht verkürzt das Lernverständnis auf eine lineare Entwicklung des Individuums hin zu einer möglichen Vollkommenheit und ist damit deutlich funktionalistisch geprägt (siehe hierzu auch Meyer-Drawe 1986, S. 22).

2.1.1.4 Lernen als Konstruktionsprozess – das konstruktivistische Lernverständnis

Auch wenn es eine „konstruktivistische Wende“ analog zur kognitiven Wende nicht gegeben hat, zeichnet sich in der Psychologie seit Ende der 1980er Jahre ein sukzessiver Übergang vom Kognitivismus zum Konstruktivismus ab. Dabei gilt – wie für den Behaviorismus und Konstruktivismus –, dass es nicht *den* Konstruktivismus, sondern vielmehr unterschiedliche Spielarten gibt. Nach Westmeyer (1999, S. 508) sind in der Psychologie heute insbesondere drei Strömungen bedeutsam: Der individuumsbezogene Konstruktivismus (z.B. Kelly), der radikale Konstruktivismus (z.B. von Glaserfeld) sowie der soziale Konstruktivismus (z.B. Gergen). Auf eine ausführliche Beschreibung dieser Strömungen wird an dieser Stelle jedoch verzichtet, da sich neben dem psychologischen auch in der philosophisch-anthropologischen Diskussion ein Konstruktivismus etabliert hat, der auf ähnlichen Kernaussagen fußt und in Abschnitt 2.1.2.3 erörtert wird.

2.1.1.5 Zusammenführung

Die Darstellung der drei zentralen psychologischen Lerntheorien verdeutlicht, dass Lernen auf diverse Weisen betrachtet werden kann und dass dabei unterschiedliche Lernqualitäten in den Blick geraten. Die Ausführungen haben zudem gezeigt, dass die psychologischen Lerntheorien an deutliche Grenzen stoßen. So liegt der Fokus der Psychologie auf der Erfassung „messbaren“ Verhaltens, d.h. der Erfassung von Resultaten operationalisierbarer Leistungen, wodurch andere Qualitäten des Lernens aus dem Blick geraten. Ferner führt die funktionalistische Perspektive auf Lernprozesse dazu, dass (kindliches) Wahrnehmen, Handeln und Denken überwiegend als ein vorläufiges, lückenhaftes und möglichst schnell zu überwindendes Stadium auf dem Weg zur souveränen, rationalen Sicht des Erwachsenen erscheint (Meyer-Drawe 1986, S. 20). Eine solche Reduktion des Lernverständnisses auf eine Anpassungsleistung des Verhaltens eines menschlichen Organismus an äußere Reize und die damit einhergehende „Gerichtetheit“ von Lernprozessen blendet ebenfalls unterschiedliche Formen bzw. Qualitäten von Lernen aus. Zu bemängeln wäre auch eine unscharfe Verwendung des Erfahrungsbegriffs, der in der philosophisch-anthropologischen Diskussion ein präziseres Verständnis gefunden hat (siehe hierzu Abschnitt 2.1.2.5). Trotz aller Kritik gilt es dennoch an dieser Stelle zu betonen, dass die psychologischen Lerntheorien einen Beitrag zur Klärung unterschiedlicher Lernprozesse leisten

können. So gibt es durchaus Lernprozesse, die sich durch Reiz- und Reaktionsmechanismen im Sinne des Behaviorismus (z.B. beim Trainieren motorischer Fertigkeiten oder dem Erlernen von automatisierten Handlungsfolgen) (siehe hierzu auch Riedl 2010, S. 51) oder aber auch durch den kognitivistischen Ansatz erklären lassen (z.B. Aufbau von mentalen Wissensnetzen). Dennoch gilt es zu beachten, dass das psychologische Verständnis von Lernen auch an deutliche Grenzen stößt, die von den Vertretern selbst meist nicht angesprochen werden.

2.1.2 *Lernen aus Perspektive der philosophisch-anthropologischen Tradition*

Ein Gegenpol zur naturwissenschaftlich-psychologischen Perspektive auf das Lernen bildet die philosophisch-anthropologische Tradition. Anstatt nach Antworten zu suchen („Wie funktioniert der Mensch?“) geht es hier mehr um die Frage: „Was ist der Mensch?“. Auf das Lernen bezogen bedeutet dies eine Weitung des Blicks weg von der funktionalistischen und messbaren/quantifizierbaren hin zu einer weitgefassten und qualitativen Betrachtung des Begriffs. Dabei rücken neben der „Wie“-Frage auch schöpferische Elemente sowie unterschiedliche Qualitäten des Lernens in den Fokus.

Während die systematische und strukturierte Aufarbeitung der psychologisch-naturwissenschaftlichen Lerntheorien bereits weit vorangeschritten ist, steht diese für die Ansätze der philosophisch-anthropologischen Tradition noch aus. Aufgrund der jahrhundertealten Tradition, der Pluralität der Strömungen und der damit verbundenen Perspektiven auf Lernen, kann in dieser Arbeit eine vollständige Systematisierung nicht geleistet werden. Vielmehr gilt es anhand ausgewählter Positionen den Lernbegriff zu weiten und letztlich auch mit dem der Bildung in Relation zu setzen. Damit ist bereits ein entscheidender Topos genannt: Lernen wird in der philosophisch-anthropologischen Tradition als eine bildende Auseinandersetzung mit der Welt begriffen, als selbstreflexiver Prozess, in dem der Mensch sich auf die Erfahrung individueller wie kultureller Potentiale bestimmt.

2.1.2.1 *Lernen durch Erfahrung und Enttäuschung*

Die psychologische Definition des Lernbegriffs hat bereits den Erfahrungsbegriff als zentrale Komponente herausgearbeitet (siehe Abschnitt 2.1.1.1). Eine Gegenüberstellung der psychologisch-naturwissenschaftlichen und der philosophisch-anthropologischen Perspektive auf das Lernen durch Erfahrung verdeutlicht jedoch, dass hier qualitative Unterschiede bestehen. Dies gilt es folgend zu begründen.

Eine Theorie der Erfahrung, die bis heute das Fundament von vielen Auseinandersetzungen mit dem pädagogischen Lernbegriff bildet, stammt von Dewey, einem prominenten Vertreter des amerikanischen Pragmatismus. Nach Deweys (2000/1919, S. 49) Philosophie der Erfahrung entsteht die Bedeutung von Dingen erst durch deren charakteristischen Gebrauch. In dieser Konsequenz ist die