

Entwicklung eines Portfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung

MASTER-Thesis zur Erlangung des Grades „Master of Arts“

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen,

Abteilung Köln

Fachbereich Gesundheitswesen

Masterstudiengang Pflegepädagogik

Bettina Strippling

Erstprüfer: Herr Professor Dr. rer. cur. Roland Brühe

Zweitprüfer: Herr Professor Dr. phil. Tobias Hölterhof

Vorgelegt am: 1. August 2022

Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	<i>I</i>
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	<i>IV</i>
<i>Abbildungsverzeichnis</i>	<i>V</i>
<i>Tabellenverzeichnis</i>	<i>VI</i>
<i>Hinführung</i>	<i>1</i>
1. Einleitung	1
1.1. Literaturrecherche	2
1.2. Methodische Vorgehensweise	4
1.2.1 Phasenmodell	6
<i>Konzeptioneller Teil</i>	<i>13</i>
<i>I. Begründungsrahmen</i>	<i>13</i>
2. Ursprünge der Portfolioarbeit	14
2.1 Portfolio-eine Begriffsklärung	15
2.2 Einsatz von Portfolios im Bildungswesen	18
2.2.1 Ziele und Potenziale	19
2.2.2 Skizzierung von Portfoliodimensionen	23
3. Historische Entwicklung und aktueller Stand palliativmedizinischer Bildungsangebote in Deutschland	25
3.1 Palliative Care Weiterbildung für Pflegefachkräfte	27
3.1.1 Struktur und Rahmenbedingungen der Weiterbildung	29
3.1.2 Lehrende und Lernende	31
3.1.3 Inhalte und Ziele	33
3.1.4 Didaktische Umsetzungshinweise und Methoden	36
<i>II. Theoretische Verankerung</i>	<i>40</i>
4. Verschiedene Portfoliotypen	40
4.1 Theoretische Bezüge zur Fundierung des Portfolioansatzes	43
4.2 Portfolios und die Konsequenzen für den Unterricht	44
<i>III. Ziele des Konzeptes</i>	<i>47</i>
5. Theoretischer Hintergrund des Experten-Workshop	47
5.1 Konzeption des Experten-Workshop	53
5.2 Resultate des Experten-Workshops	63
5.3 Zusammenfassung	72

5.4 Zwischenfazit	74
6. Auswahl des Portfolios für die Palliative Care Weiterbildung	75
6.1 Das Projektportfolio	76
6.1.1 Didaktische Prinzipien der Portfolioarbeit	76
6.1.2 Ziele und Bedeutung des Portfoliokonzeptes	77
6.2 Charakterisierung und Definition des Projektportfolios	82
<i>IV. Instrumente und Verfahren</i>	83
7. Didaktische Verfahrenshinweise	84
7.2 Merkmale des Portfolioprozess	85
7.3 Methoden die Portfolioarbeit unterstützen	87
<i>V. Rahmenbedingungen und Ressourcen</i>	88
8. Rahmenbedingungen und Ressourcen der Palliative Care Weiterbildung	88
8.1 Kriterien zur Implementierung von Portfolioarbeit im Unterricht	92
8.2 Grundhaltungen und Fähigkeiten die Portfolioarbeit unterstützen	95
<i>Reflexion und Abschluss</i>	97
9. Methodenevaluation und Ergebnisdiskussion	97
9.1 Reflexion des Arbeitsprozesses	99
9.2 Zusammenfassung und Ausblick	103
<i>Literaturverzeichnis</i>	105
<i>Anhang</i>	<i>VII</i>
<i>A. Systematische Literaturrecherche</i>	<i>VII</i>
A.1 Suchstrategie Literaturdatenbank FIS	VII
A.2 Suchstrategie Cinahl Complete	IX
<i>B. Planungs- und Durchführungsdokumente des Expertenworkshops</i>	<i>X</i>
B.1 Informationsschreiben zur Akquise von Teilnehmenden	XI
B.2 Datenschutz- und Einverständniserklärung für die Teilnahme an einem Experten- Workshop	XII
B.3 Erhebungsbogen der Teilnehmenden	XV
B.4 Auswertung des Erhebungsbogen	XVII
B.5 Ablauf des Experten-Facharbeiter-Workshops nach G. Spöttl (2018)	XXI
B.6 Artikulation des Experten-Workshop	XXII

B.7 Begleitmaterial des Experten-Workshop	XXVI
B.8 Ergebnisse des Experten-Workshop	XXXI
B.9 Gegenüberstellung der Ergebnisse	XXXV
<i>C. Dokumente zur Entwicklung eines Portfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung</i>	<i>XLI</i>
C.1 Stundenaufteilung für einen 160 Stunden Gesamtkurs	XLI
C.2 Gegenüberstellung von Portfolios im Rahmen der Literaturrecherche	XLIII
<i>Versicherung selbständiger Arbeit</i>	<i>XLVII</i>

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
<i>ALPHA-NRW</i>	Ansprechstellen im Land Nordrhein-Westfalen zur Palliativversorgung, Hospizarbeit und Angehörigenbegleitung
<i>APA</i>	American Psychological Association
[..., B.S.]	Anmerkung der Verfasserin Bettina Strippling
<i>BASE</i>	Bielefeld Academic Search Engine
<i>BÄK</i>	Bundesärztekammer
<i>DACUM</i>	Developing a Curriculum (Instrument)
<i>DGP</i>	Deutsche Gesellschaft für Palliativmedizin
<i>DHPV</i>	Deutscher Hospiz- und Palliativ Verband
<i>Digi Bib</i>	Digitale Bibliothek
<i>DLV</i>	Direkte Leistungsvorlage (Konzept)
<i>DQR</i>	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
<i>EAPC</i>	European Association of Palliative Care
<i>ERIC</i>	Educational Resources Information Server
<i>FIS</i>	Fachportal Pädagogik
<i>GKV</i>	Gesetzliche Krankenversicherung
<i>KoMPaC</i>	Kompetenzbasierte berufsgruppenunabhängige Matrix zur Erstellung von Curricula für die Weiterbildung curricularer Bildungsinhalte in Palliative Care
<i>NRW</i>	Nordrhein-Westfalen
<i>o. D.</i>	ohne Datum
<i>(p K., EW., Min...)</i>	Persönliche Kommunikation, im Rahmen des Experten-Workshop (Zitation mit Zeitstempel der Audioaufzeichnung)
<i>SGB</i>	Sozialgesetzbuch
<i>UE</i>	Unterrichtseinheit
<i>Übers.</i>	Übersetzung

Tabelle 1. Abkürzungsverzeichnis. Eigene Darstellung

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1. PHASENVERLAUF NACH ELSBERND (2016). EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN „ELEMENTE VON PFLEGEKONZEPTEN“ (S. 19) VON A. ELSBERND, 2016, JACOBS VERLAG.	7
ABBILDUNG 2. MODIFIZIERTER PHASENVERLAUF DER KONZEPTUALISIERUNG IN DER MASTERTHESIS. EIGENE DARSTELLUNG	12
ABBILDUNG 3. DIMENSIONEN ZUR CHARAKTERISIERUNG VON PORTFOLIOARBEIT. ÜBERNOMMEN AUS „VIELFALT DER PORTFOLIOBEGRIFFE“ VON T. HÄCKER, IN BRUNNER ET AL. (HRSG.), DAS HANDBUCH PORTFOLIOARBEIT (S. 38), 2017, KALLMEYER IN VERBINDUNG MIT KLETT	23
ABBILDUNG 4. LERNERGEBNISSE NACH DEM DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN, (BMBF, 2013). ENTNOMMEN AUS „LERNERGEBNISSE NACH DEM DQR“ (S. 5) VON DGP, 2017, PALLIA MED VERLAG	34
ABBILDUNG 5. ZEHN INTERDISZIPLINÄRE KERNKOMPETENZEN NACH EAPC. ENTNOMMEN AUS „KOMPETENZBESCHREIBUNG NACH DEM DQR“ (S. 21) VON AURNHAMMER ET AL., 2020, PALLIA MED VERLAG	35
ABBILDUNG 6. MÖGLICHE HANDHABUNGEN VON PORTFOLIOS IM UNTERRICHT. ÜBERNOMMEN AUS „RAHMENBEDINGUNGEN UND MODELLE DER PORTFOLIOARBEIT“ VON O. INGLIN, IN BRUNNER ET AL.(HRSG.), DAS HANDBUCH PORTFOLIOARBEIT (S. 85), 2017, KALLMEYER IN VERBINDUNG MIT KLETT FRIEDRICH VERLAG	45
ABBILDUNG 7. CHARAKTERISIERUNG DES PROJEKTPORTFOLIOS. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN „DIMENSIONEN ZUR CHARAKTERISIERUNG VON PORTFOLIOARBEIT“ (S. 38) VON T. HÄCKER, 2017B, KALLMEYER IN VERBINDUNG MIT KLETT FRIEDRICH VERLAG.	82

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS. EIGENE DARSTELLUNG.	IV
TABELLE 2. ERGEBNISSE AUS PHASE 3 DES EXPERTEN WORKSHOP, PROBLEMDENTIFIZIERUNG. EIGENE DARSTELLUNG.	64
TABELLE 3. SCHRITTE BZW. PROZESSMERKMALE DER PORTFOLIOARBEIT. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN „PROZESSMERKMALE „ (S. 44) VON WINTER, 2012, KALLMEYER/KLETT FRIEDRICH VERLAG	86
TABELLE 4, GEDANKLICHER ENTWURF DER GROBEN STRUKTURPLANUNG BEI DER IMPLEMENTIERUNG VON PORTFOLIOARBEIT. EIGENE DARSTELLUNG.	91
TABELLE 5. KRITERIEN ZUR IMPLEMENTIERUNG VON PORTFOLIOARBEIT IN DER PALLIATIVE CARE WEITERBILDUNG. EIGENE DARSTELLUNG.	94
TABELLE 6. BEGRIFFSKLÄRUNG PORTFOLIO IN FIS. EIGENE DARSTELLUNG.	VII
TABELLE 7. BEGRIFFSKLÄRUNG PALLIATIV CARE IN FIS. EIGENE DARSTELLUNG.	VII
TABELLE 8. BEGRIFFSKLÄRUNG WEITERBILDUNG IN FIS. EIGENE DARSTELLUNG.	VIII
TABELLE 9. BEGRIFFSKLÄRUNG PALLIATIVE CARE WEITERBILDUNG IN FIS. EIGENE DARSTELLUNG.	VIII
TABELLE 10. SUCHSTRATEGIE FIS; ERIC; BASE, ANZAHL DER LITERATURHINWEISE. EIGENE DARSTELLUNG.	VIII
TABELLE 11. BEGRIFFSKLÄRUNG MAJOR HEADINGS IN CINAHL. EIGENE DARSTELLUNG.	IX
TABELLE 12. SUCHSTRATEGIE CINAHL; APA; PSYCINFO; PSYINDEX LITERATURE, ANZAHL DER LITERATURHINWEISE. EIGENE DARSTELLUNG.	IX
TABELLE 13 ZUSAMMENGETRAGENE ANGABEN DER TEILNEHMENDEN AUS DEM ERHEBUNGSBOGEN. EIGENE DARSTELLUNG.	XX
TABELLE 14. ABLAUFPLANUNG EXPERTEN-FACHARBEITER-WORKSHOP. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN „ABLAUF EINES EXPERTEN-FACHARBEITER-WORKSHOPS“ (SPÖTTL, 2000, ZITIERT NACH SPÖTTL, 2018, S. 744–745) UTB. VERLAG	XXI
TABELLE 15. ABLAUFPLANUNG DES EXPERTEN-WORKSHOP. EIGENE DARSTELLUNG.	XXV
TABELLE 16 GEGENÜBERSTELLUNG DER LITERATURBASIERTEN ASPEKTE ZU DEN ERGEBNISSEN DES EXPERTEN-WORKSHOP. EIGENE DARSTELLUNG.	XL
TABELLE 17. ZUORDNUNG DER UNTERRICHTSEINHEITEN ZU DEN KERNKOMPETENZEN BZW. DEN THEMEN IN DER PALLIATIVE CARE WEITERBILDUNG. EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN „STUNDENAUFTEILUNG“ (S. 136-141) VON AURNHAMMER ET AL., 2020, PALLIA MED VERLAG	XLII
TABELLE 18 GEGENÜBERSTELLUNG VON PORTFOLIOS IM RAHMEN DER LITERATURERECHERCHE. EIGENE DARSTELLUNG.	XLVI

Hinführung

Die Hinführung begründet das Forschungsinteresse und skizziert den Aufbau sowie die wissenschaftliche Bearbeitung der vorliegenden Masterthesis.

1. Einleitung

Im Rahmen meines Studiums zur Pflegepädagogin wurde ich mit dem Führen eines Entwicklungs- und Dokumentationsportfolio konfrontiert. Die zusätzliche Möglichkeit der Auseinandersetzung mit meiner Rolle als angehende Pflegepädagogin begeisterte mich für dieses Medium. So wollte ich mich unbedingt weiter mit Portfolios beschäftigen. In der Literatur zeigt sich, dass Portfolios unterschiedlich begriffen und eingesetzt werden. Einerseits als Lernumgebung und andererseits als konkretes Lehr-Lerninstrument (Gläser-Zikuda et al., 2016, S. 4). Zudem werden sie als Dokumentationsmedium und als Grundlage für die Darstellung eigener Kompetenzen genutzt. Sie erweisen sich als behilflich zur Steuerung des Lernens und Lehrens sowie zur Leistungsbewertung (Brunner, 2017, S. 73–78). Neben den genannten Aspekten werden Portfolios auch zur Evaluation von Lehr-Lernprozessen eingesetzt (Winter, 2012, S. 50; Schmidinger, 2017). Vielfältige Potenziale wie ich finde. Durch meine Tätigkeit in der Palliative Care Weiterbildung, stellte sich mir die Frage, ob Portfolios auch dort gewinnbringend eingesetzt werden können. Obgleich das Thema „Portfolio“ in verschiedenen Bildungsbereichen zunehmend diskutiert und angewandt wird, wurden keine Publikationen zu Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung gefunden (vgl. Anhang A.1, Anhang A.2). Deshalb entschied ich mich, dem Thema zu widmen und der Frage nachzugehen „Welche Potenziale Portfolioarbeit für die Palliative Care Weiterbildung hat“. Daran anschließend wird das Ziel verfolgt, ein Konzept für Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung aufzuzeigen. Dieses Konzept soll Portfolioarbeit unter Darlegung der Zielsetzung und damit verbundener Aufgaben und Inhalte sowie wesentliche Gedanken der Fachöffentlichkeit berücksichtigen. Ein schwieriges Unterfangen wie sich zeigt...

1.1. Literaturrecherche

Die Literaturrecherche fand Prozessbegleitend über den Zeitraum Februar 2022 bis Juni 2022 statt. Es erfolgte eine unsystematische Recherche bei ausgewählten Fachgesellschaften, Institutionen und Organisationen sowie über die Suchmaschine „Google®“. Es wurde nach Literatur, Handreichungen, Empfehlungen, sowie normativen Vorgaben in Form von Gesetzen gesucht. Die digitale Bibliothek (*Digi Bib*) der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (*NRW*) wurde als Suchhilfe genutzt, um regionale und überregionale Verbund- und Metakataloge und Internationale Bibliothekskataloge mit einzubeziehen. Um weitere Literatur zu finden, wurde eine Schneeballrecherche durchgeführt. Dazu wurden Literaturverzeichnisse ausgewertet und Literatur identifiziert, auf die häufig zurückgegriffen worden ist. Die Relevanz der zur Verfügung stehenden Literatur wurde eingeschätzt, indem Inhaltsverzeichnisse, Abstracts, Diskussionen oder einzelne Kapitel gelesen und nach formalen und inhaltlichen Kriterien bewertet wurden. Nicht relevante Literatur wurde ausgesondert. Zur Vorbereitung der Datenbankrecherche erfolgte die Auswahl der wesentlichen Datenbanken, der Suchbegriffe sowie der Ein- und Ausschlusskriterien. Die systematische Datenbankrecherche erfolgte über Cinahl Complete und über die Literaturdatenbank „Fachportal Pädagogik“ (*FIS*). Cinahl Complete verweist auf renommierte Literatur in der Pflege und verwandte Gesundheitsbereiche. Diese Datenbank wurde gewählt, da sie internationale Datensätze beinhaltet und zugleich die Datenbanken APA, PsycInfo und Psynindex Literature einschließt. Da Cinahl ein integriertes Schlagwortverzeichnis verwendet, wurden die Schlagworte zunächst identifiziert. Eingeschlossen wurden Publikationen, die in englischer oder deutscher Sprache verfasst wurden. Die Darstellung¹ der jeweiligen Suchstrategie beinhaltet die Begriffsklärung und die Anzahl der Treffer. Über das FIS konnte eine erweiterte Suche über die Suchmaschine „Bielefeld Academic Search Engine“ (*BASE*) und dem englischsprachigen „Educational Resources Information Server“ (*ERIC*) stattfinden. Hier wurden internationale Datensätze mit dem Schwerpunkt Pädagogik gefunden.

¹ Darstellung im Anhang A1 und A2

Da Portfolio- sowie Palliative Care Arbeit im deutschsprachigen Raum erst seit den 1990 Jahren an Bedeutung gewinnt, wurde der Suchzeitraum zunächst ab 1990 gewählt. Hier gab es keine relevanten Treffer zur Portfolioarbeit im Palliative Care Bereich. Auch über einen längeren Suchzeitraum zeigen sich international keine Ergebnisse. Viele Treffer gab es zu Portfolioarbeit im allgemeinen Bildungsbereich und in der LehrerInnenbildung. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass in der Ausbildung von Lehrenden in verschiedenen Bundesländern wie beispielsweise in NRW, Portfolioarbeit bereits gesetzlich vorgesehen ist (IM.NRW, 2022b). Zunehmend wird es auch in der Ausbildung von Pflegelehrenden eingesetzt (Nauerth et al., 2016, S. 204; Altmeyen & Ertl-Schmuck, 2018). Daneben wurden auch in der Pflegebildung, Konzepte implementiert (Löwenstein, 2016; Nauerth et al., 2016). Die durchgeführte Literaturrecherche zeigt vielgestaltige Konzepte, Anwendungen und heterogene Forschungsergebnisse. Dies zeigen auch die Publikationen, die einen Überblick über empirische Studien bieten (Gläser-Zikuda, 2010; Gläser-Zikuda et al., 2016; Koch-Priewe et al., 2013). Die Autoren merken an, dass die Forschungsmethoden ebenso vielfältig wie die Portfolioarbeit selbst sind (Gläser-Zikuda, 2010, S. 1; Koch-Priewe, 2013, S. 51–57) und eine heterogene Befundlage zur Verwendung von Portfolios ergeben. Insgesamt sind Publikationen, die einen Überblick über die empirische Befundlage ermöglichen oder sich konkret auf empirische Studien sowie belastbare Ergebnisse beziehen, rar. Somit liegt ein enormes Forschungsdefizit vor (Gläser-Zikuda et al., 2016, S. 35). Die Forschungsdesiderate galten als Anlass, 2018 das Forschungsnetzwerk „Portfolioarbeit in der Bildung“² zu gründen. Ziel des Forschungsnetzwerkes ist es, mittels empirischer Forschung einen Beitrag zu einer gesteigerten evidenzbasierten Portfolioarbeit im Bildungskontext zu leisten. Aus den beschriebenen Gründen bezieht sich die Verfasserin vor allem auf die im deutschsprachigen Raum häufig zitierte Grundlagenliteratur von Brunner et al. (2017). Daneben wurden Informationen des Nationalen Netzwerks³ sowie des Internationalen Netzwerks⁴ einbezogen.

² Forschungsnetzwerk „Portfolioarbeit in der Bildung“ unter <https://www.portfolio-inp.ch/forschungsnetzwerk-portfolio-in-der-bildung/>

³ Portfolio Schule unter <https://www.friedrich-verlag.de/portfolio-schule/>

⁴ Internationales Netzwerk Portfolio unter <https://www.portfolio-inp.ch/>

Neben den grundlegenden Informationen bieten diese Netzwerke auch Erfahrungsaustausch sowie Beratungen an. Im weiteren Verlauf wurde der Suchzeitraum, auf die letzten zehn Jahre reduziert. Vereinzelt wurde auch ältere Literatur mit einbezogen, wenn diese thematisch relevant erschien. Aus diesen Recherchen resultierte eine Sammlung von Literaturquellen in Form von Sammelwerken, Artikeln aus Fachzeitschriften, einige Monografien, Gesetzestexte, Qualifikationsarbeiten, Handreichungen und Studien. Im Juli 2022 erfolgte eine abschließende Kontrollrecherche, bei der die Internetquellen auf Aktualität und Zugänglichkeit geprüft wurden.

1.2. Methodische Vorgehensweise

Die Zitation in dieser Arbeit geschieht auf Basis des siebten „Publication Manual“ der American Psychological Association (APA), (Bachmann & Theel, 2021). Bei der Übersetzung von Textausschnitten englischer Literatur wurde auf die Übersetzungshilfe „DeepL Translator©“ zurückgegriffen. In der Absicht, alle Geschlechteridentitäten anzusprechen wurde so weit wie möglich eine geschlechtsneutrale Formulierung gewählt. Ist die Ausführung geschlechtsneutral nicht möglich, erfolgt die Formulierung über das Binnen-I. Es sind alle Geschlechteridentitäten ausdrücklich gemeint.

In der vorliegenden Arbeit wird eine Konzeptentwicklung dargestellt. Durch die Bearbeitung von vorhandener, ausgewählter Literatur wird das Ziel verfolgt einen Portfolioansatz zu adaptieren. Das Konzept fußt auf Überlegungen und Begründungen, die sich aus der Analyse und Bewertung vorhandener Literatur und einem durchgeführten Experten-Workshop ergeben. Durch den Einbezug des Wissens und Könnens von ExpertInnen der Palliative Care Weiterbildung wird das zugrunde liegende Problemverständnis hervorgehoben und ein Portfoliotyp legitimiert. Das weitere methodische Vorgehen basiert auf dem Verfahren zur Konzeptentwicklung nach Elsbernd (2016). Die Konzeptualisierung nach Elsbernd erfolgt in sieben aufeinander aufbauenden Phasen (Elsbernd, 2016, S. 19).

Aufgrund der Rahmenbedingungen der Masterthesis erfolgen Abwandlungen und Modifikationen, die in der nachfolgenden Vorstellung des Phasenmodells erläutert werden. Zunächst wird aber der Begriff „Konzept“ erläutert.

Das Verb „konzipieren“ leitet sich vom lateinischen „concipere“ ab und bedeutet „zusammenfassen, aufnehmen“ (Dudenverlag, 2022). Der Begriff „Konzept“ ist nicht einheitlich definiert. Vor diesem Hintergrund hat Elsbernd, gestützt auf Definitionen, unter anderem aus dem Wissenschaftsbereich der Sozialen Arbeit eine eigene Definition dargelegt und erläutert (Elsbernd, 2016, S. 15–36).

Nach Elsbernd (2016) handelt es sich bei einem Konzept um einen gedanklichen Entwurf, der inhaltliche und wertegeleitete Schwerpunkte im Handeln zu einem Thema festlegt und dabei eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis herstellt. Konzepte stellen somit einen ausgearbeiteten Plan oder ein durchdachtes Programm von zukünftiger Arbeit dar. Grundsätzlich dienen solche Entwürfe dazu, Handeln und diesbezügliche Schwerpunktsetzungen zu begründen. Vornehmlich in Bereichen, die in der fachlichen Ausarbeitung schwierig sind oder zu Problemen führen können, kommen Konzepte zum Tragen (S. 15). Diese Kriterien können zu Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung als erfüllt angesehen werden, da es sich um einen Anwendungsbereich handelt, der weder erforscht noch theoretisch bearbeitet ist. Daher ist es sinnvoll dieses Themengebiet aufzuarbeiten und konzeptionell zu strukturieren. Nach Ansicht der Verfasserin erleichtert die Verschriftlichung der Überlegungen zudem den späteren Implementierungsprozess.

Die Schritte der Konzeptualisierung nach Elsbernd (2016) beziehen sich auf theoretischen Auseinandersetzungen und der Erfahrung bereits vieler auf dieser Grundlage entwickelten Konzepte. Ihr methodisches Vorgehen hat bereits in der Praxis der Sozialen Arbeit Eingang gefunden. Primär sind die Schritte ihrer Konzeptualisierung auf Pflegekonzepte ausgerichtet (S. 13). Die Erstellung eines Portfoliokonzept für die Palliative Care Weiterbildung mit dieser Vorgehensweise und den grundlegenden Gedanken erscheint, für diese Masterthesis jedoch auch sachdienlich zu sein.

Um den Lesenden eine Orientierung in dieser Arbeit zu erleichtern, wird im nachfolgenden die Konzeptdefinition und das Phasenmodell von Elsbernd (2016) erläutert. Außerdem werden einzelne Modifikationen durch die Verfasserin beschrieben. Dieses Vorgehen soll der nachvollziehbaren Darstellung der Konzeptualisierung im zweiten Kapitel dienen.

1.2.1 Phasenmodell

Wie bereits erwähnt ist das Vorgehen der Konzeptualisierung nach Elsbernd (2016) auf Pflegekonzepte ausgerichtet. Elsbernd definiert Pflegekonzepte bewusst abstrakt:

„In Pflegekonzepten werden gedanklich theoretische Begriffe und Zusammenhänge, Erklärungen und Annahmen zusammengeführt und Handlungspläne entwickelt, um sich gedanklich und theoretisch Klarheit zu einem Themenkomplex zu verschaffen und darauf aufbauend das Handeln in der Praxis sinnvoll zu strukturieren. Neben Zielen und Inhalten enthalten Pflegekonzepte auch Aussagen zu geeigneten methodischen Vorgehensweisen. Im Zentrum von Pflegekonzepten stehen Handlungspläne, die einen Entwurf zukünftigen Handelns darstellen. Pflegekonzepte sind daher Handlungskonzepte, die sich auf Einrichtungen (stationäre oder ambulante), Zielgruppen oder spezifische Situationen beziehen“ (Elsbernd, 2016, S. 16).

Als wesentlich erachtet Elsbernd in ihrer Definition den Sinnzusammenhang zwischen Theorie und Praxis. In Konzepten wird Wissen aus der Theorie/ Wissenschaft bezogen auf ein Thema für die Praxis verwendbar gemacht. Dabei geht es nicht nur vornehmlich darum die Güte und Zuverlässigkeit des Wissens zu betrachten, sondern auch darum, ein Thema sinnvoll zu strukturieren. Häufiger Anlass für eine Konzeptentwicklung ist die Komplexität und die damit verknüpfte Unübersichtlichkeit eines Themas. Vor diesem Hintergrund können Wissen zu einem Thema, gepaart mit der Strukturierung des Themas dazu beitragen, Handlungspläne und -strategien zu entwickeln. Im Kern geht es dabei um die Frage, welches Wissen mit Hilfe welcher Instrumente und Verfahren für die jeweilige Praxis zur Anwendung kommen können. Konzeptualisierung beschäftigt sich somit vor allem mit Zielen und realistisch anwendbaren Instrumenten. Es müssen Entscheidungen in Form von thematischen Setzungen vorgenommen werden, die zu einem späteren Zeitpunkt in der Praxis helfen sollen, Entscheidungen und Handeln zu begründen und einzuleiten (Elsbernd, 2016, S. 16). Da Konzepte einen Konsens über das zukünftige Handeln darstellen, müssen diese gut durchdacht und im Anschluss an die Implementierung auch immer wieder evaluiert werden (Elsbernd, 2016, S. 16).

Vor diesen Hintergrund bedeutet dies für die Konzeptualisierung, dass Potenziale, Ziele und theoretische Bezüge zur Portfolioarbeit geklärt werden müssen. Des Weiteren müssen Inhalte, Instrumente und Vorgehensweisen erläutert werden.

Die ausgewählten Instrumente, hier spezifische Unterrichtsformen, sollen die Ziele unter Berücksichtigung der Inhalte anbahnen können. Anschließend müssen Schlüsse für die praktische Umsetzung und Evaluierung gezogen werden.

Portfolioarbeit ist keine immanente pflegerische Tätigkeit. Sondern stellt eine Handlung dar, die von pädagogisch tätigen Lehrenden initiiert werden muss. Demnach wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit, kein Pflegekonzept im eigentlichen Sinne erstellt, sondern ein Konzept, das in der pflegerischen Weiterbildung durch pädagogisch tätige Lehrende initiiert, angewandt und evaluiert werden kann.

Die Konzeptualisierung nach Elsbernd (2016) erfolgt, wie erwähnt, in sieben aufeinander aufbauenden Phasen (S. 19). Abbildung 1 visualisiert die einzelnen Elemente. Die Schritte 1–6 bauen aufeinander auf und münden dann in Schritt 7, der Implementierung des Konzeptes.

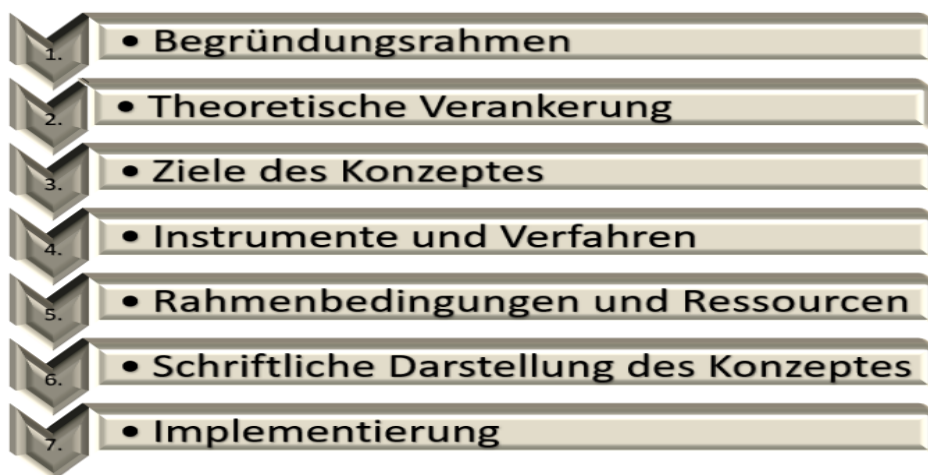


Abbildung 1. Phasenverlauf nach Elsbernd (2016). Eigene Darstellung in Anlehnung an „Elemente von Pflegekonzepten“ (S. 19) von A. Elsbernd, 2016, Jacobs Verlag.

Zur weiteren Orientierung werden nun die einzelnen Phasen zusammenfassend vorgestellt, und die Modifikationen durch die Verfasserin beschrieben.

Erste Phase, Begründungsrahmen

Die erste Phase trägt dazu bei, die generelle Ausrichtung des Konzeptes vorzunehmen. Im Fokus dieser Phase steht die Problemanalyse, die Problembewertung und eine Reflexion der Werthaltungen. Dabei soll das Problem genau benannt und herausgearbeitet werden. Es ist zu klären, ob und in welcher Dimension das Problem vorzufinden ist.

In der anschließenden Bewertung wird die Beeinflussbarkeit des Problems überprüft. Daraus resultiert der Handlungsbedarf und die Einschätzung, ob das identifizierte Problem im Rahmen der Konzeptentwicklung zu bewältigen ist (Elsbernd, 2016, S. 19–21).

In der vorliegenden Arbeit werden im Begründungsrahmen die Ursprünge der Portfolioarbeit aufgeführt (vgl. Kapitel 2). Zudem werden Begrifflichkeiten geklärt, die im Zusammenhang mit Portfolios gebracht werden (vgl. Kapitel 2.1). Im Anschluss wird kurz auf den Einsatz von Portfolios im Bildungswesen eingegangen (vgl. Kapitel 2.2). Danach werden Potenziale und Ziele aufgeführt (vgl. Kapitel 2.2.1). Portfolios haben unterschiedliche Ausrichtungen, demzufolge findet eine Skizzierung von Portfoliodimensionen statt. Diese zeigen Charakteristika verschiedener Portfoliotypen auf (vgl. Kapitel 2.2.2). Diese Aspekte bilden eine erste Grundlage, um ein Verständnis von Portfolios im Bildungswesen zu erlangen. Zudem dient dies der weiteren Verständigung und ermöglicht, erste Anhaltspunkte zur Einführung eines Portfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung zu bekommen. Im Anschluss daran wird die Palliative Care Weiterbildung skizziert und Bezug genommen zu den genannten Zielbereichen sowie Potenzialen. Dazu wird im Kapitel 3 der aktuelle Stand palliativmedizinischer Bildungsangebote dargelegt. Anschließend werden die normativen Vorgaben der Palliative Care Weiterbildung für Pflegendende der Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin (*DGP*) betrachtet (vgl. Kapitel 3.1). Dazu erfolgt eine Analyse des Basiscurriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte und ergänzender Literatur, um zentrale Merkmale zu identifizieren. Die Analyse beschränkt sich auf die Struktur und Rahmenbedingungen der Palliative Care Weiterbildung für Pflegefachkräfte (vgl. Kapitel 3.1.1). Diese müssen in der weiteren Konzeptualisierung berücksichtigt werden.

Anschließend wird das Augenmerk auf die Lehrenden und Lernenden der Palliative Care Weiterbildung geworfen (vgl. Kapitel 3.1.2). Diese spielen eine zentrale Rolle in der Weiterbildung und im Experten-Workshop. Zur weiteren Problemanalyse und -bewertung werden Inhalte und Ziele der Palliative Care Weiterbildung (vgl. Kapitel 3.1.3) sowie didaktische Umsetzungshinweise und Methoden herausgearbeitet (vgl. Kapitel 3.1.4).

Die genannten Gesichtspunkte dienen dem Verständnis für die Lesenden, der weiteren Konzeptualisierung, sowie der Klärung des potenziellen Stellenwertes, von Portfolios und Portfolioarbeit für die Palliative Care Weiterbildung.

Zweite Phase, Theoretische Verankerung

In der zweiten Phase wird die Weite und Breite des Themas fokussiert betrachtet. Vornehmlich wird das Aufdecken der Vielfalt des Themas bezogen auf die Probleme und Lösungen unterstützt. Die theoretische Verankerung kann durch verschiedene Methoden sowie mit verschiedenen Inhalten vorgenommen werden. Insbesondere sollen Begriffe und Definitionen beleuchtet werden, die das erarbeitete Problem beschreiben. Zudem gilt es, Themenaspekte zu identifizieren und herauszuarbeiten, die eine Analyse von bereits vorhandenen Instrumenten ermöglichen und „Best-Practice“ aufzeigen. Anhand dieser Arbeiten soll eine Klarheit in Bezug zu den verwendeten Begriffen, der Komplexität des Themas sowie die Vielfalt der dazugehörigen Themen entstehen. Ferner sollen Erkenntnisse über mögliche Instrumente dargelegt werden (Elsbernd, 2016, S. 22–24). Aus diesem Verständnis heraus, erfolgt in der vorliegenden Arbeit eine Auswahl sowie Erläuterung möglicher Portfoliotypen für die Palliative Care Weiterbildung (vgl. Kapitel 4). Portfolios resultieren eher aus der pädagogischen Praxis heraus und demnach bilden verschiedene theoretische Begründungen die Grundlage spezifischer Portfoliokonzepte. Kapitel 4.1 gibt einen Überblick theoretischer Bezüge, die der Literatur zu entnehmen waren. Daneben werden Wege aufgezeigt, wie Portfolios und Portfolioarbeit im pädagogischen Alltag umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 4.2). Diese Darlegung soll unterstützende Impulse zur Fundierung des angestrebten Portfoliokonzeptes aufzeigen.

Dritte Phase, Ziele des Konzeptes

Vor dem Hintergrund des Begründungsrahmens und der theoretischen Verankerung sieht Elsbernd (2016) in der dritten Phase die Festlegung der Ziele des Konzeptes und seiner Reichweite vor. Die Ziele verbinden theoretisches Wissen mit der Praxis und geben vor, in welchem Umfang Handeln zukünftig gesteuert werden soll. Zudem geben sie Auskunft über die Relevanz für die jeweiligen Zielgruppen, -die Betroffenen, deren Angehörigen und die Pflegenden.

Ferner geben sie Bescheid für die Führung und Organisation. Elsbernd führt aus, dass die Ziele erst dann etwas inhaltlich ausrichten, wenn sie festlegen, was genau in dem entsprechenden Zeitraum erreicht werden soll. Dies bedeutet, Ziele in ganzen Sätzen zu formulieren sowie Ober- und Unterziele aufeinander zu beziehen. Festgelegte Ziele können und sollen evaluiert werden. Elsbernd (2016) betont, dass sich das Entwicklungsteam positionieren muss, mit welchen Zielen es später seine Arbeit messen lassen möchte (S. 25–26). Ziel dieser Arbeit ist es ein Portfoliokonzept für die Palliative Care Weiterbildung aufzuzeigen. Aufgrund uneindeutiger Ergebnisse aus der ersten Phase und alleiniger Konzeptualisierung, wird an dieser Stelle ein Experten-Workshop durchgeführt. Dieser trägt dazu bei, die Probleme aus der Perspektive der ExpertInnen für die Palliative Care Weiterbildung hervorzuheben und zu beschreiben. Durch Eingabe theoretischer Kenntnisse der Verfasserin, soll geklärt werden, welche Ziele mit dem zu konzipierenden Portfolio, aus Sicht der ExpertInnen vorrangig erreicht werden sollte und ob ein spezifischer Portfoliotyp dies abbildet oder adaptiert werden kann. Somit wird das Portfoliokonzept für die Palliative Care Weiterbildung legitimiert. Da sich die Verfasserin auf dem Verfahren des Experten-Workshop stützt, wird zunächst jener in dieser Phase dargestellt. Der erste Abschnitt umreißt die Entwicklung von Experten-Facharbeiter-Workshops als berufswissenschaftliches Forschungsinstrument und erörtert generelle Ziele, allgemeine Rahmenbedingungen und den Aufbau von Experten-Workshops. Dies dient der Orientierung und Nachvollziehbarkeit der weiteren Konzeption (vgl. Kapitel 5). Der zweite Abschnitt widmet sich der Darstellung der eigenen Ausrichtung und Konzeptualisierung des Experten-Workshops. Dies ist für weitestgehende Transparenz von Bedeutung (vgl. Kapitel 5.1). Danach werden die Ergebnisse des Experten Workshops dargelegt. Dies ist der größtmöglichen Transparenz der Forschungsergebnisse zweckdienlich (vgl. Kapitel 5.2). Dann erfolgt eine kurze Zusammenfassung des Experten Workshop (vgl. Kapitel 5.3). Das Zwischenfazit klärt, dass das identifizierte Problem im Rahmen der Konzeptentwicklung bewältigt werden kann (vgl. Kapitel 5.4). Darauf erfolgt die Auswahl des geeigneten Portfolios (vgl. Kapitel 6).

Die Charakterisierung des Portfolios (vgl. Kapitel 6.1) und Erläuterungen der zugrunde gelegten didaktischen Prinzipien (vgl. Kapitel 6.1.1) tragen zur Zielformulierung des Portfoliokonzepts bei. Daraufhin werden die Ziele und Bedeutungen des Konzeptes aufgeführt. Da in den Ausführungen dieser Arbeit, kein Pflegekonzept im Sinne von Elsbernd (2016) entsteht, wird die Bedeutung des Konzeptes für die Teilnehmenden und Lehrenden der Palliative Care Weiterbildung, sowie der Weiterbildungsstätte/DGP aufgezeigt (vgl. Kapitel 6.1.2).

Vierte Phase, Instrumente und Verfahren

Die nachfolgende vierte Phase ist eng verbunden mit der dritten. In dieser Phase werden Instrumente und Verfahren aufgezeigt, die der Zielsetzung aus der dritten Phase zuträglich sind. Einschränkend empfiehlt Elsbernd hier, bei der ersten Konzeptualisierung nicht zu viele Instrumente und Verfahren zu entwickeln, sondern Konzepte so anzulegen, dass sie erweiterbar sind. Es kann auch auf bestehende Instrumente und Verfahren, insbesondere „Best Practice“ Beschreibungen zurückgegriffen werden, die im Rahmen einer kritischen Analyse überarbeitet werden (Elsbernd, 2016, S. 26–27). Zur Orientierung werden in den Ausführungen dieser Arbeit didaktische Besonderheiten, die sich in der Planung und Steuerung des Unterrichts ergeben, beschrieben (vgl. Kapitel 7). Daneben werden die Merkmale eines vollständigen Portfolioprozess dargelegt (vgl. Kapitel 7.1) und Methoden die Portfolioarbeit unterstützen dargelegt (vgl. Kapitel 7.2).

Die in der Folge skizzierten Phasen 5–7, können aufgrund der eingeschränkten zeitlichen und personellen Ressourcen sowie dem begrenzten Umfang, welche sich im Rahmen der Masterthesis ergeben, nicht abschließend bearbeitet werden. Die grundsätzlichen Inhalte von Elsbernd (2016) sowie Überlegungen und Erkenntnisse aus bearbeiteter Literatur und dem Experten-Workshop werden so weit wie möglich ausgeführt.

Fünfte Phase, Rahmenbedingungen und Ressourcen

In der fünften Phase sind Rahmenbedingungen und Ressourcen zu benennen. Diese Vorgehensweise unterstützt die Implementierung und zeigt auf, inwieweit das Konzept in die Organisation und die inhaltliche Arbeit hineinragt (Elsbernd, 2016, S. 29).

Da die zu erarbeitende Konzeptualisierung ein grundsätzliches Konzept für die Palliative Care Weiterbildung aufzuzeigen versucht, werden hier nur grundlegende Rahmenbedingungen aufgedeckt. Diese sind hinsichtlich einer erfolgreichen Implementierung erforderlich. Dazu werden aus der Literatur gewonnene Aspekte mit den Struktur- und Rahmenbedingungen der Palliative Care Weiterbildung in Verbindung gebracht (vgl. Kapitel 8). Danach werden Kriterien zur Implementierung von Portfolioarbeit aufgezeigt, die zur Anpassung des Konzeptes genutzt werden können (vgl. Kapitel 8.1). Abschließend werden Grundhaltungen und Fähigkeiten erläutert die Portfolioarbeit begünstigen (vgl. Kapitel 8.2).

Sechste Phase, Schriftliche Darstellung des Konzeptes

Die sechste Phase dient der schriftlichen Darlegung des Konzeptes und den zugrunde liegenden Überlegungen (Elsbernd, 2016, S. 30–31). In Kapitel 9 findet eine zusammenfassende Darstellung der entworfenen Ergebnisse unter Einbezug der Resultate des Experten-Workshop statt. Einschränkend muss hier festgehalten werden, dass Einrichtungsspezifische Rahmenbedingungen nicht berücksichtigt werden.

Siebte Phase, Implementierung

„Die Implementierung eines Konzeptes ist ein eigenständiger Prozess“ (Elsbernd, 2016, S. 31). Es wird empfohlen eine eigene Aufbau- und Ablaufstruktur sowie eine realisierbare Zeit- und Ressourcenplanung zu erstellen (Elsbernd, 2016, S. 32). Aufgrund der bereits genannten Einschränkungen, im Rahmen dieser Masterarbeit, kann die Implementierung nicht erfolgen.

Demnach ergibt sich der in Abbildung 2 dargestellte modifizierte Phasenverlauf.



Abbildung 2. Modifizierter Phasenverlauf der Konzeptualisierung in der Masterthesis. Eigene Darstellung

Konzeptioneller Teil

Die theoretische und praktische Bedeutsamkeit der Teilelemente der Konzeptualisierung werden im Folgenden in Bezugnahme auf das angestrebte Konzept inhaltlich ausgearbeitet und vollzogen. Die Struktur im zweiten Kapitel orientiert sich an den im ersten Kapitel erläuterten adaptierten Teilelementen durch entsprechende Gliederung der Unterkapitel.

I. Begründungsrahmen

Der Begründungsrahmen als erste Phase der Konzeptionalisierung dient der Problemanalyse und -bewertung (Elsbernd, 2016, S. 19-21).

Portfolios und Portfolioarbeit finden zunehmende Einzug in den deutschsprachigen Bildungskontext.

Der Einsatz kennzeichnet aus lernpsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht einen Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen. Bedeutend in diesem veränderten Verständnis ist, dass Bildungsinstitutionen nicht als Ort der Vermittlung von Wissen, sondern als vorstrukturierte Lernumgebung zur Unterstützung individueller Lernprozesse zu betrachten sind (Gläser-Zikuda et al., 2010, S. 3). In der Pflegebildung werden Portfolios unter anderem eingesetzt, um die Entwicklung des individuellen Kompetenzerwerbs sichtbar zu machen und Lernprozesse an den persönlichen Stärken und Interessen der Lernenden auszurichten. Ebenfalls um Reflexionen auf verschiedenen Ebenen und berufsbiografische Selbstreflexionsprozesse anzustoßen (Nauerth et al., 2016). Daneben werden Portfolios zur Förderung der Lernkompetenz und zur Veränderung der Lehr- Lernqualität im Sinne einer veränderten Lehr-Lernkultur, die Lernerfahrungen reflektiert, genutzt (Löwenstein, 2016). Diese Aspekte sprechen durchaus für eine Anwendung in der Palliative Care Weiterbildung. Doch zeigt sich in der im ersten Kapitel beschriebenen Literaturrecherche, dass es keine Veröffentlichungen zu Portfolios und Portfolioarbeit im Kontext der Palliative Care Arbeit gibt (Kapitel 1.1). Um im Weiteren einen Portfolioansatz zu adaptieren, werden in dieser Phase erforderliche Aspekte zum Themenkomplex Portfolio und der Palliative Care Weiterbildung erläutert.

Dies soll ein grundlegendes Verständnis ermöglichen und dient der gedanklichen Auseinandersetzung sowie der weiteren Verständigung. Die gegenseitige Bezugnahme gestattet den möglichen Stellenwert von Portfolios in der Palliative Care Weiterbildung herauszuarbeiten.

2. Ursprünge der Portfolioarbeit

Häcker (2017a) geht davon aus, dass Reformdiskussionen um das angloamerikanische Leistungsbewertungssystem Mitte bis Ende der 1980er Jahre, Ausgangspunkt für die Portfolioansätze im Bildungsbereich waren. Neben allgemeiner Unzufriedenheit mit der Qualität des Schulwesens und der Lehrkräfte wurden immer mehr Klagen laut, dass Schulabsolventen nicht über die Fähigkeiten und Kompetenzen verfügten, die sie in der Arbeitswelt benötigen. Aus der Einsicht Lehren und Lernen nicht weiter getrennt von der Leistungsbeurteilung zu betrachten, wurden Ansätze zu *alternative*, *authentic* und *performance assessment* gesucht. Eine dieser alternativen Methoden stellte das Portfolio dar (S. 28–29). Seit der Jahrtausendwende steigt die Anzahl der Publikationen über Portfolios im Bildungsbereich auch im deutschsprachigen Raum, vor allem vor dem Hintergrund der seit den 1970er Jahren unbewältigten Reform der Leistungsbeurteilung. „Die schulische Leistungsbeurteilung galt als veraltet, motivationshemmend und wegen ihres Selektionscharakters als undemokratisch“ (Klafki, 1974, zitiert nach Häcker, 2017a, S. 30). Wesentliche Elemente und Prinzipien der Portfolioarbeit sind aber schon in früheren reformpädagogischen Ansätzen zu finden (Häcker, 2017a, S. 30).

Beispielsweise zu nennen sind die „Beleghefte“ von Ovide Decroly (1871–1932) und die „Arbeitsmappen“ von Fritz Karsens (1885–1951). Die bereits Dokumentationen, Reflexionen und Darstellungen des eigenen Lernens bzw. der Lernergebnisse darstellen. Somit kann der Portfolioansatz in die Tradition einer (Schul-) Pädagogik gestellt werden, der daran gelegen ist, dass Lehrende und Lernende über authentische Dokumente und Arbeiten ein möglichst umfassendes Bild von Kompetenzen, Fortschritten und der Entwicklung der Lernenden erlangen können. Einer (Schul-)Pädagogik die „Spuren“ sichert, um Lernwege und Lernergebnisse für reflexive Prozesse verfügbar zu machen, um selbständigeres Lernen zunehmend anzuregen (Häcker, 2017a, S. 30). Ein dem Portfoliogedanken verwandtes Konzept entwickelte Rupert Vierlinger in den 1970er Jahren in Österreich.

Das Konzept der Direkten Leistungsvorlage ⁵(DLV) wird als alternatives Beurteilungsinstrument verwendet (Häcker, 2017a, S. 30; Vierlinger, 2017, S. 40). Die Grundidee der Direkten Leistungsvorlage als Vorzeigepportfolio besteht darin, spezifischen Adressaten einen unmittelbaren Blick auf die Leistungen der Lernenden zu ermöglichen. Adressaten der Leistungsvorlage können beispielsweise potenzielle Arbeitgebende, ausbildende Personen in Ausbildungsbetrieben und weiterführende Schulen sein. Die jeweiligen Leistungsbemühungen werden dazu unmittelbar durch die Adressaten beurteilt und nicht zuvor durch eine Ziffernote von der Lehrperson chiffriert. Dadurch wird die Lehrperson von ihrer Beurteilungsfunktion entlastet und tritt als lernbegleitende Person an die Seite der Lernenden. So verhilft der Ansatz, der Bildungseinrichtung zu einem Schritt, hin zur Orientierung an der Lebenspraxis der Lernenden und verändert die Rolle der Lehrenden (Vierlinger, 2017, S. 40–41). Häcker (2017a) resümiert, dass der Portfolioansatz aus Sicht der (Schul-)Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik ein anschlussfähiges Konzept ist, welches prädestiniert ist, pädagogische Grundideen im schulischen Lernen zurückzugewinnen (S. 32). Heute wird das Portfolio an Schulen, an Hochschulen -hier insbesondere in der LehrerInnenbildung, sowie in der beruflichen Bildung eingesetzt (Gläser-Zikuda, 2010, S. 1; Häcker, 2017a, S. 30).

2.1 Portfolio-eine Begriffsklärung

Nicht nur die Ursprünge, sondern auch die historische Entwicklung und die Vielseitigkeit prägen das Portfolio. Der Begriff Portfolio geht aus dem italienischen „portafoglio“ hervor und setzt sich aus „portare“ -tragen und „foglio“ -Blatt zusammen. Portfolios werden in verschiedenen Arbeitsbereichen verwendet. Künstler und Architekten benutzen Portfolios bereits in der Renaissance, um Aufträge zu erlangen. Mithilfe der in der Mappe gesammelten Dokumente, konnten sie zum einen die Qualität ihrer Arbeit zeigen und zum anderen die Weiterentwicklung ihres Könnens darstellen.

⁵ Vierlinger nutzt den Begriff der Direkten Leistungsvorlage synonym zum Portfolio (Vierlinger, 2017, S. 40-41).

Später wurden neben Bewerbungs- und Ausstellungsmappen von Künstlern, Fotografen und Architekten auch Aufstellungen über Wertpapierbestände als Portfolio bezeichnet (Häcker, 2017a, S. 27–28). Der Portfoliobegriff in der Bildung zeigt Analogien hierzu auf. Ein schulisches Portfolio zeigt ebenfalls, was die verfassende Person kann, wie sie arbeitet und sich entwickelt hat. Es sind Artefakte enthalten, die die Person für wert erachtet hat, in ihre Mappe aufzunehmen, um sie zu unterschiedlichen Zwecken vorzuzeigen (Häcker, 2017a, S. 28). Da unterschiedliche pädagogische Ideen und Überlegungen in die Portfoliopraaxis Eingang gefunden haben, kann der Begriff Portfolio als pädagogische Begrifflichkeit jedoch nicht eindeutig definiert werden. Die Verständigung über Portfolios wird nicht nur durch die große Vielfalt unterschiedlicher Formen, Zwecke und Einsatzbereiche erschwert, sondern auch dadurch, dass eine Vielzahl an Portfoliobegriffen existieren (Häcker, 2017b, S. 33). Kraler (2013) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Zoo von Portfolio-Arten“ (S. 138). Die Literaturrecherche und -analyse bestätigt die Vielzahl von Portfoliotypen und -begriffen, die nicht einheitlich verwendet werden. Eine Abgrenzung ist nur schwer möglich, so gibt es unterschiedliche Versuche der Systematisierung (Häcker, 2017b, S. 34; Winter, 2013, S. 16–18). Winter unterscheidet beispielsweise für den Bereich des Portfolioeinsatz an der Hochschule, Aspekte wie Zweck, Inhalt und Veranstaltungstyp denen Portfolios folgen und dementsprechend dem Portfoliotyp kennzeichnen (Winter, 2013, S. 17).

Zur Verdeutlichung soll jedoch die Kategorisierung von Häcker (2017b) dienen. Häcker differenziert Portfoliotypen nach:

- dem Zweck, dem das Portfolio dient (z.B. Beurteilungs-, Bewerbungs-, Entwicklungsportfolio)
- der Qualifikation, die mit Hilfe des Portfolios nachgewiesen werden kann (z.B. Sprachen- oder Medienportfolio), bzw. das eine ausdrückliche Qualifikation nachgewiesen werden kann (z.B. Kompetenzportfolio)
- der Form, des damit verbundenen Unterrichts (z.B. Projektportfolio)
- dem Zeitrahmen, über den das Portfolio geführt wurde (z.B. Seminarportfolio, Schulzeitportfolio)
- dem Medium, mit dem das Portfolio erstellt wurde (z.B. electronic portfolio) (Häcker, 2017b, S. 34).

Das Portfolio stellt demnach kein festes Konzept dar: „The Portfolio is a concept, that can be realized in many ways“ (Paulson et al., 1991, S. 61).

In Anbetracht der Vielgestaltigkeit stellt Häcker die Frage, „ob es hinter der Vielfalt der Begriffe so etwas gibt wie einen gemeinsamen „Kern“, der es gerechtfertigt erscheinen lässt, von Portfolio als einem eigenständigen pädagogischen Konzept zu sprechen“ (Häcker, 2017b, S. 33). In seiner Präzisierung stellt er Kerngedanken heraus, die den unterschiedlichen Portfolioformen gemeinsam sind, ohne die Stärke des jeweiligen Konzeptes und seine Offenheit unnötig einzuschränken. Er konstatiert, dass verschiedene Gesichtspunkte das Kernkonzept grob umschreiben und einen Rahmen für das Verständnis des pädagogischen Portfoliokonzeptes stecken. Zu diesen Aspekten zählt Häcker, die Kompetenzdarstellung, die Verbindung von Produkt und Prozess, die Veränderung der Leistungsbewertung und die Weiterentwicklung der Lehr- Lern- Kultur (Häcker, 2017b, S. 39). In der Literatur wird eine weitere begriffliche Unterscheidung vorgenommen. Portfoliopraktiker in den USA verwenden eine enge und weite Fassung des Portfoliobegriffs. In seiner engen Fassung ist das Portfolio als alternatives Beurteilungsinstrument gemeint, welches als alternative oder ergänzende Methode der Leistungsbeurteilung betrachtet wird. In diesem Verständnis wird vom Portfolio als einem Instrument bzw. einer Methode gesprochen. In seiner weiten Fassung wird das Portfolio als Lehr-Lern- und Entwicklungsinstrument verstanden (Häcker, 2017b, S.36).

Mit dieser Fassung sind „Hoffnungen auf eine Unterrichtsreform in Richtung auf einen dem Lernen förderlichen, stärker schülerorientierten Unterricht geknüpft“ (Häcker, 2017b, S. 36).

In diesem Zusammenhang wird oft von Portfolioarbeit gesprochen, was den Prozess stärker betont und darauf hinweist, dass bei der Arbeit mit Portfolios Techniken, methodische Elemente und Prinzipien wirkungsvoll zu einem Lehr-Lern-Konzept zusammengebracht werden. Da es sich um mehr als eine Unterrichtsmethode handelt, wird in dieser weiten Fassung zugleich auch von dem Portfolioansatz bzw. dem Portfoliokonzept gesprochen (Häcker, 2017b, S. 36).

In der Absicht einer Begriffsbestimmung verweist Häcker auf eine häufig zitierte Definition, die von Teilnehmenden eines Workshops der Portfoliospezialisten Pearl und Leon Paulson gemeinsam erarbeitet und 1991 im viel beachteten Artikel „What makes a Portfolio a Portfolio?“ veröffentlicht wurde.

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (Paulson et al., 1991, S. 60, Übers. Häcker, 2017b, S. 36).

Diese Definition enthält laut Häcker (2017b) konstituierende Aspekte des Portfolios und hat den Vorteil, dass sie viele verschiedene Arten von Portfolios impliziert, ohne beliebig zu werden. Zudem bietet sie neben der Charakterisierung des Produktes auch normative Hinweise auf die Gestaltung des Prozesses (S. 36).

Durch den Bezug zum Entstehungsprozess wird der Begriff „Portfolioarbeit“ weiter ausgeführt. Portfolioarbeit zielt demnach auf eine kooperative Beziehung zwischen den Beteiligten ab. Diese orientiert sich dabei an den Prinzipien der Kommunikation, Transparenz und Partizipation. Partizipation bezieht sich hier vor allem auf die Mitbestimmung im Rahmen gemeinsamer Bemühungen der Lehrenden und Lernenden, die Qualität der Lernergebnisse und die Effizienz und Effektivität der Lernprozesse anzuheben. Im Sinne von Paulson hat Portfolioarbeit eine dialogische Unterrichtspraxis im Blick (Häcker, 2017b, S. 37).

2.2 Einsatz von Portfolios im Bildungswesen

Die in der Literatur beschriebenen Portfolios weisen neben verschiedenen Anwendungsbereichen und Anwendungsformen zusätzlich unterschiedliche theoretische Bezugsrahmen auf. Da Portfolios und Portfolioarbeit größtenteils aus der pädagogischen Praxis heraus entwickelt werden und empirische Untersuchungen meist die spezifischen Konzepte fokussieren, ergibt sich die bereits beschriebene heterogene Befundlage zur Verwendung von Portfolios (vgl. Kapitel 1.1). Ungeachtet der Kritik und der uneinheitlichen Befunde werden im Weiteren allgemeine Ziele und Potenziale aufgeführt.

Daneben erfolgt eine Skizzierung wie sich verschiedene Portfoliotypen unterscheiden. Dies ist nötig, um Ableitungen für das angestrebte Konzept machen zu können und eine spätere Evaluation zu ermöglichen.

2.2.1 Ziele und Potenziale

Portfolios bieten ein breites Spektrum an Möglichkeiten. Um begründete Entscheidungen treffen zu können und herauszufinden, welche Voraussetzungen und Bedingungen an Bildungseinrichtungen bereits vorhanden sind bzw. benötigt werden, ist die frühzeitige Erkundung möglicher Ziele entscheidend. Für das hier angestrebte Konzept ist es nötig, eine Vorstellung von dem zu bekommen, was mit Portfolios oder Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung ermöglicht werden kann. Winter nennt fünf Zielbereiche, die er aus der Analyse einschlägiger Literatur zusammengetragen hat (Winter, 2012, S. 48–50). Diese werden im Folgenden genutzt und um Aspekte ergänzt, die darüber hinaus in der Literatur gefunden werden konnten.

I. Unterrichtsentwicklung, die Etablierung einer neuen offenen Lern- und Leistungskultur

Portfolios werden häufig eingesetzt, um einen Rahmen für selbständiges, initiatives und interessengeleitetes Lernen zu schaffen. Dazu werden häufig Oberthemen vorgegeben, zu denen sich Lernende selbständig Unterthemen suchen (siehe auch Brunner et al., 2017, S. 7; Häcker, 2017, S. 15). Dadurch kann im Unterricht ein Wechselspiel von Angebot und Nutzung entstehen, wobei der Akzent auf der Nutzung liegt. Die Veränderung des Unterrichtes dehnt sich auch auf die Leistungsbeurteilung aus. Einerseits dadurch, dass zunehmend lernbegleitend reflektiert, beurteilt und verändert wird. Andererseits, indem die Leistungen in Form des Portfolios vorgelegt, abgerechnet und anhand dieses Dokumentes auch bewertet werden. Die Bewertung soll den Prozess und das Produkt umfassen (siehe auch Brunner, 2017, S. 73). Im Gegensatz zu herkömmlichen Leistungsfeststellungen, die für alle gleich sind, können hier individuelle Lernerfolgsrückmeldungen im Sinne einer Lernprozessbegleitung gegeben werden (Schmidinger, 2017, S. 69).

Diese Form der didaktisch-methodischen Unterstützung, ermöglicht es Lernenden, ihre eigenen Lernstrategien zu finden und sie effektiv und nachhaltig einzusetzen (Löwenstein, 2016, S. 1). Gläser-Zikuda et al., (2010) unterstreichen das bisher genannte. Sie sind der Meinung, dass die Beteiligung der Lernenden an der Planung, Gestaltung und Beurteilung ihres eigenen Lernprozesses, im Rahmen der Portfolioarbeit, eine Kommunikation über Lernen und Leistung an sich angeregt. Somit wird eine wesentliche Grundlage für eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen gelegt. Unter diesem Gesichtspunkt erwerben Lernende nicht nur deklaratives, sondern auch prozedurales und metakognitives Wissen, das für die Befähigung zu lebenslangem Lernen von großer Bedeutung ist (S. 4). Der Nutzen liegt auch bei anderen, am schulischen Lernen Beteiligten, indem sie ein tieferes Verständnis von Lernprozessen und Hinweise zur Unterrichtsgestaltung bekommen (Häcker, 2017, S. 16; Bräuer, 2012, S. 13; Brunner 2017, S. 73). Brunner (2017) macht deutlich, dass zudem mit Portfoliogesprächen eine Gesprächskultur gefördert wird, die von gegenseitiger Wertschätzung gekennzeichnet ist und ein Klima des Vertrauens schafft. In diesen Gesprächen können Überzeugungen und Geisteshaltungen verbalisiert und hinterfragt werden, sowie Qualitätsstandards ausgehandelt und gemeinsame Werte offenbart werden (S. 73). Dies kann Lerngemeinschaften stärken (Bräuer, 2012, S. 14).

II. Umstellung der Bildungsbemühungen auf Kompetenzziele

Ein bekanntes Beispiel für diesen Einsatz ist das Europäische Sprachenportfolio. Kompetenzbeschreibungen werden z.B. als Standards oder „rubrics“ vorgegeben. Zu diesen Beschreibungen sollen im Portfolio selbst Schülerarbeiten gesammelt werden, die belegen, dass ein bestimmter Standard erreicht ist.

Dies kann auch in einem kleineren Rahmen, wie einem Unterrichtsprojekt geschehen, wo Kompetenzziele formuliert werden, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Lernanstrengungen darauf auszurichten. In diesem Zusammenhang ist das Portfolio ein Instrument, das durch die Selbst- oder extern vorgegebene Anforderungen, dazu beitragen kann, bestimmte Lern- und Entwicklungsprozesse zu organisieren. So werden mit Portfolios die Voraussetzungen geschaffen, die eigenen Bildungsbemühungen zu überschauen, zu reflektieren und sich an Zielen oder Kompetenzstandards orientieren zu können (Winter, 2017, S. 21).

III. Orientierung auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit explizitem Bezug vor allem zu ihren Stärken und Ressourcen

Im Hinblick, auch durch die PISA-Ergebnisse stimulierten Bemühungen, werden Portfolios für eine gezielte individuelle Förderung der Lernenden eingesetzt. Nennenswert ist insbesondere das Konzept des Talentportfolios. Dabei geht es insbesondere darum, Talente, Interessen und Stilvorlieben aufzudecken und zu dokumentieren. Dieser Ansatz ist eng verbunden mit Konzepten der Begabungs- und Begabtenförderung. Portfolioarbeit in diesem Sinne setzt bei den Kompetenzen und Ressourcen der Lernenden an und dient somit einer förderorientierten Lernkultur. Ein verwandtes, über die Schule hinausweisendes Konzept, ist das des Berufswahl-Bewerbungs-Portfolios. Dabei werden Fähigkeiten und Interessen mit Bezug zu Berufsausbildungen so dokumentiert, dass sie bei der Berufswahl hilfreich sind und als Bewerbungsunterlagen dienen können (siehe auch Winter, 2012, S. 49; Brunner et al., 2017, S. 7).

IV. Reform der Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung mittels direkter Leistungsvorgabe und Präsentation

Portfolios sind dazu gedacht und geeignet, eine übergreifende Dokumentation von erbrachten Leistungen und Leistungsentwicklungen zu bilden (siehe auch Brunner et al., 2017, S. 7). Dazu müssen aus dem Verständnis eines Lern-Entwicklungs-Portfolio, ausgewählte und aussagekräftige Belege fortwährend gesammelt und abgebildet werden. Unter dem Konzept der „Direkten Leistungsvorlage“ wird das Portfolio auch als Alternative zu herkömmlichen Ziffernzeugnissen vertreten.

Und vor allem in den USA, als authentische Ergänzung zu Noten und Testergebnissen herangezogen. Damit verbunden ist zum einem, eine veränderte Kultur der Präsentation und öffentlichen Wahrnehmung von Schülerleistungen sowie zum anderen, die Praxis, anhand von Portfolios Lern-Entwicklungs-Gespräche mit den Lernenden, Lehrenden und Eltern zu führen.

Die herkömmliche Ziffernform der Leistungsbeurteilung erschwert in vielerlei Hinsicht, den Dialog über das Geleistete. Die Arbeit mit Portfolios ermöglicht, dass die Leistung Schritt für Schritt entsteht. Man kann darüber reden, bevor sie abgeschlossen, in das Bewertungsportfolio eingeht (Winter, 2017, S. 19).

Durch die vorverlagerte und gemeinsame Organisation der sachlich-inhaltlichen Bewertungsarbeit, besteht die Möglichkeit, Selbstbewertungen der Lernenden anzuregen und Veränderungen herbeizuführen. So wird keine künstliche Situation zur Prüfung von Schülerleistungen geschaffen, nach der man dann Schwierigkeiten hat, noch aufzuklären, was im Prozess gut oder weniger gut gelaufen ist (Winter, 2017, S. 19).

V. Dokumentbasierte Teamarbeit und Schulentwicklung

Winter (2012) konstatiert, dass die genannten Ziele bereits so weitreichend sind, dass sie explizit im Sinne einer Schulentwicklungsmaßnahme vorangetrieben werden müssen. Eine Ausnahme bildet der zeitlich begrenzte Einsatz von Portfolios im Einzelunterricht (z.B. das Projektportfolio). Da Portfolios über Produkte und Prozesse des Lernens Aufschluss geben können, eignen sie sich als Basis für eine Auswertung der Bildungseinrichtung. Sie können Auskunft darüber geben, was die jeweilige Einrichtung mit ihren Bildungsbemühungen erreicht hat. Diese Erkenntnisse können für die Schulentwicklung genutzt werden und entsprechende Dokumente auch in ein Schulportfolio eingehen. Darüber hinaus eignen sich Portfolios bzw. einzelne Belege daraus, auch für Gespräche im Kollegium, um Strategien, Erfolge und Misserfolge zu besprechen. Derartige Portfolioarbeit kann zu einem Anteil dazu beitragen, hinderliche Denkmuster von Autonomie und Parität bei den Lehrenden zu überwinden. In dokumentbasierter Teamarbeit kann die Arbeit evaluiert und eine gemeinsame Sprache für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse gefunden werden.

Brunner et al., (2017) unterstreichen dies, indem sie erklären, dass Portfolios und Portfolioprüfungen dazu beitragen, Leistungen und ihr Zustandekommen öffentlich einsehbar und kontrollierbar zu machen. Je nach Ausprägung der Öffentlichkeit ist es möglich, auch die institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen der Leistungen in den Fokus zu nehmen und kritisch zu überprüfen (S. 8). Es lässt sich feststellen, dass die von Häcker genannten Aspekte, die einen Rahmen für das Verständnis des pädagogischen Portfoliokonzeptes stecken, in den Zielbereichen wiederzufinden sind (vgl. Kapitel 2.1).

Weitere Erfahrungen, die im Zusammenhang mit Portfolios und Portfolioarbeit stehen, zeigen zudem Potenziale, die eher individuelle Aspekte auf Seiten der Lernenden beschreiben. Die meisten Portfolioexperten bestätigen, dass die Lernenden, Lerneifer und Motivation entwickeln, wenn ihre Arbeit gewürdigt wird. Die Präsentation der Portfolios hat in diesem Zusammenhang einen großen Stellenwert und sollte zwingend bedacht werden (Brunner, 2017b, S. 13). Eine weitere Beobachtung ist, dass die Motivation der Lernenden, etwas „Gutes“ zu produzieren, steigt (Winter, 2017, S. 20). „Vom Sammeln der besten Arbeiten scheint eine Motivation auszugehen, etwas noch besser zu machen, noch mehr auszuprobieren oder zu entdecken“ (Vierlinger, 2017, S. 43). Unverkennbar ist, dass mit dem verschiedenen Zielen auch Potenziale verbunden sind, die in der Bildung einen wesentlichen Stellenwert besitzen. Diese Aspekte sind jedoch nicht ohne vorhandene Voraussetzungen und Ressourcen zu erreichen (Bräuer, 2012, S. 14; Winter, 2012, S. 48).

2.2.2 Skizzierung von Portfoliodimensionen

Es wurde bereits deutlich, dass Portfolios eine funktionelle Offenheit haben. Um eine Verständigung über Portfolios und deren spezifischen Leistungen sowie Grenzen zu ermöglichen ist es notwendig, verschiedene Portfolioarten in verschiedenen Dimensionen unterscheiden zu können (Häcker, 2017b, S. 37)

Häcker (2017b) hat ein Modell zur Charakterisierung von Portfolioarbeit erstellt. Zur Verdeutlichung der Dimensionen erfolgt eine Darstellung in Abbildung 3

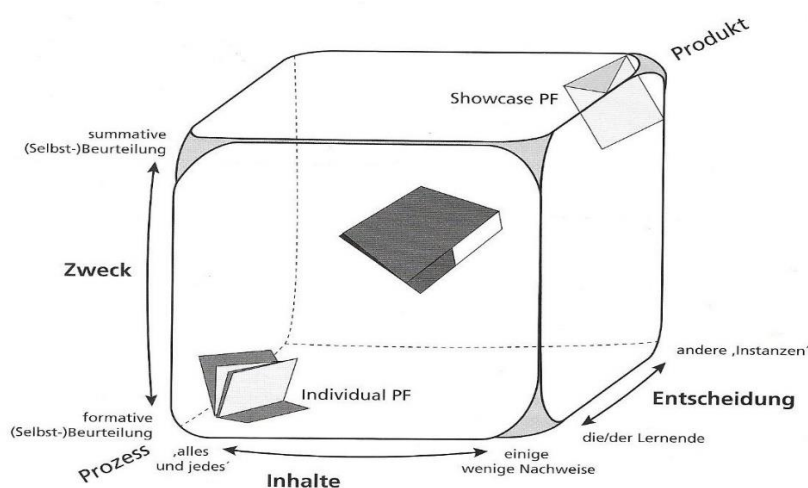


Abbildung 3. Dimensionen zur Charakterisierung von Portfolioarbeit. Übernommen aus „Vielfalt der Portfolio begriffe“ von T. Häcker, in Brunner et al. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 38), 2017, Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Das abgebildete Modell beschreibt die miteinander verknüpften Dimensionen, Zweck, Inhalt und Entscheidungen, anhand von Gegensatzpaaren. Dabei stellt der Quader einen dreidimensionalen virtuellen „Portfolioraum“ dar, in dem zahlreiche Mischformen und Spielarten liegen (Häcker, 2017b, S. 38–39). Die beiden Pole Produkt (showcase portfolio) und Prozess (individual portfolio) bilden die Extreme, des heute vorfindlichen Portfoliospektrum ab (Häcker, 2017b, S. 38). Wird das Portfolio vor allem zur Dokumentation der Leistungen und zu deren Beurteilung eingesetzt, enthält es in der Regel die besten Lernergebnisse, zu einem repräsentativen Querschnitt bearbeiteter Lernziele. In diesem Fall ist das Portfolio produktorientiert. Es enthält meist Kriterien gebundene Strukturen, da Entscheidungen, wie beispielsweise die spezifische Arbeitsweise häufig durch andere Instanzen vorgegeben und einer abschließenden summativen (Selbst-) Beurteilung unterzogen werden (Bräuer, 2016, S. 94; Häcker, 2017b, S. 37–38; Schmidinger, 2017, S. 68). Synonym zum Produkt- oder Showcase Portfolio wird häufig auch der Begriff „Präsentationsportfolio“ verwendet. Der Schwerpunkt dieser Portfolioart liegt nicht auf dem Weg, sondern auf dem Ergebnis. Zwar wird mit diesem Portfolio auch gelernt und reflektiert, aber die explizite Darstellung von Lernprozessen gerät in den Hintergrund (Bräuer, 2016, S. 87). Portfolios dieser Art, können selbst zum Gegenstand der Präsentation werden, oder als Grundlage für Präsentationen und Veröffentlichungen genutzt werden. Somit sind Produktportfolios für öffentliche Diskurse bestimmt (Bräuer, 2016, S. 93–94).

In dem anderen Fall wird das Portfolio, eher zur Unterstützung des (Lern-) Kompetenzerwerb eingesetzt. Dieses Portfolio enthält vorwiegend Reflexionen des eigenen Lernprozesses, an ausgewählten Lernprodukten, die verschiedene Lernphasen repräsentieren. So kann der Prozess abgebildet und nachvollzogen werden. Da regelmäßige Zwischenbilanzen den weiteren Weg mitbestimmen und es gegebenenfalls zu Anpassungen kommt, spricht man hier von formativer (Selbst-) Beurteilung. Dieses Portfolio ist prozessorientiert (Bräuer, 2016, S. 87; Häcker, 2017b, S. 37–38; Schmidinger, 2017, S. 68). Synonym zum Prozess oder Individual Portfolio wird auch der Begriff „Lernwegportfolio“ oder „Lern- Entwicklungs- Portfolio“ genutzt (Bräuer, 2016, S. 84; Löwenstein, 2016, S. 63).

Prozessportfolios bieten die Möglichkeit einer langjährigen Fortführung und somit einer transparenten Aufzeichnung der Entwicklung der Lernenden. Sie sind eher an halböffentliche Diskurse, wie Lerngemeinschaften adressiert (Bräuer, 2016, S. 87). Die Festlegung und Vereinbarungen hinsichtlich der drei genannten Dimensionen bestimmen maßgeblich das konkrete Aussehen des Portfolios, die Auswahl der Dokumente sowie die Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden (Häcker, 2017b, S. 39; Schmidinger, 2017, S. 68). Das Modell wird im Weiteren zur Charakterisierung des zu erstellenden Portfolios herangezogen.

Um die genannten grundlegenden Aspekte zu Portfolios und Portfolioarbeit in Bezug zur Palliative Care Weiterbildung zu setzen, erfolgt nun eine Erläuterung des Basiscurriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte und von weiterführender Literatur. Die Ausführungen in den einzelnen Unterkapiteln zeigen Aspekte auf, die in der weiteren Konzeptualisierung zum Tragen können. Zudem werden Ziele und Potenziale für die Palliative Care Weiterbildung identifiziert.

3. Historische Entwicklung und aktueller Stand palliativmedizinischer Bildungsangebote in Deutschland

Während in Amerika und England bereits eine fast flächendeckende Versorgung und Bildungskonzepte im Bereich Palliativ- und Hospizversorgung existieren, entwickelt sich die Palliativ- und Hospizlandschaft in Deutschland zunächst zögerlich seit den 1990 Jahren. Trotz der zaghaften Entwicklung initiierten ALPHA-Stellen in NRW (*ALPHA-NRW*) im Jahr 1994 erste Palliative Care⁶ Curricula (Aurnhammer et al., 2020, S. 6). Im Laufe der Jahre entstanden auf unterschiedlichen Wegen, weitere Curricula für mannigfache Berufsgruppen, wie beispielsweise das Basiscurriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte, ein Multiprofessionelles Curriculum Palliative Care, ein Curriculum zur Qualifizierung von Mitarbeitenden in Pflegeeinrichtungen, sowie ein Curriculum für therapeutische Berufsgruppen: Ergotherapie-Logopädie-Physiotherapie. Daneben existieren weitere Qualifizierungsangebote, wie beispielsweise hochschulische und universitäre Angebote, auf die nicht weiter eingegangen werden kann (DGP, o. D.).

⁶ „Palliative Care“ wird im deutschen Kontext am ehesten als Hospizarbeit und Palliativversorgung begriffen. Damit verbunden ist ein berufsübergreifendes ganzheitliches Konzept.

Die Bearbeitung der Curricula beruht auf differenzierte Abstimmungsprozesse zwischen der DGP und dem deutschen Hospiz- und Palliativverband (*DHPV*). So wird darum gerungen, welche Curricula im Rahmen der Hospizarbeit und Palliativversorgung Anerkennung finden. Zudem wird auch die Notwendigkeit der Anzahl an Curricula, um die vielfältigen Berufsgruppen zu berücksichtigen, diskutiert. Darüber hinaus müssen die Curricula zum einem den Anforderungen der Charta zur Betreuung schwerstkranker und sterbender Menschen in Deutschland sowie definierten Qualitätskriterien entsprechen. Zum anderen wird geprüft, wie sich die Curricula in den europäischen Kontext und in die deutsche Bildungslandschaft einordnen lassen (Aurnhammer et al., 2020, S. 6–7). Daraus ergibt sich die Möglichkeit der Zertifizierung von Bildungsangeboten durch die DGP.

Ziel aller genannten Weiterbildungsangebote ist es, sich in einer geschützten Atmosphäre mit Themen wie Sterben, Tod und Trauer auseinanderzusetzen und definierte Kompetenzen anzubahnen, sichern und zu erweitern. Dadurch soll die Versorgung und Begleitung sterbender Menschen verbessert werden. Diese Ziele sind auch Bestandteil der Charta zur Betreuung schwerstkranker und sterbender Menschen in Deutschland (DGP & DHPV, 2018, S. 1). Vertreter der Charta setzen sich für Menschen ein, die aufgrund einer progredienten, lebensbegrenzenden Erkrankung mit dem Sterben und Tod konfrontiert sind. Übergeordnetes Ziel der nationalen Strategie ist es, Sterben, Tod und Trauer als Teil des Lebens zu begreifen, dies im gesellschaftlichen Bewusstsein zu verankern und allen in Deutschland lebenden Menschen, einen ihren Bedürfnissen angepassten Zugang zu einer würdevollen Begleitung und Versorgung zu ermöglichen. Dies berührt einerseits individuelle, andererseits gesellschaftliche, gesundheitspolitische und ökonomische Interessen (BÄK et al., 2020, S. 4–6). Die Charta repräsentiert in fünf Leitsätzen, formulierte Aufgaben, Ziele und Handlungsbedarfe, um die Betreuung schwerstkranker und sterbender Menschen zu verbessern. Der dritte Leitsatz drückt aus, dass jeder schwerstkranke und sterbende Mensch ein Recht auf eine angemessene, qualifizierte und bei Bedarf multiprofessionelle Behandlung und Begleitung hat. Um diesem Bedarf angemessen zu decken, müssen die in der Palliativversorgung Tätigen die Möglichkeit haben, sich weiter zu qualifizieren (BÄK et al., 2020, S. 8).

Damit diese über das erforderliche Fachwissen, notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine reflektierte Haltung verfügen. Diese Haltung beansprucht die Bereitschaft, sich mit der eigenen Sterblichkeit sowie mit spirituellen und ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Vertreter der Charta setzen sich dafür ein, dass der Umgang mit schwerstkranken und sterbenden Menschen thematisch differenziert und spezifiziert in die Aus-, Fort- und Weiterbildung integriert wird (BÄK et al., 2020, S. 8).

3.1 Palliative Care Weiterbildung für Pflegefachkräfte

Eine spezifische Palliative Care Weiterbildung für Pflegeberufe ist nicht in der Weiterbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe NRW verzeichnet (IM.NRW, 2022a). Qualifizierungsbedarfe ergeben sich jedoch aus den genannten bildungspolitischen Gründen und vor dem Hintergrund, dass institutionelle Versorgungsstrukturen durch demografische und gesellschaftliche Veränderungen an Bedeutung zunehmen (Aurnhammer et al., 2020, S. 9). Des Weiteren ist die Hospiz- und Palliativversorgung im fünften Sozialgesetzbuch (*SGB V*) verankert. Dort werden die Ansprüche von Versicherten auf eine spezialisierte palliative Versorgung geregelt. Seither wird durch den Spitzenverband der gesetzlichen Krankenversicherung (*GKV*) bundesweit eine Palliative Care Weiterbildungsmaßnahme von Pflegefachkräften mit einem Umfang von mindestens 160 Stunden oder ein Abschluss eines vergleichbaren Studiums vorausgesetzt (GKV, 2020, S. 29). Die Absolvierung eines Kurses nach Art und Umfang dieses Curriculums ist also Voraussetzung für die finanzielle Unterstützung der Kostenträger und wird als Qualitätssicherung nach §39a SGB V gesetzlich vorgeschrieben (Aurnhammer et al., 2020, S. 22). Auf dieser Grundlage ist es den Fachgesellschaften gelungen, Qualifizierungsangebote zu erstellen. Ob der Umfang und die Ressourcen jedoch angemessen sind, um die formulierten Ziele der Weiterbildung zu erreichen, bleibt zunächst in Frage zu stellen. Ferner kann das Ziel, die Versorgung und Begleitung schwerstkranker und sterbender Menschen zu verbessern und eine angemessene und bedürfnisorientierte Versorgung zu gewährleisten, nicht nur auf der benötigten Qualifikation der Pflegefachkräfte beruhen. So verweisen die Autoren des Curriculums explizit darauf, dass die Teilnahme am Palliative Care Kurs, der persönlichen Weiterbildung dient (Aurnhammer et al., 2020, S. 23).

Zur Implementierung hospizlicher und palliativer Inhalte in die Struktur und Arbeitsabläufe einer Institution es jedoch weiterführender Maßnahmen bedarf (Aurnhammer et al., 2020, S. 23).

Wie bereits erwähnt, gibt es eine Vielzahl von Curricula im Rahmen der Hospizarbeit und Palliativversorgung. Im Rahmen der Masterarbeit beschränkt sich die Verfasserin auf das „Basiscurriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte⁷“ (2020), mit 160 Unterrichtseinheiten (UE). Das Curriculum ist zertifiziert durch die DGP und entspricht den gesetzlichen Anforderungen der ambulanten und stationären Hospizarbeit und Palliativmedizin nach §39a SGB V, §132d i.V.m. §37b SGB V (BMJ, 2021; DGP, 2020). Der Entwicklung liegt ein stetiger Evaluations- und Revisionsprozess zugrunde (Aurnhammer et al., 2020, S. 23, S. 28, S. 157).

Regelmäßige Kursevaluationen sowie die Praxiserfahrung der Kursleitungen werden ergänzend für die alle vier Jahre stattfindende Revision genutzt (Aurnhammer et al., 2020, S. 23, S. 28, S. 157).

Das vorliegende Curriculum basiert auf der Kompetenzbasierten berufsgruppenunabhängigen Matrix zur Erstellung von Curricula für die Weiterbildung curricularer Bildungsinhalte in Palliative Care/Palliativmedizin (*KoMPaC*)⁸. In der *KoMPaC* werden in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (*DQR*), unter Zuhilfenahme der Kompetenzbeschreibungen der European Association of Palliative Care (*EAPC*), gemeinsame Kompetenzen der verschiedenen Professionen dargestellt und unterschiedliche Kompetenzniveaus beschrieben (Aurnhammer et al., 2020, S. 11; DGP, 2017, S. 1–2). Das *EAPC White Paper on palliative care education*⁹ diene als Grundlage für die *KoMPaC*. Das *EAPC-Weißbuch* zeigt internationale Expertenmeinungen zu interdisziplinären Kernkompetenzen für die professionelle Praxis, unabhängig von Berufsgruppen auf. Diese unterstützen die Ausrichtung der substanziell geforderten Kompetenzen aller in Palliative Care tätigen Fachkräfte und dienen als Leitidee (S. 20–21).

⁷ Im weiteren Verlauf wird zur besseren Lesbarkeit der Begriff Curriculum verwendet

⁸ Multiprofessionalität hat in der Palliative Care Arbeit einen besonderen Stellenwert. Um die Fort- und Weiterbildung weiterzuentwickeln und nationale Qualitätsmerkmale festzulegen, wurde dieses Instrument zur Anpassung von Curricula entwickelt. Die Matrix stellt die Grundlage für die Entwicklung kompetenzbasierter berufsgruppenspezifischer und interprofessioneller Curricula dar (DGP, 2017, S. 1–16).

⁹ Übers. „Kernkompetenzen in der Palliativversorgung- ein Weißbuch der European Association for Palliative Care zur Lehre in der Palliativversorgung“

Es besteht der Anspruch, demgemäß alle in der Gesundheitsversorgung Tätigen zu erreichen, die mit schwerstkranken und sterbenden Menschen arbeiten, um eine angemessene und bedürfnisorientierte Versorgung gewährleisten zu können (Aurnhammer et al., 2020, S. 20–21). Mit dem DQR wird das zentrale Ziel aller Bereiche des deutschen Bildungssystems, den Lernenden den Erwerb einer umfassenden Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, zum Ausdruck gebracht (BMBF & KMK, o. D.). „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten, sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (BMBF & KMK, Glossar, o. D.). Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz begriffen (BMBF & KMK, Glossar, o. D.). Der zugrunde gelegte Kompetenzrahmen, stellt für die Verfasserin eine wichtige Grundlage für die Qualitätssicherung der Weiterbildung dar. Die damit verbundene Curriculum Entwicklung bekräftigt das Vorhaben, das Portfoliokonzept in Verbindung mit diesem Curriculum zu erstellen. Eine differenziertere Darstellung der Kernkompetenzen und Formulierung des geforderten Kompetenzniveau erfolgt in Kapitel 3.1.3.

3.1.1 Struktur und Rahmenbedingungen der Weiterbildung

DGP und DHPV als Fachgesellschaften haben für die Umsetzung von Basisqualifikationen in Palliative Care und Palliativmedizin Qualitätskriterien entwickelt. Diese werden für die Umsetzung des vorliegenden Curriculums als Maßstab zugrunde gelegt und zu einzelnen Aspekten erläutert.

Das Curriculum ermöglicht eine modulare Zuordnung der Unterrichtseinheiten. Modul 1¹⁰ ist als fächerübergreifendes Curriculum ausgelegt. Es umfasst 40 UE und beschreibt Basiskompetenzen, die für alle Mitarbeitenden im Gesundheitswesen bedeutsam sind. Die Ausrichtung kann multiprofessionell oder zielgruppenspezifisch erfolgen (Aurnhammer et al., 2020, S. 136).

Modul 2 umfasst 120 UE. Es ist als Aufbaukurs konzipiert und zielgruppenspezifisch auf Pflegefachkräfte ausgerichtet.

¹⁰ Modul 1 nach dem Multiprofessionellen Curriculum Palliative Care zur Qualifizierung von Mitarbeitenden in Einrichtungen im Gesundheitswesen nach Kern, Münch, Nauck, von Schmude. Themen können zielgruppenspezifisch gewählt werden.

Es besteht die Möglichkeit, die Module getrennt voneinander oder als Komplettanordnung anzubieten bzw. abzulegen. Pflegefachkräften wird so ermöglicht die geforderte Palliative Care Weiterbildung von 160 UE zu absolvieren (Aurnhammer et al., 2020, S. 136). Im Curriculum wird eine spezifische Stundenaufteilung der UE zu den Kompetenzen bzw. Themen vorgenommen. Die insgesamt 160 UE à 45 Minuten sollten nach Möglichkeit in vier Blockwochen à 40 Stunden aufgeteilt werden. Durch den empfohlenen Abstand zwischen den Blockwochen erstreckt sich die gesamte Kursdauer auf circa ein Jahr (Aurnhammer et al., 2020, S. 30–31). Abweichungen zum Curriculum werden gestattet. Eine Möglichkeit dafür stellt die punktuelle Gewichtung der Themen in den Durchführungsplänen, im Bezug zu Lernschwerpunkten und Wissensbedarfe der Teilnehmenden, dar (Aurnhammer et al., 2020, S. 25). Die Struktur der Qualifikationsmaßnahme sieht keine spezifischen Anteile in der Praxis vor. Jedoch soll der zeitliche Abstand der Module den Teilnehmenden die Möglichkeit eröffnen, das Erlernte in den Einrichtungen umzusetzen und zu erproben (Aurnhammer et al., 2020, S. 28). Wie erwähnt, wird explizit darauf verwiesen, dass die Teilnahme am Palliative Care Kurs der persönlichen Weiterbildung dient. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Teilnehmende und Lehrende in der Weiterbildung nur bedingt Einfluss darauf nehmen können, ob die geforderten Kompetenzen in der Lebens- oder Berufspraxis Anwendung finden. Dieses Problem beschrieb bereits Reischmann (2004), der darauf verwies, dass in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Aspekt der Bedingungen und Ressourcen des „Danach“ nicht immer Beachtung finden. Er erweitert den Kompetenz-Begriff um diesen Aspekt und erläutert, dass Kompetenz auch meinen kann, die Befugnis für etwas zu haben. Damit ist, neben der inneren -im Handeln- gezeigten Fähigkeit, auch eine äußere Seite von Kompetenz gemeint. Diese umfasst nicht nur die offiziellen Befugnisse, wie der Besitz eines Zertifikats, sondern auch implizite Befugnisse. So müssen auch Übertragungsmöglichkeiten bestehen. Reischmann zeigt auf, dass Beschäftigte, die Fertigkeiten nicht anwenden dürfen, auch keine Performanz zeigen und die Kompetenz somit nicht dauerhaft behalten können (S. 69–70).

Wenn zudem Kompetenzen angeeignet werden, die im Unternehmen nicht anwendbar sind, dann scheitert der Transfer aus der Lehrsituation hinaus in die jeweiligen Handlungssituation. Ein Grund dafür sind die nicht vorhandenen Ressourcen in der Praxis. Performanz setzt abgesehen von der Handlungsfähigkeit also auch die Handlungserlaubnis und entsprechende Ressourcen voraus. Somit erfordert Kompetenzentwicklung eine Dreifachförderung - Fähigkeit, Erlaubnis sowie Ressourcen (Hippel et al., 2019, S. 69–70). Die Weiterbildung ist als Präsenzkurs¹¹ unter Anwesenheit und Durchführung einer im Feld erfahrenen Kursleitung zu konzipieren (Aurnhammer et al., 2020, S. 28; DGP & DHPV, 2018, S. 3).

Den Teilnehmenden wird eine Fehlzeit von maximal 10% eingeräumt. Bei Versäumnissen, die darüber hinausgehen, ist das Aufholen der Inhalte zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen. Um das Abschlusszertifikat zu erhalten, müssen die Versäumnisse innerhalb von 24 Monaten nachgeholt werden (Aurnhammer et al., 2020, S. 34–35). Im Rahmen der Konzeptualisierung ist eine zielgruppenspezifische Anordnung von 160 UE anzustreben.

3.1.2 Lehrende und Lernende

Das Curriculum ist geeignet zur Konzeption einer Weiterbildung für Pflegefachkräfte (Aurnhammer et al., 2020, S. 28). Empfohlen wird eine Zusammensetzung von Teilnehmenden aus möglichst unterschiedlichen Bereichen der Pflege mit Praxisbezug. Beispielhaft werden Personen aus Krankenhäusern, Hospizen, Pflegeeinrichtungen, ambulante Pflege- sowie Hospizdienste benannt, um die Unterschiedlichkeit der Umsetzung in den jeweiligen Organisationsformen zu erörtern (Aurnhammer et al., 2020, S. 32). Da die Handlungsfelder und die darin geltenden gesetzlichen Hintergründe verschiedenartig sind, ist von unterschiedlichen Wissenshintergründen und Weiterbildungsbedarfen auszugehen. Daneben ergibt sich die Möglichkeit, dass eine Heterogenität der Kursteilnehmenden beispielsweise bezüglich des Alters, des kulturellen Hintergrundes sowie der allgemeinbildenden Voraussetzungen besteht.

¹¹ Maximal acht UE können nach diesem Curriculum als eLearning- Einheit¹¹ konzipiert und absolviert werden An die Entwicklung von eLearning Einheiten sind weitere Qualitätsanforderungen gestellt.(Aurnhammer et al., 2020, S. 30).

Nach Auffassung der Verfasserin, könnten Portfolios und Portfolioarbeit in der Weiterbildung, einen Beitrag dazu leisten, den individuellen Bedürfnissen bezüglich der Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Hierzu eignen sich Portfoliotypen, die eher die Individualität und den Prozess in den Vordergrund stellen. Die Öffnung des Unterrichts für die Interessen der Teilnehmenden und der Lerninhalte aus der unmittelbaren Erfahrungswelt bergen zudem das Potenzial, den inhaltlichen Bedarfen gerecht zu werden. Somit wird die Entwicklung einer offenen Lern- und Leistungskultur vorangetrieben. Daneben könnte auch das Ziel verfolgt werden, die Teilnehmenden in Bezug zu ihren Stärken und Ressourcen zu fördern, da explizit darauf verwiesen wird, dass die Teilnahme am Kurs der persönlichen Weiterbildung dient (vgl. Kapitel 2.2.1; Kapitel 2.2.2).

Die Teilnehmerzahl sieht eine Beschränkung von zehn bis vierundzwanzig Teilnehmenden vor, um einen effektiven Austausch innerhalb der Gruppe, sowie Kleingruppenarbeit zu ermöglichen und eine kontinuierliche Betreuung und Begleitung durch die Kursleitung zu sichern (Aurnhammer et al., 2020, S. 32; DGP & DHPV, 2018, S. 4). Welche Aspekte in der Betreuung und Begleitung zum Tragen kommen, wird in den genannten Qualitätskriterien der Kursleitung deutlicher. Die Qualitätskriterien in Bezug zur Kursleitung beziehen sich auf die verschiedenen Aufgaben, die Haltung, die Qualifikation, die (Re-)Zertifizierung und die Anwesenheit. So erfordert das Qualifikationsprofil der Kursleitung eine abgeschlossene Ausbildung in der Pflege, eine Basisqualifikation nach Art und Umfang des hier beschriebenen Curriculums, Praxiserfahrung im Feld Hospizarbeit/ Palliative Care/ Palliativmedizin und regelmäßige Aktualisierung des Fachwissens. Bei Zertifizierung des Kurses durch die DGP ist zudem eine dreiwöchige Kursleiterschulung von Nöten, ansonsten wird Erfahrung in der Lehre als Zugangsvoraussetzung festgelegt. Im Curriculum wird eine regelmäßige Anwesenheit der kursleitenden Person gefordert. Diese muss mindestens 60 % der gesamten Kurszeit anwesend sein und mindestens 25% des Unterrichtes, exklusive der Reflexionszeiten, selbst unterrichten. Die vorgegebenen Präsenzzeiten sollen die Mitgestaltung der Kursdynamik, der Herstellung notwendiger Verbindungslinien zwischen verschiedenen Themen und bei Bedarf Steuerungsfunktion ermöglichen (Aurnhammer et al., 2020, S. 36).

Grundsätzlich sollte das gesamte Referententeam einer multidisziplinären Zusammensetzung aus Pflege, Medizin, Seelsorge, Psychologie, Sozialarbeit etc. entsprechen, um eine Übereinstimmung der Gegebenheiten praktischer Arbeitsteams zu verfolgen und die Multidisziplinarität von Palliative Care für die Teilnehmenden konkret erfahrbar zu machen. Die Kursleitung ist für die Auswahl des Referententeams und der inhaltlichen Abstimmung der Unterrichtseinheiten verantwortlich. Bei der Auswahl der Referierenden muss berücksichtigt werden, dass neben der fachlichen Kompetenz, auch ein Palliativ-hospizlicher Praxisbezug und methodisch-didaktische Kompetenzen vorliegen (Aurnhammer et al., 2020, S. 35). Zudem soll die Kursleitung den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, ihren persönlichen Lernprozess zu gestalten und zu evaluieren (Aurnhammer et al., 2020, S. 33–34). Konkrete Lernkontrollen sollen den Teilnehmenden und der Kursleitung Hinweise und Rückmeldungen ermöglichen (Aurnhammer et al., 2020, S. 33–34).

3.1.3 Inhalte und Ziele

Das Curriculum für Pflegefachkräfte ist dem Kompetenzniveau der Stufe DQR 5–6 zugeordnet (DGP, 2017, S. 11). Der DQR hat keinen regulierenden Charakter, sondern dient hier ausschließlich der Orientierung (DGP, 2017, S. 3–4). Das zugrunde gelegte Verständnis des Weiterbildungszieles wird in der nachfolgenden Formulierung zum Ausdruck gebracht:

„Ziel und Anspruch ist es, dass professionelle Akteure mit einem Arbeitsschwerpunkt Palliative Care sowohl über Wissen als auch über Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (DGP, 2017, S. 14).

Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden (BMBF & KMK, Glossar, o. D.).

Der DQR bezieht die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Lernenden mit ein. Dabei wird auch auf persönliche Einstellungen und Haltungen Bezug genommen. Kompetenzen werden beschrieben, als in lebenspraktischen Zusammenhängen weiterwirkenden Ergebnisse von Lernprozessen. Der DQR liefert demnach Impulse auch das lebenslange Lernen zu stärken (BMBF & KMK, o. D.).

Im gegenwärtigen Curriculum werden in Anlehnung an den DQR die Kompetenzdimensionen in „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“ gegliedert. Fachkompetenz wird unterteilt in Wissen und Fertigkeiten. Personale Kompetenz setzt sich aus Sozial- und Selbstkompetenz zusammen (Aurnhammer et al., 2020, S. 18). Bei der Zuordnung zu den Niveaus wird auf Subkategorien zurückgegriffen. Diese sind beim Wissen die Tiefe und Breite, bei den Fertigkeiten instrumentale sowie systemische Fertigkeiten und die Beurteilungsfähigkeit. Bei der Sozialkompetenz ist die Team- und Führungsfähigkeit, die Mitgestaltung sowie die Kommunikation inbegriffen. Bei der Selbstkompetenz wird die Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und die Lernkompetenz eingeschlossen (BMBF & KMK, Glossar, o. D.). Zur Verdeutlichung der Kompetenzbeschreibung erfolgt eine Darstellung in Abbildung 4.

<p>Kompetenz beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Kompetenz wird in den Dimensionen <i>Fachkompetenz</i> und <i>personale Kompetenz</i> dargestellt.</p>			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
<p>Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen.</p>	<p>Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen.</p>	<p>Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.</p>	<p>Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.</p>

Abbildung 4. Lernergebnisse nach dem deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, (BMBF, 2013). Entnommen aus „Lernergebnisse nach dem DQR“ (S. 5) von DGP, 2017, Pallia Med Verlag

Die Darstellung verdeutlicht den Auftrag der Weiterbildung. Wesentliches Ziel ist die berufliche Handlungskompetenz. Diese erfordert unter anderem grundlegendes Wissen, Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz. Daneben ist Lernkompetenz, das eigenverantwortliche Handeln sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden verlangt.

Die einzelnen Kompetenzdimensionen sind dementsprechend durch Lehr-Lern-Prozesse zu fördern und zu fordern. Im Curriculum wird dies verdeutlicht, indem Reflexivität und eine spezifische Haltung, die den Sterbeprozess als Teil des Lebens anerkennt und die individuellen Bedürfnisse schwerkranker und sterbender Menschen sowie ihrer An- und Zugehörigen berücksichtigt, explizit gefordert werden. Zudem sollen die Teilnehmenden Kompetenzen zur Vernetzung stationärer und ambulanter Unterstützungsmaßnahmen erwerben, um im Bedarfsfall Handlungen zur Einbindung hospizlich-palliativer Kooperationspartner einzuleiten (Aurnhammer et al., 2020, S. 24).

Das bedeutet, konkrete Zusammenarbeit und daraus resultierende Zuständigkeiten zu initiieren, ggf. zu organisieren und Verantwortung in der jeweiligen Institution für geplante und zu realisierende Maßnahmen zu übernehmen. Daneben sollen die Teilnehmenden lernen, Menschen mit Palliative Care Bedarf zu identifizieren und diese entsprechend zu begleiten. Ferner sollen sie ein erweitertes und vertieftes Verständnis für Prozesse am Lebensende entwickeln. Diese Sensibilisierung soll verantwortliches Handeln im Hinblick auf die Bedürfnisse von erkrankten Menschen sowie der An- und Zugehörigen ermöglichen (Aurnhammer et al., 2020, S. 24). Wie erwähnt erfolgte die Erstellung des Curriculums in Anlehnung an den DQR unter Zuhilfenahme der Kompetenzbeschreibungen des EAPC.

Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit werden die Kernkompetenzen in der nachfolgenden Abbildung 5 dargestellt.

1. Die Kernbestandteile der Palliativversorgung im Setting, in dem Patient und An- und Zugehörige leben, anwenden.
2. Das körperliche Wohlbefinden während des Krankheitsverlaufs fördern.
3. Den psychischen Bedürfnissen⁴ des Patienten gerecht werden.
4. Den sozialen Bedürfnissen des Patienten gerecht werden.
5. Den spirituellen Bedürfnissen des Patienten gerecht werden.
6. Auf die Bedürfnisse der pflegenden An- und Zugehörigen des Patienten in Bezug auf kurz-, mittel- und langfristige Pflegeziele reagieren.
7. Auf die Herausforderungen von klinischer und ethischer Entscheidungsfindung in der Palliativversorgung reagieren.
8. Umfassende Versorgungskoordination und interdisziplinäre Teamarbeit umsetzen, durch alle Settings hindurch, in denen Palliative Care angeboten wird.
9. Angemessene interpersonelle und kommunikative Fertigkeiten in Bezug auf Palliative Care entwickeln.
10. Selbstwahrnehmung üben und kontinuierliche professionelle Weiterbildung praktizieren.

Abbildung 5. Zehn interdisziplinäre Kernkompetenzen nach EAPC. Entnommen aus „Kompetenzbeschreibung nach dem DQR“ (S. 21) von Aurnhammer et al., 2020, Pallia Med Verlag

Im vorliegenden Curriculum werden den zehn interdisziplinären Kernkompetenzen, Themen zugeordnet und erläutert. Daran anschließend finden sich ausformulierte Beschreibungen der Lernziele, zu den genannten Kompetenzdimensionen. Somit wird der zugrunde gelegte Kompetenzbegriff deutlich gemacht und für Pflegendende, die im Bereich von Hospizarbeit und Palliativversorgung beruflich tätig sein wollen, konkretisiert. Eine konkrete Aufzählung und Beschreibung sind dieser Arbeit zunächst nicht dienlich. Im Bezug zur inhaltlichen Planung des angestrebten Portfoliokonzept können sie aber zum Tragen kommen. Im Curriculum sind spezifische Kompetenzen ausformuliert. Ungeachtet dessen, dass diese nicht als Instrument zur Beurteilung verstanden werden, stellen sie ein Referenz- und Orientierungssystem dar. Mit Hilfe von Portfolios würde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben ihre Lernanstrengungen auf formulierte Kompetenzbeschreibungen oder einzelne Aspekte einer Kompetenz auszurichten und diese aufzuzeigen. Diese „Belege“ aus der Weiterbildung können sich als vorteilhaft für persönliche oder öffentliche Präsentationen erweisen. Hier können sowohl produktorientierte als auch prozessorientierte Portfoliotypen zum Einsatz kommen. Das Ziel und die Schwerpunkte in der Portfolioarbeit begründen den jeweiligen Typus (vgl. Kapitel 2.2.1; Kapitel 2.2.2).

3.1.4 Didaktische Umsetzungshinweise und Methoden

Das Curriculum enthält im weiteren didaktische Umsetzungshinweise zur Gestaltung der Lehr-Lernsituationen. Den Autoren zufolge sollen die Diskussion ethischer Herausforderungen im Spannungsfeld der Patientenautonomie und der medizinischen Indikation, die gemeinsame Annäherung an multidimensionale Symptome, sowie Erfahrungsberichte der Teilnehmenden, integraler Bestandteil der Weiterbildung und das Fundament zur Entwicklung einer professionellen Haltung sein (Aurnhammer et al., 2020, S. 29; DGP & DHPV, 2018, S. 3). Die Weiterbildung soll die Teilnehmenden zu kritischem Denken und Selbstreflexion anregen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Gruppendynamik diese Prozesse unterstützt und Teamarbeit betont wird (Aurnhammer et al., 2020, S. 29–30).

Zur Durchführung der Kurseinheiten werden Methoden wie Plenumsdiskussion, Vortrag, Rollenspiele, Kasuistiken, Körper- und Skulptur Arbeit, Problemorientiertes Lernen, Analysen audio-visueller Materialien, Demonstration, Einzel/Partner/Kleingruppenarbeit und Entspannungsübungen empfohlen. Daneben wird angeregt, kreative Tätigkeiten wie Malen, Schreiben, Collagen herstellen und Tonformen, sowie ergänzende Literatur zum Selbststudium zu nutzen. Der Kursleitung obliegt die Auswahl der Methoden nach dem vorrangigen Lernziel sowie der jeweiligen Fähigkeiten und individuellen Persönlichkeit (Aurnhammer et al., 2020, S. 29–30). Durch regelmäßigen Wechsel der Sozialform soll dem Bedürfnis der Teilnehmenden nach Austausch und Gespräch ausreichend Rechnung getragen werden (Aurnhammer et al., 2020, S. 32). Ebenso wird eine Balance zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen angeregt. Dadurch soll nicht nur die Aufnahmefähigkeit und Aufmerksamkeit erhöht, sondern ein Verständnis für das ganzheitlich ausgerichtete Konzept der Palliativversorgung angestrebt werden. Um den Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, ihren Wissensstand einzuschätzen und den Lernprozess zu verfolgen, wird auf die Möglichkeit strukturierter Reflexionsrunden zu Beginn und Ende der Kurswochen und auf die Arbeit mittels Kasuistiken näher eingegangen. Die Autoren regen an Fallbeispiele zu nutzen, die die bereits unterrichteten Themen beinhalten. Dadurch besteht eine konkrete Möglichkeit der Lernkontrolle auf Seiten der Teilnehmenden sowie der Kursleitung. Vorgeschlagen wird der Einsatz von Kasuistiken am Ende der jeweiligen Kurswoche. Die Bearbeitung kann in Einzel- als auch in Gruppenarbeit mit anschließender ausführlicher Besprechung im Plenum durchgeführt werden. So können die Teilnehmenden eine sehr direkte und erfahrungsbezogene Rückmeldung über die Themengebiete erhalten, in denen sie sich sicher bewegen und über diejenigen, in denen sie ihre Kompetenzen noch erweitern können.

Sinnvoll erscheint den Autoren auch die Bearbeitung von Kasuistiken in Gruppenarbeit oder durch Praxisbeispiele, die die Teilnehmenden mit entsprechenden Lösungsansätzen selbst vorstellen. Diese können am Ende eines Kurses zur Lernkontrolle oder als Abschlussprüfung stattfinden (Aurnhammer et al., 2020, S. 33–34). An dieser Stelle konkretisiert sich die Aufgabe, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihren persönlichen Lernprozess zu gestalten und zu evaluieren.

Daneben wird die Verantwortlichkeit sowie die Selbstbestimmung der Teilnehmenden verdeutlicht. Dass „Ob“ und „Wie“ Lernziele erreicht worden sind, wird damit zur Geltung gebracht. Somit wird im Curriculum die Beteiligung der Teilnehmenden am Lernprozess und die Kommunikation über Lernen sowie Leistung expliziert. Dies stellt eine Grundlage für eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen dar. Diese Aspekte haben für die Befähigung zum lebenslangen Lernen eine große Bedeutung. Durch prozessorientierte Portfoliotypen könnte hier eine Möglichkeit geschaffen werden, eigenständiges und selbstverantwortliche Lernen zu unterstützen.

Außerdem wird im Curriculum angeführt, dass konkrete Lernkontrollen den Teilnehmenden und der Kursleitung Hinweise und Rückmeldungen ermöglichen.

In diesem Zusammenhang wird die Chance zur genannten Schulentwicklung verdeutlicht. Dies ist ein weiterer Aspekt, der den Einsatz von Portfolios in der Weiterbildung begründen könnte. Portfolios und Portfolioarbeit sind einerseits förderlich für die Evaluation der individuellen Lernprozesse, andererseits gestatten sie der kursleitenden Person eine gezielte Auswertung darüber, was durch die Bildungsbestrebungen erreicht worden ist. Anhand dieser Belege ist es den Lehrenden möglich, sowohl methodisch didaktische Fähigkeiten als auch institutionelle Bedingungen und Voraussetzungen zu prüfen. Diese Erkenntnisse können die Notwendigkeit weiterer Entwicklung auf Seiten der Lehrenden und der Weiterbildungsstätte aufzeigen. Ebenso können die Erkenntnisse in der Evaluation der Curricula einbezogen werden.

Neben den bereits genannten Aspekten wird im Curriculum auf die Möglichkeit einer Abschlussprüfung eingegangen. Eine Leistungsbeurteilung in Ziffernform wird nicht verlangt. Der Einsatz von Portfolios als alternatives Beurteilungsinstrument bietet in diesem Zusammenhang zwei Chancen. Zum einen können im Laufe der Weiterbildung erbrachte Leistungen mit Portfolios dokumentiert und bewertet werden. Bereits im Prozess, können Gespräche über Leistungen geführt werden, die eine sachlich-inhaltliche Bewertungsarbeit inkludieren. Diese Handhabung erlaubt Selbstbewertungen und Veränderungen auf Seiten der Teilnehmenden (vgl. Kapitel 2.2.1; Kapitel 2.2.2).

Die Teilnehmenden bekommen so konkrete Hinweise zu ihrem persönlichen Lernprozess und die Entwicklung der Teilnehmenden wird sichtbarer.

Zum anderen können die Endprodukte präsentiert werden. Dies gewährt auch spezifischen Adressaten einen unmittelbaren Blick auf die Leistungen der Teilnehmenden. Da die Adressaten selbst, eine Beurteilung der Leistungsbemühungen vornehmen können, wird zudem die öffentliche Wahrnehmung der Leistungen gefördert (vgl. Kapitel 2.2.1; Kapitel 2.2.2).

Im Rahmen der Problematisierung ist deutlich geworden das alle im Kapitel 2.2.1 genannten Potenziale und Ziele, die mit Portfolios und Portfolioarbeit einhergehen, eine Bedeutung für die Weiterbildung haben könnten. Die Vorschläge zur Methodenwahl und die didaktischen Umsetzungshinweise bieten bereits Chancen, verschiedene Ziele zu erreichen.

Durch das Curriculum werden jedoch keine verbindlichen Handlungsanweisungen vorgegeben, vielmehr bietet es kursleitenden Personen und Weiterbildungsträgern eine Orientierung für die Konzeptionierung und Realisierung der Weiterbildung und des Unterrichts (Aurnhammer et al., 2020, S. 23). Der Kursleitung obliegt dabei die Auswahl der Methoden nach dem vorrangigen Lernziel sowie der jeweiligen Fähigkeiten und individuellen Persönlichkeit (Aurnhammer et al., 2020, S. 30). So lässt sich nicht nachvollziehen, inwieweit welche Methoden von den Dozierenden angewandt werden. Zudem lässt sich nicht bewerten, welche Ziele vorrangig angestrebt werden und welchen Stellenwert diese für die kursleitenden Personen haben. So bleibt offen in welchen Bereichen das Portfoliokonzept, einen Mehrwert für die Weiterbildung haben könnte. Eine Einschätzung welcher eindeutige Handlungsbedarf besteht und ob das Problem im Rahmen der Konzeptentwicklung zu bewältigen ist, kann nicht vorgenommen werden. So wird im Weiteren, abweichend vom angedachten Vorgehen, der Experten-Workshop zur kommunikativen Validierung der Problembereiche und Ziele für das angestrebte Portfoliokonzept durchgeführt. Dies erfolgt im fünften Kapitel.

II. Theoretische Verankerung

In der Methodischen Vorgehensweise wurde das Phasenmodell von Elsbernd (2016) aufgezeigt. Im Phasenmodell dient die theoretische Verankerung dazu das zu erstellende Konzept literaturbasiert zu begründen (vgl. Kapitel 1.2.1). Da in der ersten Phase keine eindeutige Identifikation nötiger Handlungsbedarfe vorgenommen werden konnte, wird ungleich der Vorgehensweise nach Elsbernd vorgegangen. In dieser Arbeit wird im theoretischen Begründungsrahmen eine Auswahl möglicher Portfoliotypen vorgenommen. Zudem werden in der Literatur gefundene theoretische Ansätze skizziert. Die Darstellung erfolgt stark verkürzt, da diese vornehmlich weitere Impulse zur Fundierung des angestrebten Portfoliokonzeptes geben. Die Darstellung des theoretischen Rahmens für das angestrebte Portfoliokonzept erfolgt abweichend nach der Ergebnisdarstellung des Experten-Workshop (vgl. Kapitel 6).

4. Verschiedene Portfoliotypen

Nicht jedes Portfolio ist für jeden Zweck geeignet. Vielmehr hat jeder Portfoliotyp seine speziellen Stärken und Schwächen (Keller, 2012, S. 66). Nachdem die spezifischen Probleme in der Palliative Care Weiterbildung aus Sicht der Verfasserin herausgearbeitet wurden, erfolgt nun eine begründete Auswahl und kurze Charakterisierung der Portfoliotypen¹², die zur Begegnung der Probleme beitragen können.

Das **Talentportfolio** fokussiert die Talente der Lernenden. Mit dem Talentportfolio wird das Ziel verfolgt, Dokumente zu sammeln, die Begabungen, besondere Fähigkeiten und Interessen der Lernenden belegen. Diese Dokumente sollen den Austausch mit anderen begünstigen. Die Lernenden erhalten so ein Instrument, das durch Stärkenorientierung dazu beiträgt, sich aktiv an der Entwicklung eigener Fähigkeiten zu beteiligen (Löwenstein, 2016, S. 63). Im Curriculum wird angeführt, dass die Teilnahme am Palliative Care Kurs, der persönlichen Weiterbildung dient.

¹² Die Charakterisierung der jeweiligen Portfoliotypen entstammt den ausgewiesenen Autoren. Unter gleichen Bezeichnungen finden sich Abweichungen in den Definitionen.

Talentportfolios geben die Gelegenheit, Lernende in Bezug zu ihren Stärken und Ressourcen zu fördern (vgl. Kapitel 3.3).

Das **Berufswahl-Bewertungs-Portfolio**, wird auch Kompetenzportfolio genannt. Es ist vergleichbar mit dem Talentportfolio, das darauf ausgerichtet ist, Begabungen und Fähigkeiten der Lernenden herauszufinden und dafür Belege zu sammeln sowie zu besprechen. Allerdings dient dieser Portfoliotyp gezielt einer Berufs- oder Studienwahlentscheidung. Demzufolge werden Dokumente gesammelt und aufbereitet, die entsprechende Kompetenzen aufzeigen und bei einer Bewerbung vorgelegt werden können (Löwenstein, 2016, S. 64; Winter, 2012, S. 58). Bräuer (2016) ordnet das Bewerbungsportfolio dem Präsentationsportfolio zu (S. 95). Die Weiterbildung umfasst lediglich theoretische Anteile, dadurch bekommt die Darstellung der Leistungen bzw. der Kompetenzen eine besondere Bedeutung. Das Curriculum sowie die gesetzlichen Bestimmungen geben keine verbindlichen Standards zu Abschlussprüfungen vor. Kompetenz- oder Berufswahl-Bewertungs-Portfolios würden einen Beitrag dazu leisten, dass die Teilnehmenden ihre Lernanstrengungen auf formulierte Kompetenzbeschreibungen oder einzelne Aspekte einer Kompetenz ausrichten können. Das Portfolio würde am Ende der Weiterbildung als entsprechender Nachweis fungieren und könnte zur Präsentation bei beispielsweise potenziellen Arbeitgebern genutzt werden. Nach Ansicht der Verfasserin kann dieser Portfoliotyp auch zur Auswertung der Bildungsbemühungen herangezogen werden (vgl. Kapitel 3.4; Kapitel 3.5).

Mit dem **Lern-Entwicklungs-Portfolio** kann der Lernstand der Schüler anhand von Dokumenten, die fachübergreifend gesammelt werden, direkt gezeigt werden. In diesem Zusammenhang kann die Leistungsbewertung verändert werden und an Kompetenzbeschreibungen sowie dem Ziel der individuellen Förderung ausgerichtet werden. Noten bekommen dabei eine untergeordnete Rolle oder werden ganz abgeschafft. Mit Veränderung der Leistungsbeurteilung kann der Unterricht gleichzeitig wichtige Impulse zur Weiterentwicklung erhalten. Da die Implementierung von Lern-Entwicklungs-Portfolios in ein Schulsystem vielfältige Veränderungen erfordert, sollte dies in einem langfristig angelegten Prozess der Schulentwicklung erfolgen (Löwenstein, 2016, S. 63; Winter, 2012; S. 57).

Mit dem Ziel der individuellen Förderung ist das Lern-Entwicklungs-Portfolio eher prozessorientiert. Dieser Portfoliotyp wurde ausgewählt, da mit entsprechender Portfolioarbeit eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen gefördert werden kann. Zudem liegt ein Schwerpunkt auf der prozessualen Leistungsbewertung. Damit werden Selbstbewertungen und Veränderungen auf Seiten der Teilnehmenden ermöglicht und durch passende Belege die individuelle Entwicklung sichtbar gemacht. Daneben kann dieser Portfoliotyp nach Ansicht der Verfasserin, zur Auswertung der Bildungsbemühungen herangezogen werden und somit zusätzlich, die Notwendigkeit weiterer institutioneller Entwicklungen aufzeigen.

Fach- und Kursportfolios sind als Lern-Entwicklungs-Portfolios im kleineren Rahmen bekannt. Sie sind über einen längeren Zeitraum, wie einem Kurs oder ein oder mehrere Schuljahre angelegt. Sie sollen wichtige Lernerfolge in dem betreffenden Kurs oder Fach abbilden und werden ebenso dazu eingesetzt, damit die Lernenden ihr Lernen stärker selbst reflektieren, steuern und bewerten. Im Unterricht muss deshalb das Formulieren von Zielen geübt werden und Techniken, die eigenständiges Arbeiten ermöglichen, thematisiert werden. Mit Hilfe dieser Portfolios kann der Fachunterricht stärker individualisiert werden und der Wille der Lernenden sich zu verbessern, gefördert werden. So kann sich auch hier die Lehr-Lern-Kultur einer Schule tiefgreifend erweitern und verändern“ (Löwenstein, 2016, S. 63; Winter, 2012, S. 57). Beim Fach- und Kursportfolio bezieht sich die Verfasserin auf dieselben Argumente wie beim Lern-Entwicklungs-Portfolio.

Das **Projektportfolio**, auch Themen-, Recherche-, oder Epochenportfolio genannt, ist ganz in einem Unterricht integriert. Es entsteht in einem kürzeren Zeitraum, etwa im Verlauf einiger Wochen. Es eignet sich für eine interessenbezogene Wahl durch die Lernenden. Indem sie beispielsweise im Rahmen eines Oberthemas, einer eigenen Frage nachgehen oder Teilthemen übernehmen. Dabei arbeiten die Lernenden selbstständig, müssen aber Vorgaben, wie beispielsweise Umfang, Textsorten, Beifügen von Plänen und Reflexionen u.a., erfüllen. Dieser Portfoliotyp eignet sich gut für Lehrpersonen und Bildungseinrichtungen, die im Unterricht erste Erfahrungen mit Portfolioarbeit gewinnen möchten. Daneben eignen sie sich zur Einführung einer Kultur der Leistungspräsentation (Löwenstein, 2016, S. 62–63; Winter, 2012, S. 57).

Neben dem Ziel eine offene Lern- und Leistungskultur voranzutreiben, wurden Projektportfolios ausgewählt, da die Möglichkeit besteht die Interessen der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Dadurch können auch individuelle, inhaltliche Bedarfe abgedeckt werden (vgl. Kapitel 3.3).

4.1 Theoretische Bezüge zur Fundierung des Portfolioansatzes

Eine spezifische ausformulierte Theorie der Portfolioarbeit steht derzeit noch aus (Kraler, 2013, S. 138). Häcker hingegen gibt zu bedenken, dass die relative „Theoriearmut“ in der Natur der Sache von pädagogischen Ansätzen liegt. Denn auch wenn Portfolioansätze aus der Praxis heraus entstanden sind liegen ihnen bestimmte theoretische Annahmen zugrunde (Häcker, 2017b, S. 33; Häcker, 2017a, S. 31). Häufig wird das Lernen mit Portfolios von Vertretern des Konstruktivismus propagiert. Sie heben den selbständigen, aktiven Charakter hervor und betonen die notwendige Situietheit des Lernens in konkreten Erfahrungs- und Problemkontexten. Zudem unterstreichen sie die große Bedeutung der Reflexion bzw. der Selbstbeobachtung des eigenen Lernens (Häcker, 2017, S. 15). Neben dem Konstruktivismus wird häufig die Theorie der multiplen Intelligenzen von Howard Gardners (2001; 2002) erwähnt (Häcker, 2017a, S. 31). Vereinzelt werden auch der am Sozialkonstruktivismus orientierte Selbstwirksamkeitsansatz von Bandura (1977) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci (1975), als theoretisch anschlussfähige psychologische Konzepte genannt (Häcker, 2017a, S. 31; Koch-Priewe, 2013, S. 57). Darüber hinaus sind auch die Vorstellung des self-regulated learning von Boekaerts (1997) zu finden (Koch-Priewe, 2013, S. 57). Gemeinsamer Kern der genannten Theorien, ist das Verständnis des Lernenden als Subjekt. Die Theorien tragen zu einem tieferen Verständnis individueller Potenziale sowie individuellen Handelns und Lernens bei (Häcker, 2017a, S. 31). Mit Blick auf die genannte Portfolio-Definition von Häcker (2017b) birgt diese Potenziale für ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis (vgl. Kapitel 2.1). Ebenso lässt sich Portfolioarbeit mit einem kognitivistisches Lernverständnis vereinbaren, insbesondere wo es um selbständiges Lernen und die Ausbildung metakognitiver Kompetenzen geht.

Zudem entspricht Portfolioarbeit den idealen einer demokratischen und humanen Schule, welche die Lernenden ernst nimmt, das Ziel der Mündigkeit verfolgt und ihrer Individualität Raum gibt (Winter, 2010, S. 6–7). In der Literaturanalyse zeigten sich daneben Argumentationen, wo auf didaktische oder professionstheoretische Begründungen hingewiesen wird (Altmeppen & Ertl-Schmuck, 2018; Henning & Kricke, 2016; Koch-Priewe, 2013, S. 60–63; Kräler, 2013, S. 136; Nauerth et al., 2016¹³). Da Portfolios und Portfolioarbeit ein weitgehend vorbereitetes Umfeld benötigen, werden nun Wege aufgezeigt, wie Portfolios und Portfolioarbeit im pädagogischen Alltag umgesetzt werden können. Dies ist ebenfalls nötig, um Ableitungen für das angestrebte Konzept vorzunehmen.

4.2 Portfolios und die Konsequenzen für den Unterricht

Wenn die Entscheidung gefallen ist, dass Portfolios angefertigt werden sollen, muss auch ein Entschluss darüber fallen, wieviel Portfolio in den Unterricht integriert werden soll. Dies ist nicht nur eine zeitökonomische Frage. Je nach angestrebtem Ziel und zu erreichendem Potenzial ergeben sich unterschiedliche Bedingungen und Handhabungen, die geschaffen sowie entschieden werden müssen.

Die Erstellung eines Portfolios kann neben dem Unterricht herlaufen und nimmt so nur wenig Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ausgewählte, im Unterricht entstandene Arbeiten der Lernenden, nur ausgewählt, im Portfolio abgelegt und zu einem späteren Zeitpunkt präsentiert werden (Schwarz et al., 2008, S. 23). In diesem Verständnis wird nach Ansicht der Verfasserin vom Portfolio als einem Instrument bzw. einer Methode gesprochen (vgl. Kapitel 2.1). Es gibt aber auch Praktiken, bei denen die Lernenden in hohem Maße selbstständig und selbstbestimmt mit und an ihrem Portfolio lernen. Gleichzeitig kooperieren sie kontinuierlich und durchlaufen reflexive Prozesse mit der Lehrperson und im Klassenverbund. Diese Praxis greift tiefer ins Unterrichtsgeschehen und in die didaktische Vorplanung ein (Schwarz et al., 2008, S. 23–24, S. 43–44).

Nach Auffassung der Verfasserin kann hier von Portfolioarbeit gesprochen werden (vgl. Kapitel 2.1).

¹³ siehe Anhang C.2

Oswald Inglin (2017) unterscheidet vier Möglichkeiten, das Portfolio, in den Unterricht einzufügen. Abbildung 6 stellt verschiedene Handhabungen dar, die nicht als starres Korsett zu sehen sind. Auch Mischformen sind möglich.

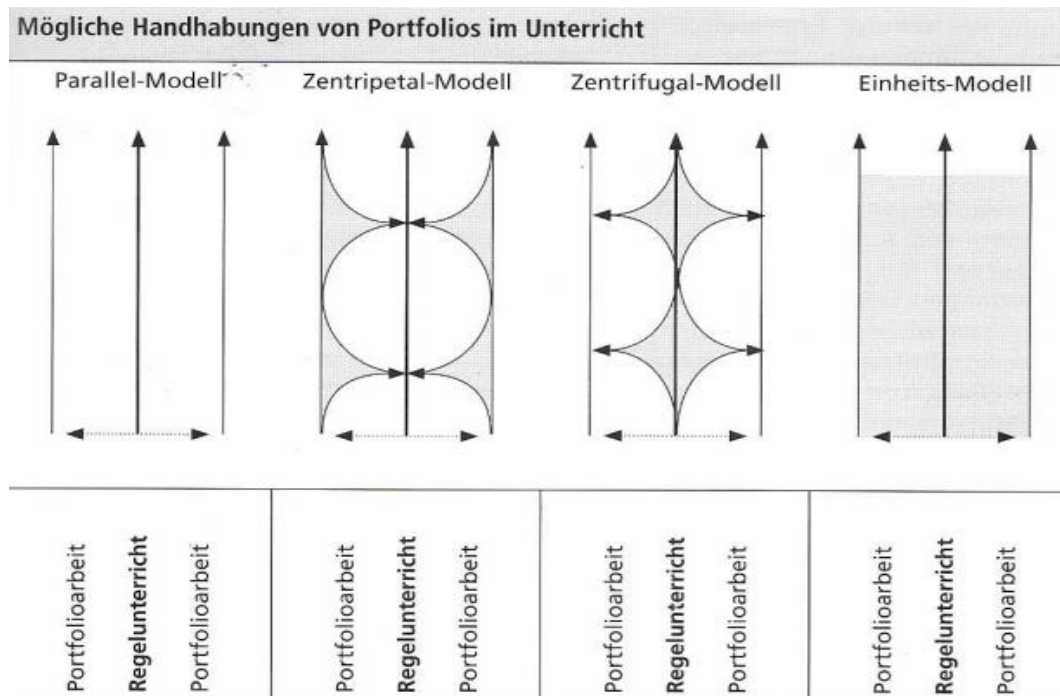


Abbildung 6. Mögliche Handhabungen von Portfolios im Unterricht. Übernommen aus „Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit“ von O. Inglin, in Brunner et al.(Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 85), 2017, Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Im *Parallel-Modell* erstellen Lernende Portfolios thematisch und zeitlich unabhängig vom Unterricht. Dabei werden Sie durch eine Lehrperson gecoacht (Inglin, 2017, S. 85). Dies ist sinnvoll, wenn Lernende in verschiedenen Wissensbereichen selbständig vertiefend oder erweiternd arbeiten und ihre Lernfortschritte belegen sollen (Brunner, 2017a, S. 90).

Beim *Zentripetal-Modell* integriert die Lehrperson Elemente des Portfolios punktuell in den Unterricht, als sogenannte Fixpunkte „Portfolio-Lektionen“, oder „Work in Progress“ Sitzungen. Je nach Vereinbarung besteht für die Lernenden die Möglichkeit oder Pflicht, im Rahmen der „Work in Progress“-Sitzungen, den Klassenverbund beispielsweise über Zwischenresultate oder Probleme zu orientieren (Inglin, 2017, S. 85–87). In Form von Werkstattgesprächen, kann mit ungesteuertem oder gesteuertem Feedback, eine Beurteilung von Leistungen durch Mitlernende geschehen (Inglin, 2017, S. 85–87).

Brunner (2017a) sieht in diesen Portfoliostunden die Gelegenheit für die Lernenden, ihre Arbeiten nach den Rückmeldungen zu verbessern und anschließend mit Selbstreflexionen zu versehen, die in das Portfolio mit einfließen können (S. 90). Eine weitere Gelegenheit Portfolios der Lernenden in den Unterricht einzubeziehen, besteht in sogenannten „Showcase“-Lektionen, wo ausgewählte Artefakte vor der Klasse bewertungsrelevant präsentiert werden (Inglin, 2017, S. 85–87).

Im *Zentrifugal-Modell* behandeln Lernende nach exemplarischen Unterrichtsinputs ihre eigenen Themen in ihren Portfolios methodisch gleich oder ähnlich. Im Regelunterricht wird exemplarisch etwas aufgezeigt und die Lernenden haben die Aufgabe, die im Unterricht angewandten Arbeitsformen und Methoden auf selbst gewählte Themenfelder anzuwenden. Der Grad der Steuerung auf Auswahl der Themen und Arbeitsformen, liegt im Ermessen der Lehrperson (Inglin, 2017, S. 85–86). So können die Lernenden bestimmte Kompetenzen einüben (Brunner, 2017a, S. 90).

Das *Einheits-Modell* zeigt, dass der ganze Unterricht der Erstellung und Auswertung der Portfolios dient (Inglin, 2017, S. 85).

Die Modelle zeigen, dass Portfolios in unterschiedlichen Unterrichtsarrangements eingesetzt werden können. Daneben sind die Verwendungsmöglichkeiten von Portfolios im Unterricht vielfältig. Je nach Zielsetzung, die verfolgt wird, zieht dies Besonderheiten in der Planung und Steuerung des Unterrichts nach sich. Auf diese wird an dieser Stelle noch nicht spezifisch eingegangen.

III. Ziele des Konzeptes

Da in der ersten Phase keine eindeutige Identifikation nötiger Handlungsbedarfe vorgenommen werden konnte, bleibt offen, in welchen Bereichen das angestrebte Portfoliokonzept einem Mehrwert für die Weiterbildung haben könnte (vgl. Kapitel 3.1.4). So wird im Weiteren, abweichend vom angedachten Vorgehen, das Instrument des Experten-Workshop¹⁴ zur kommunikativen Validierung der Problembe-
reiche und Ziele verwendet. Experten-Facharbeiter-Workshops werden in der berufswissenschaftlichen Forschung als methodisches Instrument eingesetzt (Spöttl, 2018, S. 740). Berufswissenschaftliche Forschung liefert unter anderem Inhalte für die Ausgestaltung beruflicher Qualifizierungsprozesse, dient also Entwickelnden von Curricula und BerufspädagogInnen (Becker & Spöttl, 2019, S. 10). Dies entspricht dem Gedanken der Konzeptualisierung eines Portfolioansatzes im Kontext der beruflichen Qualifizierung, im spezifischen in der Palliative Care Weiterbildung. Somit legitimiert sich nach Auffassung der Verfasserin, der Experten-Workshop als methodisches Instrument, aus der berufswissenschaftlichen Forschung. Ausgangspunkt zur Konzeptualisierung des Experten-Workshop sind die Ausführungen von Spöttl (2018). Die nachfolgenden Unterkapitel sind der Darstellung des Experten-Workshop gewidmet. Danach führt ein Zwischenfazit zu der Auswahl des spezifischen Portfoliotyps, zu den zugrunde gelegten didaktischen Prinzipien und damit verbundenen Zielen des Unterrichtskonzeptes.

5. Theoretischer Hintergrund des Experten-Workshop

Abgegrenzt von der Berufsforschung, die sich im Kern mit dem Phänomen „Beruf“ befasst, sind für die Berufsbildungsforschung Fragen beruflichen Lehrens und Lernens die zentralen Themen (Pahl, 2018, S. 127).

¹⁴ Die Terminologie Experten-Workshop basiert auf Überlegungen von Howe & Sander (2014), die den Ansatz des Facharbeiter-Experten-Workshop modifizierten (Spöttl 2018, S.742). Der Begriff „Experten Workshop“ wird im Weiteren für die eigene Vorgehensweise verwendet. Hier wird bewusst auf eine geschlechtergerechte Formulierung verzichtet, da der Begriff ein bestehendes Instrument in der Berufsbildungs-/Qualifikationsforschung darstellt. Auch wenn nicht spezifisch dargestellt sind alle Geschlechteridentitäten ausdrücklich gemeint.

Behandelt werden formalisierte Bildungsvorgänge, die meistens zu Abschlüssen in Ausbildungs-, Fortbildungs- oder Studienberufen führen, aber ebenso nicht-formales oder informelles berufliches Lernen (Pahl, 2018, S. 127). Die Besonderheit an der Berufsbildungsforschung ist das Interesse an der Entwicklung von beruflichem Wissen und Können als Bezugspunkt für die Berufs- und Curriculums Entwicklung (Rauner, 2018, S. 137). Für Spöttl erlaubt ein berufswissenschaftliches Untersuchungskonzept, welches berufliche Arbeitsprozesse in den Mittelpunkt stellt, eine detaillierte Auseinandersetzung mit allen Implikationen auf der Facharbeiterebene. So eignet es sich dafür, Kernaussagen zur Gestaltung von Berufsbildern zu machen und Entscheidungsgrundlagen für die Evaluation von Berufen zu legen. Vor allem aber liefert diese Forschung die Inhalte für die Ausgestaltung beruflicher Qualifizierungsprozesse, dient also Entwickelnden von Curricula und BerufspädagogInnen (Becker & Spöttl, 2019, S. 10). Als wesentlichen Bezugspunkt für den Zugang solchen Wissens, sieht Spöttl den Facharbeitenden –also den Mensch - im Arbeitsprozess und die an ihn gestellten Herausforderungen. Das bedingt eine Auseinandersetzung mit den arbeitsrelevanten Inhalten, die für die Ausübung eines Berufes und das dafür spezifische Arbeitshandeln von Bedeutung sind. Diese müssen bei weiteren Überlegungen zur Kompetenzentwicklung erwogen werden (Becker & Spöttl, 2015, S. 120; Spöttl, 2018, S. 740).

Becker & Spöttl (2019) nennen verschiedene Instrumente, die methodisch auf verschiedene Untersuchungsschwerpunkte ausgerichtet sind (S. 6). Mit dem Einsatz berufswissenschaftlicher Instrumente sollen Erkenntnisse zum Wesen beruflicher Arbeitsprozesse erlangt werden, so dass sich deren Bedeutung für die Gestaltung von Berufsbildern, Curricula und Lernprozessen einschätzen lassen. Die Ergebnisse der berufswissenschaftlichen Forschung dienen demnach als Ausgangspunkt für berufsdidaktische Analysen (S. 10). Die Wahl der Instrumente geschieht in Abhängigkeit des zu untersuchenden Gegenstands oder der Aufgabe, die zur Entwicklung ansteht. Der Experten-Workshop stellt ein solches Instrument dar. Bereits in den 1980er-Jahren hat Bob Norton auf die Sinnhaftigkeit, Fachkräfte an der Weiterentwicklung „ihrer“ Jobs zu beteiligen, hingewiesen (Rauner & Spöttl, 1995, zitiert nach Spöttl, 2018, S. 740).

Grundlage waren mannigfaltige Erfahrungen bei der Anwendung des von ihm entwickelten und optimierten Instrumentariums „Developing a Curriculum (DACUM)“, dessen Ursprung 1964 in Kanada lag. Im Kontext europäischer Berufsbildung stellt sich Anfang 1990 die Frage, wie sich das Wissen und Können von Facharbeitern erschließen lässt und die für einen Beruf charakteristischen Zusammenhänge gesammelt werden können. Diese Herausforderungen führten zu dem ausdifferenzierten berufswissenschaftlichen Forschungskonzept, das Experten-Facharbeiter-Workshops als methodisches Instrument einzusetzen begann (Rauner & Spöttl, 1995, zitiert nach Spöttl, 2018, S. 740). Im Rahmen von anonymen Befragungen, standardisierten Interviews und zahlreichen Varianten qualitativer Interviews (u.a. durchgeführt von Georg Spöttl) konnten zahlreiche Erkenntnisse gewonnen werden, die aufzeigten, dass durch diese Forschungsmethoden die spezifischen Arbeitsinhalte nicht ausreichend erfasst werden konnten. Diese in der Forschungspraxis hoch akzeptierte Realität und Erkenntnis, führte zur Erarbeitung neuer Forschungsmethoden, unter anderem zu den Experten-Facharbeiter-Workshops. Als Basis wirkte das bereits erprobte Instrumentarium DACUM, das aber aufgrund eines amerikanischen Job-Verständnisses, wenig bis gar keine Fokussierung auf die Strukturierung von Arbeitsaufgaben legte (Spöttl, 2018, S.745). Die Experten-Facharbeiter-Workshops ermöglichen hingegen die Identifizierung und Formulierung der für den Beruf spezifischen Arbeitszusammenhänge, die sich zugleich für eine berufliche Kompetenzentwicklung eignen (Spöttl, 2018, S. 742–743). Spöttl (2018) konstatiert: „Experten-Facharbeiter-Workshops dienen letztlich der Entschlüsselung des in Fach- und Berufsarbeit inkorporierten Wissens und Könnens und sind so als wesentlicher Beitrag zur domänenspezifischen Qualifikationsforschung zu werten“ (S. 742–743). Seither wird der Ansatz des Experten-Facharbeiter-Workshops von verschiedenen Autoren modifiziert und für bestimmte Zwecke angepasst (Howe & Sander, 2014; Bremer et al., 2002; Rauner & Kleiner, 2004; Spöttl, 2000; Becker & Spöttl, 2001, zitiert nach Spöttl, 2018, S. 742). In der Regel zielen diese darauf ab, die in der Facharbeit relevanten arbeitsprozessbezogenen Ausbildungsinhalte für die Curriculums Entwicklung zu ermitteln (Spöttl, 2000; Rauner & Kleiner, 2004, zitiert nach Spöttl, 2018, S. 742). Die Ansätze wurden gesichtet, bewahren aber kein weiteres Potenzial für die Vorgehensweise.

Dadurch legitimiert sich nach Auffassung der Verfasserin, der Experten-Facharbeiter-Workshop aus der berufswissenschaftlichen Forschung als methodisches Instrument für die kommunikative Validierung. Unterstrichen wird die Entscheidung dadurch, dass Experten-Facharbeiter-Workshops eine Analyse und eine Gestaltungsfunktion haben und auf bereits vorliegenden Forschungserkenntnissen aufbauen (Spöttl, 2020, S. 704).

Ursprünglich war angedacht das Instrument des Experten-Workshop zur Validierung des Konzepts zu nutzen, um spezifische Inhalte und Aufgaben zu eruieren. Nun dient es dazu, Problembereiche aus Sicht der ExpertInnen zu identifizieren und abzugleichen. Dies ermöglicht Überlegungen anzustellen, welche Ziele im Weiteren erreicht werden sollen und wie diese angestrebt werden können. Die bereits vorhandenen Erkenntnisse der Verfasserin aus der ersten und zweiten Phase des Forschungsprozess, ermöglichen kontextspezifische Fragestellungen im Experten-Workshop und tragen so zur Gestaltung des angestrebten Portfoliokonzept bei. Der Experten-Workshop dient demnach weitestgehend der Legitimierung und Konzeptualisierung und somit der Ausgestaltung beruflicher Qualifizierungsprozesse. Die Expertise von Personen aus dem Feld der Palliative Care Arbeit sowie der Qualifizierungsmaßnahme wird mit dieser Absicht gleichermaßen bedeutsam und erforderlich. Wie einleitend angemerkt, lehnt sich die Verfasserin zur Konzeption des durchgeführten Workshops methodisch an Spöttl (2018) an.

Spöttl verdeutlicht, dass die ExpertInnen in dem Experten-Facharbeiter-Workshop sich dadurch auszeichnen, dass sie durch ihre berufliche Biografie, ihre berufliche Kompetenz und ihre aktuellen Arbeitsaufgaben einen Erfahrungs- und Wissenshintergrund aufweisen, der zur Bestimmung von aktuellen und in die Zukunft weisenden Arbeitszusammenhängen großen Wert besitzt. Bisherige Forschungserfahrungen belegen dies (S. 740). Zu den Rahmenbedingungen trifft Spöttl (2018) die Aussage, dass der Experten-Facharbeiter-Workshop einen Tag beansprucht und dass sieben bis neun ExpertInnen beteiligt werden sollten. Gründe für die Gruppengröße werden nicht benannt. Es werden Charakteristika genannt, die ExpertInnen für die Teilnahme am Workshop erfüllen sollten. ExpertInnen sind demnach Personen, die den zu entwickelnden Beruf bereits fachlich und biografisch repräsentieren (S. 744).

Die Personen sollten in der Lage sein, ihre aktuelle (Berufs-) Facharbeit kritisch, perspektivisch und fachkompetent zu beschreiben, zu bewerten und nach Aufgabenbereichen zu systematisieren. Zudem sollten Sie ihre eigene Aus- und Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Wandel der Arbeitsaufgaben reflektieren. Das Gros der ExpertInnen sollte die zu untersuchende Facharbeit noch aktiv ausüben. Eine kleinere Gruppe kann einem indirekten Bereich entstammen, die andere Tätigkeiten in dem zu analysierenden beruflichen Aufgabenbereich ausüben (Spöttl, 2018, S. 744). Offensichtlich wird, dass die Expertise der ExpertInnen auf persönlichen Erfahrungen und praktischer Tätigkeit basiert. Vorausgesetzt wird Reflexions-, Beurteilungs- und Darstellungsfähigkeit. Die ExpertInnen müssen den Gegenstand kritisch betrachten und Perspektiven daraus ableiten können. Neben den Kriterien die Teilnehmende erfüllen sollten, macht Spöttl (2018) auch Angaben zum Profil der Forschenden für den Experten-Facharbeiter-Workshop. Er spricht von zwei Forschenden. Mindestens eine dieser Personen sollte über eine einschlägige berufswissenschaftliche Ausbildung und wenn möglich über eine entsprechende berufliche Arbeitserfahrung verfügen. Dies ermöglicht den Zugang zu Fragen der Berufsbildung, um relevante Zusammenhänge wahrzunehmen und trägt dazu bei; dem Zugang zu Sprache und Inhalt der Facharbeitenden zu gewährleisten. Die zweite Person sollte wenigstens eine der genannten Qualifikationen aufweisen. Diese Person fungiert als Moderator und beachtet dabei insbesondere das methodische Vorgehen und die Realisierung einer vertrauensvollen und kreativen Atmosphäre (S. 744).

Dies soll allen Beteiligten ermöglichen, sich mit ihrer gesamten Erfahrung und Kompetenz in den Workshop einzubringen. Dabei sind „Theoretische“ Vorgaben und Vorstrukturierungen durch die Forschenden zu unterlassen. Die Forschenden sollten sich nicht zum Mittelpunkt des Gesprächs machen, sondern durch kontextbezogenes Fragen in der Facharbeitersprache dafür sorgen, Gespräche, Aussagen und Erläuterungen zu forcieren. So kann festgehalten werden: „Sprechen und erläutern müssen die Experten, die Forschenden geben Impulse, fassen zusammen, fragen zurück“ (Spöttl, 2018, S. 744).

Dies bedeutet, dass die Forschenden die Instrumente und Materialien zum Festhalten, Verändern und Ergänzen der Inhalte zur Verfügung stellen sowie Techniken der Kommunikation beherrschen müssen (Spöttl, 2018, S. 744).

Abschließend möchte die Verfasserin auf ein Problem hinweisen, welches sich aus der Konzeption und Durchführung des Experten-Workshops ergibt. Diese Art qualitativer Forschung findet im Feld statt. Durch den engen Kontakt der Forscherin kann dies als Störfaktor gewertet werden. Das Instrument des Experten-Workshops verlangt die Einnahme einer spezifischen Rolle der Verfasserin im Forschungsprozess.

Hier muss darauf hingewiesen werden, dass das Verhältnis von Nähe und Distanz ein methodologisches Problem darstellt, da die unterschiedlichen Standpunkte und Verhaltensweisen des Forschenden [der Verfasserin, B.S] die mögliche Wahrnehmungsweise des Gegenstandes präjudizieren (Heinemann, 2018, S. 699). Nähe und Distanz können zum einem auf der inhaltlichen Ebene vorliegen, z.B. zum beruflichen Wissen eines Facharbeitenden oder aber methodisch, in der stärkeren oder schwächeren Teilnahme des Forschenden an und in den erklärenden Prozessen. Heinemann (2018) erläutert, dass die unterschiedlichen Ansätze in der Forschung jeweils unterschiedliche Grade von Nähe oder Distanz zu den beforschten Prozessen erfordern. Das Erfordernis inhaltlicher Expertise stellt für Methoden der Berufsbildungsforschung die Hauptrechtfertigung auf. Für domänenspezifische Forschung ist eine Nähe zum Gegenstand notwendig, sobald die Entschlüsselung des jeweils praktischen Wissens von Beschäftigten in den Vordergrund der Untersuchung rückt (S. 700–704).

Gleichzeitig stellt Heinemann (2018) dar, dass in der Berufsbildungsforschung bei der Frage von Nähe und Distanz der verschiedenen Forschungsansätze Verallgemeinerungen und die Vermischung der Ebenen fachlicher Nähe und Nähe im Sinne der Involvierung des Forschenden in den Forschungs- und Entwicklungsprozess nicht hilfreich sind. „Wesentliches Merkmal eines solchen Forschungsansatzes ist die Nähe zum Facharbeiter, weil davon die Akzeptanz des Forschers abhängt. [...] Aus dieser Sicht ist es günstig, wenn der Forscher selbst Facharbeiter ist, also die gleiche Sozialisation durchlaufen hat“ (Heinemann, 2018, S. 704).

So ist es erforderlich, die Notwendigkeiten und Schwächen der Methodik im Forschungsprozess zu reflektieren und eine Bearbeitung zu wählen, die die jeweiligen Stärken zum Ausdruck bringen. Ebenso stehen Nähe und Distanz als Momente des Forschungsprozesses in bestimmten Phasen der Forschung im Vordergrund. Um diese Spannungen produktiv verarbeiten zu können, müssen im Forschungsprozess selbst Reflexionsinstrumente genutzt werden. Heinemann (2018) nennt verschiedene Möglichkeiten der Bearbeitung von Nähe und Distanz. Beispielsweise durch eine kommunikative Validierung der Resultate bzw. Rückversicherung bei den Beteiligten. Als begrenzte Möglichkeit wird noch eine strukturierte Selbstreflexion durch den Forschenden selbst vorgeschlagen (Heinemann, 2018, S. 705).

Im Befragungsprozess selbst bietet es sich an Fachgespräche „durch zwei unterschiedlich stark mit der fachlichen Materie vertraute Untersucher“ durchzuführen (Heinemann, 2018, S. 705). Der Verfasserin ist die Erforderlichkeit eines jeweils angemessenen Verhältnisses und Grad von Nähe und Distanz bewusst. Verschiedene Aspekte wurden durch Selbstreflexion, Rückversicherungen im Experten-Workshop und dem Austausch in den begleitenden Kolloquien bearbeitet.

Um das eigene Vorgehen transparent zu machen und zu begründen, wird die zur Konzeption und Anwendung des Experten-Facharbeiter-Workshops von Spöttl (2018) vorgeschlagene Ablaufplanung¹⁵ adaptiert und im nächsten Unterkapitel dargelegt. Bei der Konzeptualisierung des Experten-Workshop sind Rahmenbedingungen der ExpertInnen und der Entstehungszeitraum dieser Arbeit zu berücksichtigen. Die zeitlichen Ressourcen der ExpertInnen und die anhaltende Corona Pandemie haben Auswirkungen auf die Planung und Durchführung des Experten-Workshop. Diese werden an den jeweiligen Punkten kurz dargestellt.

5.1 Konzeption des Experten-Workshop

Das Instrument des Experten-Workshop wird gewählt, um das Wissen und Können von kursleitenden Personen aus der Palliative Care Weiterbildung einzubeziehen. Das Ziel des Experten-Workshop liegt darin, ein Problemverständnis herauszuarbeiten und Ziele aus Sicht der ExpertInnen zu gewichten.

¹⁵ Ablaufplan nach Spöttl (2018) siehe Anhang B.5

Durch die Diskussion über einen Mehrwert von Portfolios in der Weiterbildung in Bezug zu den Zielen, soll eine Portfolioausrichtung (Portfoliotyp) identifiziert und legitimiert werden. Daneben sollen Anhaltspunkte für Inhalte generiert werden. Mit dieser Vorgehensweise lässt sich prüfen, mit welchen Problemen kursleitende Personen konfrontiert sind und ob Abweichungen zu den literaturbasierten Erkenntnissen vorliegen (vgl. Kapitel 3.1.4). Im Weiteren kann geklärt werden, welches Ziel mit welchem Portfoliotyp verfolgt werden kann und vorrangig angestrebt werden soll. Dies folgt dem Verständnis von Elsbernd (2016), Ziele und Methoden zu evaluieren. „Es ist wichtig, dass sich das Entwicklungsteam vorher positioniert, an welchen Zielen es später seine Arbeit messen lassen will“ (Elsbernd, 2016, S. 25).

Aufgrund der alleinigen Konzeptionierung und der uneindeutigen Handlungsbedarfe, dient diese Vorgehensweise dazu, zuvor gewonnene Erkenntnisse abzusichern und gegebenenfalls zu erweitern. Ferner lassen sich Ziele und Methoden festlegen. Kursleitende in der Palliative Care Weiterbildung sind keine Facharbeiter im engeren Sinne, aus diesem Grund wird in der Arbeit der Terminus „Experten-Workshop“ gewählt. Es wurde bereits erwähnt, dass mit Experten-Workshops, Erkenntnisse zum Wesen beruflicher Arbeitsprozesse erlangt werden können um deren Bedeutung für die Gestaltung von Berufsbildern, Curricula und Lernprozessen einschätzen zu können (vgl. Kapitel 5). Durch die Modifikation des Instruments wird in der Durchführung, der denkbare Stellenwert von Portfolios und Portfolioarbeit behandelt. Das daraus resultierende Portfoliokonzept wird legitimiert und eröffnet eine weitere Möglichkeit zur Ausgestaltung der Qualifizierungsprozesse im Rahmen der Palliative Care Weiterbildung.

Dies kommt insbesondere Anwendern und Entwickelnden von Curricula in der Weiterbildung entgegen.

Ein zentraler Aspekt für die Planung des Workshops ist die Auswahl und Akquise der ExpertInnen. Im fünften Kapitel wurden Kriterien genannt, die Spöttl (2018) an Teilnehmende als ExpertInnen stellt. Diese Kriterien wurden zur Auswahl und weiteren Planung angewandt. In den weiteren Ausführungen gelten kursleitende Personen als ExpertInnen für die Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung. Dies ergibt sich aus dem erläuterten Qualifikationsprofil der Kursleitung.

Die kursleitende Person hat eine berufsbiografische Qualifikation durch die abgeschlossene Ausbildung in der Pflege, die Basisqualifikation nach Art und Umfang des Curriculums sowie durch die Praxiserfahrung im Feld Hospizarbeit/ Palliative Care/ Palliativmedizin. Durch die Kursleiterschulung hat sie zum anderen eine pädagogische Qualifikation. Diese Konstellation legitimiert und zeichnet die Teilnehmenden als ExpertInnen für den konzipierten Workshop aus. Neben der Verpflichtung mindestens 60 % der gesamten Kurszeit anwesend zu sein und mindestens 25% des Unterrichtes selbst durchzuführen, ist die kursleitende Person für die inhaltliche Abstimmung der Unterrichtseinheiten und die Auswahl der Referierenden verantwortlich.

Das impliziert, dass sie selbst methodisch-didaktische Kompetenzen aufweist und diese bei der Zusammenstellung der Referierenden einschätzen kann (vgl. Kapitel 3.1.2).

Zudem beteiligt sie sich an Evaluations- und Revisionsprozessen des Curriculums (Aurnhammer et al., 2020, S. 23, S. 28, S. 157). Die genannten Punkte werden für notwendig erachtet, damit Problembereiche identifiziert werden können und eine kritische Reflexion der Ziele und Methoden erfolgen kann.

Eingeschlossen wurden alle aktiven Kursleitungen, unabhängig von ihrer spezifischen Berufserfahrung in der Weiterbildung. Legitimiert wird dies, da Spöttl (2018) auch eine geringe Anzahl von Teilnehmenden mit anderen Tätigkeiten in dem zu analysierenden beruflichen Aufgabenbereich einbinden lässt (S. 744). Auch wenn die Teilnehmenden wenig Erfahrung in der Lehre aufweisen, können sie aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation, Angaben zu beruflichen Aufgaben in der Palliativ- und Hospizversorgung machen und somit Anhaltspunkte zu Zielen und Inhalten liefern. Der Feldzugang erfolgte über die Kontaktaufnahme zur Bildungsbeauftragten der DGP. Nach telefonischer Kontaktaufnahme wurde zugestimmt, mich in meinem Vorhaben zu unterstützen. Die Verfasserin fertigte ein Anschreiben als PDF-Dokument an (vgl. Anhang B.1). Dieses Anschreiben wurde durch die Bildungsbeauftragte der DGP per Rundmail an alle gelisteten zertifizierten kursleitenden Personen gesendet. Die Interessenbekundung durch die Kursleitenden erfolgte per E-Mail, woraufhin die Verfasserin zu allen Interessierten Kontakt über E-Mail oder Telefon aufnahm, um organisatorische Aspekte zu sondieren.

Im Verlauf der Planung wurde der E-Mail-Kontakt zur Informations- und Dokumentenweitergabe sowie zur Terminfindung genutzt. Inhaltliche Aspekte des Experten-Workshop wurden nicht mitgeteilt, um bestenfalls die Unvoreingenommenheit der Teilnehmenden zu gewährleisten. Zur Durchführung des Experten-Workshops wurde ein Besprechungsraum und ein Gruppenarbeitsraum reserviert. Diese boten die Möglichkeit, eine Hybrid-Veranstaltung durchzuführen, da im Vorfeld schon deutlich wurde, dass nicht alle Teilnehmenden in Präsenz dabei sein können. Dies ist verschiedenen Umständen geschuldet. Zum einem sind kursleitende Personen häufig freiberuflich tätig und können den Verdienstausschlag nicht geltend machen.

Daneben wurde auch die anhaltende Corona-Pandemie als Grund zur Online-Teilnahme von den ExpertInnen angegeben. Zudem konnte durch die Hybrid-Lösung auch Personen mit langen An- und Abfahrtszeiten ermöglicht werden, ihre Expertise bereitzustellen. Trotz der zunächst großen Interessensbekundung musste der erstgenannte Termin kurzfristig abgesagt werden, da es durch persönliche und dienstliche Belange nur noch zwei Teilnehmenden gestattet war, den Termin wahrzunehmen. Durch Rücksprache im Kolloquium wurde die Verfasserin bestärkt, den Experten-Workshop, zeitnah auch mit weniger Teilnehmenden durchzuführen. Daraufhin wurden nochmal alle Interessierten zunächst telefonisch kontaktiert und neue Termine sondiert. Interessierte, die nicht erreicht werden konnten, wurden erneut per E-Mail angeschrieben. Da so kurzfristig auch nur wenige Personen, ihre Teilnahme zusagen konnten hat die Verfasserin nochmal Kontakt zur DGP gesucht. Dieser war erfolglos. Daraufhin wurden die auf der Homepage der DGP veröffentlichten Kurse gesichtet und die Träger beziehungsweise Kursleitungen nochmal angeschrieben. Obwohl dies zu einem Anstieg der potenziellen ExpertInnen führte, konnte an keinem Termin, die empfohlene Anzahl der Teilnehmenden zusammengebracht werden. Die maximale Anzahl umfasste vier Teilnehmende, die gewonnen werden konnten. Daneben war den ExpertInnen lediglich eine Online-Teilnahme möglich. So wurde die von der Verfasserin angestrebte sowie in der Literatur ausgewiesene Anzahl von ExpertInnen für den Experten-Workshop nicht erreicht. Daraus ergibt sich wohlmöglich die Einschränkung, eine breite Fachexpertise abzubilden und eine ausreichende Anzahl von Ergebnissen zu generieren (vgl. Kapitel 5.1).

Neben den Anforderungen, die für ExpertInnen aufgestellt sind, werden auch Ansprüche an die Forschenden aufgezeigt. Die Person, die den Workshop führt, sollte über eine einschlägige berufswissenschaftliche Ausbildung und wenn möglich über eine entsprechende berufliche Arbeitserfahrung verfügen (vgl. Kapitel 5). Die Qualifikationen der Verfasserin dieser Arbeit entsprechen diesen Ansprüchen. Sie weist eine einschlägige Berufserfahrung und Zusatzqualifikation in der Palliative Care Arbeit auf. Die Qualifikation zur zertifizierten Kursleitung sowie der Bachelorabschluss in der Pflegepädagogik weisen auf die berufswissenschaftliche Ausbildung hin.

Eine entsprechende Arbeitserfahrung als Lehrende in der Palliative Care Weiterbildung ist jedoch auf ein Jahr begrenzt. Im Bezug zum Portfolio wurden im Rahmen des Bachelor- und Masterstudiengang Pflegepädagogik erste Erfahrungen durch das Führen eines Portfolios gemacht. Dies war ein Beweggrund, das Thema vertiefter zu betrachten. Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur im Begründungsrahmen und in der theoretischen Verankerung, war es der Verfasserin möglich, weitere Expertise zu erwerben (vgl. Kapitel 2; Kapitel 3; Kapitel 4). Dies entspricht der Anmerkung von Spöttl (2018), dass der Experten-Facharbeiter-Workshop auf bereits vorliegenden Forschungserkenntnissen aufbaut (S. 704).

Durch die kurzfristige Terminänderung ergab sich eine veränderte Zusammensetzung der Teilnehmenden. Es bestand nur noch bei einer Person die Bereitschaft, bzw. Möglichkeit, den Workshop in Präsenz durchzuführen. Dies führte dazu, dass die Konzeptionierung des Experten-Workshop zu einer Online-Veranstaltung verändert werden musste. Daher war es nicht möglich, auf die räumlichen Bedingungen der Teilnehmenden Einfluss zu nehmen.

Da anzunehmen ist, dass der Erfolg des Experten-Workshop im besonderen Maße von den Fachkenntnissen und der Methodenkompetenz der Forschenden abhängt, muss sich die Verfasserin vergegenwärtigen, dass sie eine neutrale Rolle einnimmt und den Workshop mittels weiterführender Fragen, aufrechterhält. Zudem ist es nötig die Sozialformen und den Material- bzw. Medieneinsatz gut zu durchdenken (vgl. Kapitel 5). Um Schwierigkeiten im Material und Medieneinsatz zu sondieren, wurden verschiedene Tools zum kollaborativen Arbeiten gesichtet und mit Kommilitonen ausprobiert.

Diese mussten der Anforderung genügen, eine kreative Zusammenarbeit zu fördern. Daneben galten die Kriterien, Vorabgestaltung, Ergebnissicherung, Kompatibilität mit dem Videokonferenzsystem und einfache Handhabung als Voraussetzung für die Verfasserin. Das Jamboard wurde als geeignetes Tool identifiziert.

Wenige Tage vor Beginn des Workshops, wurden die durchführungsbegleitenden Dokumente per PDF verschickt. Diese setzten sich zusammen, aus der Datenschutz- und Einverständniserklärung für die Teilnahme an dem Experten-Workshop (vgl. Anhang B.2) und einen zweiseitigen Erhebungsbogen (vgl. Anhang B.3). Diese Dokumente wurden im Rahmen begleitender Foreneinträge sowie Kolloquien von den KommilitonInnen inhaltlich nachvollzogen und entstandene Gestaltungsanregungen wurden umgesetzt. Der Erhebungsbogen wurde verwendet um die Teilnehmenden als ExpertInnen auszuweisen sowie eine Datenbasis zur Auswertung des Experten-Workshops zu erhalten. Inhaltlich dient er auch der thematischen Einstimmung. Folgende Aspekte werden erhoben und ausgewertet:

- Die berufliche Grundausbildung, weitere Bildungsabschlüsse, Curricula nach denen sich gerichtet wird, sowie die Dauer der Tätigkeit als kursleitende Person im Palliativ-Hospizlichen Kontext, weisen die Teilnehmenden als ExpertInnen für die Palliative Care Weiterbildung aus (vgl. Frage 1–4, Anhang B.3).
- Die persönlichen Erfahrungen mit Portfolios sollen der Verfasserin Hinweise auf mögliche Vorverständnisse und denkbare Voreingenommenheit der Teilnehmenden geben (vgl. Frage 5, Anhang B.3).
- Die Angaben zu angewandten Arbeitsweisen und weitere in Frage kommende Methoden soll die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf Formen des Lehrens und Lernens lenken sowie Anhaltspunkte für erforderliche Veränderungen geben. Daneben gestatten die jeweiligen Begründungen, einen Einblick über die individuellen Absichten der kursleitenden Personen, fern ab von den curricularen Empfehlungen. Dies hebt die Bedeutung der ExpertInnen mit ihrer pädagogischen sowie im Feld der Palliative Care Arbeit erworbenen Expertise hervor (vgl. Frage 6, Anhang B.3).

- Abschließend wird auf den Aspekt der (Lern-) Leistungen eingegangen. Es werden Formen der Erhebung erfasst sowie die individuelle Einschätzung der Wichtigkeit erfragt. Auch dies dient der thematischen Einstimmung und individuellen Begründung (vgl. Frage 7–8, Anhang B.3).

Alle durchführungsbegleitenden Dokumente lagen der Verfasserin unterschrieben und ausgefüllt zu Beginn des Experten-Workshops vor. So kann von einer Einwilligung zur Teilnahme bereits ausgegangen werden. Die zusammengetragenen Angaben der Teilnehmenden aus dem Erhebungsbogen sind in einer Tabelle dargestellt (vgl. Anhang B.4).

Der Experten- Workshop fand wie erwähnt Online statt. Die Teilnehmenden hatten das Einverständnis abgegeben, das Meeting über den Videokonferenzanbieter Zoom durchzuführen. Eine Vorabewahl wurde ermöglicht, sodass die Teilnehmenden ausreichend Zeit zum Technikcheck hatten. Neben der räumlichen Veränderung gab es auch eine zeitliche Anpassung. Der konzeptualisierte Experten-Workshop wurde abweichend von der in der Literatur ausgewiesenen Zeitangabe, für vier Stunden angesetzt. Die Begrenzung ergibt sich aus der inhaltlichen Abstimmung und den Ressourcen der Teilnehmenden. Im Experten-Workshop wird abweichend vom Vorgehen nach Spöttl in zwei Phasen ein kurzer Informationsinput gegeben. Diese tragen zum Verständnis und gezielter Arbeitsweise bei. So wird angenommen, dass die veränderte inhaltliche Abstimmung und Zielsetzung des Experten-Workshop weniger Zeit benötigt. Die vorherige Einstimmung und der Ablaufplan sollen dementsprechend unterstützend wirken, indem den Teilnehmenden eine fokussierte Arbeitszeit ermöglicht wird.

Der Wechsel der Sozialform und die Methodenwechsel sollen zur Aufrechterhaltung der Konzentration beitragen und neue Gedanken anregen. Der entsprechende Verlauf ist in der Artikulation des Experten-Workshops dargestellt und in acht Phasen angeordnet (vgl. Anhang B.6). Auch dieser wurde im Rahmen begleitender Foreneinträge von den KommilitonInnen inhaltlich nachvollzogen. Die Ablaufplanung ist angelehnt an Spöttl (2018). Um die Adaption transparent darzustellen, erfolgt eine kurze Erläuterung des konzeptualisierten Experten-Workshops „Portfolioworkshop in der Palliative Care Weiterbildung“.

In der ersten Phase werden die ExpertInnen begrüßt und es erfolgt eine kurze Vorstellung meiner Person und Rolle als Forschende im Workshop. Dann werden die Ziele des Workshops erläutert. So verdeutlicht die Forscherin ihre Moderatorenrolle und hebt das Vertrauen auf die Expertise der ExpertInnen hervor.

Im Anschluss wird die entsprechende Agenda mit den jeweiligen Arbeitsschritten vorgestellt. Unterstützt wird dies durch die mediale Darstellung der Agenda mittels Power-Point Präsentation (vgl. Folie 1–2, Anhang B.7). Danach wird nochmal kurz auf den Erhebungsbogen eingegangen. Die ExpertInnen können sich ihre Antworten wieder vergegenwärtigen und können Ergänzungen machen.

Mit diesem Vorgehen sollen die ExpertInnen zur Thematik hingeführt werden und das Vorgehen transparent gemacht werden. Zudem erhalten alle Beteiligten einen kurzen Einblick über die personelle Besetzung des Workshops. Die anschließende zweite Phase dient der Vorstellung der Teilnehmenden und dem erneuten Einholen des Einverständnisses, bezüglich der Audioaufnahme und Weiterverarbeitung des gewonnenen Datenmaterials. Zunächst werden den ExpertInnen die technischen Funktionen des Jamboard dargeboten. Im Anschluss daran erhalten sie die Möglichkeit, diese selbst auszuprobieren. Mit Hilfe der verschiedenen Funktionen, wie Bilder, Texte, Notizen o.ä. einfügen, löschen, oder bspw. verschieben, beantworten sie vorbereitete Fragen. Anhand der Fragen werden Einblicke zu persönlichen Aspekten und individuellen Ansichten zu den Methoden in der Weiterbildung ermöglicht. Dies soll die Aufmerksamkeit auf das Thema Lehren und Lernen lenken, so dass im Anschluss ein Eindenken zu spezifischen Problemen gegeben ist. Abschließend wird das Jamboard über das Videokonferenzsystem geteilt und die ExpertInnen tauschen sich über ihre Antworten aus.

Die Vorstellung der Person anhand dieses Vorgehens, soll zu einer angenehmen und kreativen Arbeitsatmosphäre beitragen, die den ExpertInnen zeitgleich eine technische Sicherheit im Umgang mit dem Jamboard verschafft (vgl. Anhang B.7). Zu Beginn der dritten Phase erfolgt die Darstellung einer weiten Portfoliodefinition sowie allgemeiner Ziele, die mit Portfolios und Portfolioarbeit angestrebt werden können. Daneben werden Portfolioformen visuell abgebildet. Die Darstellung wird wieder durch eine Power-Point Präsentation unterlegt (vgl. Folie 3–5, Anhang B.7).

Diese Handlung soll ein gemeinsames zugrunde gelegtes Verständnis von Portfolios schaffen und somit die Anschlussfähigkeit für die darauffolgende Problemidentifizierung aus Sicht der ExpertInnen fördern.

Dies ist von besonderer Bedeutung, da alle ExpertInnen keine Erfahrungen mit Portfolios und Portfolioarbeit angegeben haben (vgl. Anhang B.4). Nachdem Rückfragen geklärt sind, erhalten die ExpertInnen einen Arbeitsauftrag in Einzelarbeit. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, im Bezug zum Portfolio, Probleme oder Aspekte zu notieren, die in der Weiterbildung nicht gut abgebildet werden können oder zu kurz kommen. Zur medialen Unterstützung wird das Jamboard genutzt.

Die Teilnehmenden veröffentlichen dort ihre Notizen und werden im nächsten Schritt gebeten, diese im Plenum vorzustellen und zu erläutern. Die Erläuterung in dieser Phase ist von großer Bedeutung. Die ExpertInnen bringen ihre individuellen Sichtweisen auf Probleme hervor. Dieses Vorgehen ermöglicht der Gruppe und der Forscherin, Rückfragen zu stellen. Die Erläuterung sowie die Rückfragen sollen den Aspekt weiter konkretisieren. Zudem wird ein Verständnisabgleich möglich. Dies ist für die weiteren Arbeitsschritte von Bedeutung. Zum Abschluss dieser Phase wird ein Gespräch initiiert. Ziel dieses Gespräches ist es, ähnliche Aspekte zusammenzufassen, abweichende Aspekte neu zu benennen und eine Kategorisierung vorzunehmen. Zudem sollen die ExpertInnen die Wichtigkeit der Aspekte darstellen. Danach erfolgt eine Pause zur Regenerierung und bevorstehender neuer Fokussierung. In der vierten Phase gibt die Forschende zunächst einen tieferen Einblick zu Portfolios. Mit Hilfe einer visuellen Darstellung über das Jamboard, werden die Merkmale zur Charakterisierung von Prozess- und Produktportfolios erklärt (vgl. Anhang B.7).

Die Ausführungen haben den Zweck, die ausgewählte theoretische Basis aufzuzeigen, damit die weiteren Aufgaben zielgerichtet bearbeitet werden können. Nachfolgend sollen die ExpertInnen gemeinsam, die gesammelten Aspekte auf dem Kontinuum zwischen Prozess und Produktportfolio zuordnen und Begründungen abgeben (vgl. Anhang B.7). Im Gespräch unter den ExpertInnen kann geklärt werden, welche Aspekte mit dem Portfolio abgebildet werden können und ob sie die jeweiligen Merkmale verstanden haben.

In dieser Phase wird von der Forscherin darauf geachtet, dass sie den ExpertInnen für Rückfragen zur Verfügung steht, dabei jedoch keine richtungsweisenden oder beeinflussende Hinweise gibt. Durch diese Vorgehensweise erhält die Forscherin erste Hinweise für in Frage kommende Portfoliotypen. Die anschließende fünfte Phase wird zur Gewichtung der Ergebnisse und Identifikation eines eventuellen Mehrwertes für die Weiterbildung genutzt. Zunächst erfolgt in Einzelabfrage eine persönliche Gewichtung der abgebildeten Aspekte in Bezug zur aktuellen und zukünftigen Relevanz. Anschließend werden die Teilnehmenden zur Diskussion angeregt. Sie sollen die aktuelle und zukünftige Relevanz der Aspekte im Team diskutieren und begründen. Dies dient in erster Linie der weiteren Identifikation in Frage kommender Portfoliotypen.

Dabei wird darauf geachtet, dass alle Teilnehmenden ihre Gedanken äußern und die ExpertInnen die Portfolioausrichtung bestimmen. Zudem sollen die Fragen geklärt werden, an welcher Stelle der Einsatz eines Portfolios für sinnvoll erachtet wird, oder ob durch bereits vorhandene Methoden dieser gar nicht benötigt wird.

Nach der Diskussion erfolgt wieder eine Pause zur Regeneration. Die sechste Phase dient dann der weiteren Charakterisierung des in Frage kommenden Portfolios. Die ExpertInnen sollen sich in Gruppenarbeit über mögliche Ziele, Aufgaben und Inhalte in Bezug zur genannten Portfolioausrichtung austauschen. Ihre Schlüsse sollen sie in Form von Bildern und Texten auf dem Jamboard visualisieren (vgl. Anhang B.7). In der siebten Phase soll ein Brainstorming dazu dienen, Gelingensbedingungen zu formulieren. Die Expertise der Teilnehmenden ist bedeutend, da im Rahmen der Konzeptualisierung, die Bedingungen der Lehrenden, Lernenden und der Organisation Beachtung finden müssen. Die Ergebnisse sollen mit Hilfe von Notizen auf dem Jamboard dargestellt werden (vgl. Anhang B.7). In der achten Phase fasst die Forschende zunächst die Ergebnisse zusammen.

Dies ist notwendig, da sichergestellt werden muss, dass alle Beiträge richtig verstanden worden sind. Daran anschließend bedankt sich die Forscherin für die Teilnahme und das Einbringen der Expertise. Ebenso erfolgt der Hinweis, dass die Ergebnisse der Masterarbeit eingesehen werden können. Zum Schluss werden die Teilnehmenden verabschiedet.

5.2 Resultate des Experten-Workshops

Im Experten-Workshop müssen die Forschenden geeignete Methoden anwenden, die auch zur Ergebnissicherung genutzt werden können (Spöttl, 2018, S. 745). Im Rahmen des durchgeführten Workshops wurden Methoden gewählt, die zentrale Ergebnisse visualisieren. Das Jamboard diente als Arbeits- und Präsentationsmedium. Zur Ergebnissicherung wurden im Prozess, Bildschirmfotos angefertigt. Zudem konnten die Ergebnisse als PDF angefertigt und versendet werden. Daneben wurde der gesamte Verlauf mittels Video- und Sprachaufzeichnung aufgezeichnet. Dies ermöglicht einerseits einzelne Passagen zu zitieren und Ergebnisse sprachlich wiederzugeben. Andererseits bietet es der Forschenden die Chance, den Workshopverlauf nochmals zu reflektieren. Eine konkrete Auswertungsmethode wird in der Literatur zu Experten-Workshops nicht beschrieben.

Aus diesem Grund entschied sich die Verfasserin, die Bilddateien mit den jeweiligen Ergebnissen und einer kurzen Erläuterung zu der jeweiligen Phase chronologisch zu sortieren (vgl. Anhang B.8). Anknüpfend an die visuelle Darstellung werden nun die Ergebnisse der einzelnen Phasen kurz aufgezeigt.

Die erste Phase diente dem Ankommen und der Einstimmung der ExpertInnen, hier waren keine Abbildungsrelevanten Ergebnisse angedacht.

In der zweiten Phase wurden die ExpertInnen mit dem Jamboard vertraut gemacht. Es erfolgte eine Vorstellungsrunde und die ExpertInnen wurden nochmals gebeten ihr Einverständnis zur Audio- und Videoaufzeichnung und Veröffentlichung der verarbeiteten Daten zu geben. Alle ExpertInnen stimmten dem zu. Die Phase hat etwas länger gedauert als angenommen. Um technische Sicherheit zu erlangen und die nächsten Arbeitsschritte zu ermöglichen, wurde bewusst nicht verkürzt.

In der dritten Phase lag das erste Ziel des Experten-Workshop.

Die ExpertInnen sollten Aspekte und Probleme, die in der Weiterbildung nicht gut abgebildet werden können oder zu kurz kommen, notieren.

Zur besseren Illustration wird die Problemidentifizierung, zusätzlich in der Tabelle 2 dargestellt.

Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung
Wie kann man den TN ¹⁶die Übertragung erleichtern?	TN aus verschiedenen Versorgungsstrukturen individuell erreichen zu können (Akutklinik, Langzeitpflege, ambulante Pflege)
	Umsetzungsmöglichkeiten in den einzelnen Arbeitsbereichen der TN können nicht immer für alle gut betrachtet und empfohlen werden
	Die unterschiedlichen Praxisfelder (ambulant, stationär...)kommen nicht genug zur Geltung
Motivation /Selbststeuerung	Lerninhalte müssen teils für die TN sehr Bedürfnisorientiert aufgearbeitet werden zum besseren Verständnis (Bsp. Total Pain)
	Unterschiedlicher Wissensstand trotz identischer Grundausbildung
	Selbstständiges erarbeiten
Selbstaneignung vs. Belastung	Zu wenig Zeit
	Ressourcen stehen nicht allen TN gleichermaßen zur Verfügung
	Vermittlung von Präsentationsmethoden (z.B. Anleitung für Abschlussarbeiten
Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung
Stärken erkunden und fördern	Ressourcenarbeit
	Bewusst werden über eigene Ressourcen
	Unterschiedliche Fähigkeiten
	Einzelne Stärken (Kreativität, praktische Fertigkeiten) kommen gerade bei eher stillen TN nicht zum Ausdruck
	Nicht alle Lernkanäle werden im Unterricht für die TN angesprochen
Entwicklung	Persönlicher Entwicklungsprozess
	Persönlichkeit, Fertigkeiten, Haltung
	Entwicklung des Rollenverständnis
Repräsentation	Präsentation für Abschlussveranstaltung
	Außendarstellung
	Vermittlung von Präsentationsmethoden (z.B. Anleitung für Abschlussarbeiten

Tabelle 2. Ergebnisse aus Phase 3 des Experten Workshop, Problemidentifizierung. Eigene Darstellung.

Die Ausführung in der Tabelle 2 zeigt die Arbeitsergebnisse der ExpertInnen aus Phase 3 (vgl. Anhang B.8).

¹⁶ TN ist die Abkürzung für Teilnehmende der Palliative Care Weiterbildung

In der rechten Spalte werden die formulierten (Problem-)Aspekte aufgeführt. Diese wurden durch die ExpertInnen erläutert und einander zugeordnet. Anschließend wurden Überschriften genannt, die die geäußerten Inhalte der Aspekte repräsentieren. Diese sind in der linken Spalte zu finden. Einzelne Aspekte wurden an verschiedenen Punkten wieder aufgegriffen. Zur Verdeutlichung werden die einzelnen Zeilen zusammengefasst. Die Äußerungen der ExpertInnen werden phrasiert in kursiver Schrift kenntlich gemacht. Wörtliche Zitate, werden zur Verdeutlichung herangezogen.

Unter der Überschrift – **Wie kann man den TN die Übertragung erleichtern** – erklärten die ExpertInnen, *dass es eine Herausforderung sei, für alle Teilnehmenden eine Brücke zu schlagen. „Nicht alle Versorgungsbereiche können individuell betrachtet werden“* (p K., EW., Min. 39 & Min. 41). *Zudem gibt es nicht genügend Zeit, in der sich die Teilnehmenden austauschen können, wie sie etwas in ihrem jeweiligen Setting anpassen können* (p K., EW., Min. 42 & Min. 50). Die ExpertInnen haben die Vorstellung, *dass durch Portfolioarbeit eine Chance bestehe, dass die Teilnehmenden gezielt für ihren Versorgungsbereich gucken, was für ihren Bereich möglich ist und was es bereits dafür gibt* (p K., EW., Min. 43).

Unter – **Motivation /Selbststeuerung** – subsumieren die ExpertInnen verschiedene Aspekte. Zum einem sei es *ein Problem, selbstständiges Arbeiten anzuregen, da die Lernenden einen unterschiedlichen Wissensstand mitbringen* (p K., EW., Min. 103). *„Viele Teilnehmende können mit einzelnen Themen nichts anfangen“*. Der unterschiedlichen Wissenstand bereite es einigen ExpertInnen Schwierigkeiten, *Unterricht so aufzuarbeiten, dass die Teilnehmenden in Gruppenarbeit etwas selbst erarbeiten können, ohne dass sie zu viel vorgeben* (p K., EW., Min. 54). Zum anderen merken die ExpertInnen an, *dass es schwer sei die Teilnehmenden für eine persönliche Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zu motivieren. „Teilweise zeigen die Teilnehmenden totale Panik, selbständig zu denken“* (p K., EW., Min. 55–56). *„Die sind dann sofort in der Haltung, -ich verstehe es gar nicht und wollen einen Input von dir“* (p K., EW., Min. 58–59).

Dann setzen sie sich nicht mehr mit dem Thema auseinander. „Die Teilnehmenden haben dann eher den Anspruch das man Vorgaben macht, sie denken nicht auf dem Thema herum, sondern nehmen ihr Handy und Googlen“ (p K., EW., Min. 58–59).

Die ExpertInnen haben die Idee *das Portfolios dabei nützlich sein können, dass die Teilnehmenden sich eher selbständig in ein Thema hineindenken und dazu etwas erarbeiten. „Dazu fehlen bisher Vorgaben für Kursleitungen“* (p K., EW., Min. 60–61). Die ExpertInnen erläutern, *dass dieses konsumieren so ein Stück weit, eine gesellschaftliche Geschichte ist und dass man Motivation zur Selbststeuerung bzw. zum selbstständigen Erarbeiten braucht* (p K., EW., Min. 104–105).

In der Zeile – **Selbstaneignung vs. Belastung** – werden verschiedene Probleme erläutert, die nicht von allen ExpertInnen geteilt werden. Ein Problem sei es, *„dass es insgesamt zu wenig Anregungen im Curriculum gibt, mit der wenigen Zeit umzugehen“* (p K., EW., Min. 42–43). *Es gibt auch zu wenig Raum, wo sich die Teilnehmenden austauschen können* (p K., EW., Min. 51). Daneben wird das Thema „Abschlussarbeit“ problematisiert. *Nicht allen Teilnehmenden stehen gleichermaßen Ressourcen zur Verfügung. „Im Hinblick auf die Abschlusspräsentation meint das, dass nicht alle Teilnehmenden gleiche Fähigkeiten mitbringen. [...] Für manche ist das total logisch, wie man eine Arbeit schreibt bzw. wie man auch beispielsweise zitiert, für andere ist das totale Neuland“*. Diese Expertinnen berichten, *dass der vorgegebene Stundenumfang nicht ausreichen würde, um den Teilnehmenden passendes Handwerkszeug z.B. zum Schreiben einer Abschlussarbeit mitzugeben* (p K., EW., Min. 51–52 & Min. 72). *„Da sich der Zeitfaktor nicht groß verändern lässt, haben wir nur diesen Rahmen“*. Deshalb stellt sich für diese ExpertInnen die Überlegung, *wie die Teilnehmenden zum Selbststudium oder zur Selbstaneignung motiviert werden können und wie sie sich selbst einbringen können, um diese Ressource nicht zu knapp erscheinen zu lassen. „Wie die Teilnehmenden sich also selbst fördern, fordern oder schulen können, da nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, um Fähigkeiten zum Erstellen einer Abschlussarbeit zu vermitteln“* (p K., EW., Min. 106–107). Dieses Thema wird kontrovers diskutiert. Es kommt die Frage auf *„was man neben der Weiterbildung, außerhalb der Kurswochen noch erwarten kann* (p K., EW., Min. 110). Es wird angemerkt, *dass in anderen Weiterbildungen Selbststudium klar gefordert sei* (p K., EW., Min. 110). Einige ExpertInnen äußern, *dass sie Schwierigkeiten hätten, zusätzliche Erwartungen oder Arbeitsaufträge außerhalb der Weiterbildung an die Teilnehmenden zu stellen* (p K., EW., Min. 109–111).

„Die Teilnehmenden sind zum Teil froh, dass sie nichts abgeben müssen am Ende und sich nicht zusätzlich mit etwas beschäftigen müssen. Erfahrungsgemäß spiegeln die Teilnehmenden großen Druck und Belastung, wenn sie etwas präsentieren müssen“ (p K., EW., Min. 109–111). Die ExpertInnen resümieren das man die Aspekte gegenüberstellen muss: „Die Individualität sich selbst was aneignen zu wollen und Interesse in etwas reinzustecken oder der Druck, der von außen ausgeübt wird“ (p K., EW., Min. 113–114).

In der Zeile – **Stärken erkunden und fördern** – fassen die ExpertInnen Schwierigkeiten in Zusammenhang mit der Darstellung der individuellen Fähigkeiten sowie mit dem Arrangement individueller Lernwege der Teilnehmenden zusammen. Ein Teil der ExpertInnen sieht es als *Problem*, dass die Ressourcen (Fähigkeiten) und die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden kaum dargestellt würden. „Vor allem für die Teilnehmenden sei es wichtig, diese abzubilden“ (p K., EW., Min. 47). „So sollten Möglichkeiten geschaffen werden, dass die Teilnehmenden sich immer wieder vor Augen führen können, welche eigenen Ressourcen (Können-Fähigkeiten) sie haben. Zudem sollte ihre persönliche Entwicklung sichtbar werden, also inwiefern sie ihr Spektrum erweitern“ (p K., EW., Min. 48).

Andere ExpertInnen bekräftigen dies, indem sie das Sichtbarwerden der vielfältigen Fähigkeiten der Teilnehmenden als schwierig erachten (p K., EW., Min. 61). „Es gibt viele Fähigkeiten, die sofort zum Ausdruck kommen (Reden, Diskussion, schnelle Auffassungsgabe) andere Fähigkeiten und die Kreativität der Teilnehmenden kommt meist nur in Form von Projektarbeiten zum Ausdruck“ (p K., EW., Min. 61–62). Daneben legen die ExpertInnen eine weitere Problemstellung dar. „Es macht Sinn im Unterricht zu gucken auf welchem Kanal die Teilnehmenden lernen und ihnen dies auch selbst zu überlassen. Sie sollten ihre Stärken erkunden. Das ist Erwachsenenbildung und die meisten kennen ihre Stärken oder sie lernen nochmal was Neues dazu, über den Austausch“ (p K., EW., Min. 63–64). Einzelne ExpertInnen führen aus, „dass im Unterricht häufig haptische Sachen fehlen. Nicht alle Teilnehmenden Lernen über das gesprochene Wort oder das Lesen. Es wäre gut jedem Teilnehmer seinen Lernkanal erkunden zu lassen oder zu ermöglichen.“ (p K., EW., Min. 63–64).

Es stellt sich Ihnen die Frage, „*ob es mit der Portfoliomethode möglich wäre, jeden mehr seinen eigenen Lernkanal zu ermöglichen*“ (p K., EW., Min. 63–64).

Die Überschrift – **Entwicklung** – wählten die ExpertInnen als Extrapunkt (p K., EW., Min. 118). Hier heben sie nochmal hervor, *dass die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten schlecht darstellbar ist* (p K., EW., Min. 65). Sie betrachten das unter dem spezifischen Aspekt, *dies für die Teilnehmenden abzubilden*. „*Es geht ja um sie, ich muss da ja nicht mitgehen*“. „*Der Schwerpunkt sollte auf der Stärkung der eigenen Persönlichkeit liegen. Damit die Teilnehmenden besser im Kontakt mit sich selbst kommen*“ (p K., EW., Min. 66). Daneben wird der Punkt *das berufliche Selbstverständnis der Teilnehmenden bzw. die Entwicklung dessen abzubilden*, genannt (p K., EW., Min. 75–76). Einzelne ExpertInnen haben das Ziel, *„das sich im Kurs das Selbstverständnis der Teilnehmenden verändert. Das Selbstverständnis von ihrer Pflege“* es stellt sich Ihnen die Frage- *„wie kann ich das Darstellen“, bisher gibt es da noch keine Gedanken wie das möglich wäre* (p K., EW., Min. 75).

Unter – **Repräsentation** – diskutierten die ExpertInnen zunächst auch die Begriffe *„Öffentlichkeitsarbeit und Außendarstellung“* (p K., EW., Min. 120). Die ExpertInnen subsumieren hier verschiedene Probleme, die in Bezug zu ihren jeweiligen Vorgehensweisen stehen. Einzelne ExpertInnen verdeutlichen das Problem, *dass sie Einrichtungsleitungen (Arbeitgeber) in naher Zukunft etwas Präsentieren müssen*. Deshalb beschäftigt diese ExpertInnen die Frage *„Was können wir den Gästen, die kommen, aus der Weiterbildung zeigen oder geben“* (p K., EW., Min. 69–70). *Es besteht der Wunsch, dass mit den Teilnehmenden zusammen etwas in der Abschlussveranstaltung präsentiert wird. Dies sollte aber nicht zu persönlich sein. Es sollte eher die Weiterbildung repräsentieren* (p K., EW., Min. 71). Anderen ist eher *wichtig das die Teilnehmenden die Möglichkeit bekämen ihre Kompetenzen zu präsentieren* (p K., EW., Min. 121).

In diesem Zusammenhang erläutern sie, *dass es für sie als Kursleitung aber auch für die Einrichtungsleitungen wichtig wäre zu wissen: „Was ist das Ergebnis, wie gehen die Teilnehmenden raus, was nehmen die mit.“* (p K., EW., Min. 121).

Daneben wird auch der Punkt Vermittlung von Präsentationsmethoden nochmal diskutiert. Es wird ein *Problem mit der Qualität von Abschluss-Präsentationen durch die zeitliche Einschränkung in der Weiterbildung dargelegt*. Auch hier werden *Einrichtungsleitungen zur Abschlussveranstaltung eingeladen. Die Teilnehmenden präsentieren ihre angefertigten Abschlussarbeiten. „Da sollte schon eine richtige Zitation erfolgen und nicht Wikipedia stehen“*. *Da dort ein Stück weit auch Lerninhalte und -ergebnisse präsentiert werden erklären sie, dass es für die Teilnehmenden sowie für die Kursleitung gleichermaßen bedeutend sei, dass „die Arbeiten, die dort präsentiert werden, „rund“ sind“* (p K., EW., Min. 119–120).

Diese Phase hat deutlich mehr Zeit in Anspruch genommen, als angedacht war. Im Prozess wurde unverkennbar, dass dies nicht abgekürzt werden konnte. Die jeweiligen ExpertInnen mussten ihre Problemsicht erläutern, da es im Weiteren sonst zu Verständnisproblemen gekommen wäre.

Innerhalb der vierten Phase haben die ExpertInnen ihre gesammelten (Problem-) Aspekte, den jeweiligen Merkmalen zwischen Prozess- und Produktportfolios zugeordnet. Als theoretischer Hintergrund diente das herausgearbeitete Portfolio-spektrum aus Kapitel 2.2.2.

Die ExpertInnen gingen der Frage nach, was mit Portfolios abgebildet werden könnte. Fast alle Aspekte wurden dem Kontinuum zugeordnet und konnten begründet werden. Bei dem Aspekt „Entwicklung“ wurde nochmals *der Schwerpunkt und der Grad der Öffentlichkeit diskutiert. Dieser sollte zwingend auf der Darstellung der Entwicklung, für die Teilnehmenden gelegt werden. „Es muss ja nicht alles mitgeteilt werden“* (p K., EW., Min. 144). Die Karten „zu wenig Zeit“ und „Ressourcen stehen nicht für alle Teilnehmenden gleichermaßen zur Verfügung“ wurden von den ExpertInnen nicht zugeordnet. *Im Rahmen dieser Weiterbildung wird man immer an diese Grenze stoßen, egal ob es um Lerninhalte, Vermittlung oder die Entwicklung von etwas geht* (p K., EW., Min. 137).

Insgesamt lässt sich feststellen das die Aspekte auf dem gesamten abgebildeten Kontinuum liegen. In der Tendenz zeigen sich mehr Aspekte auf der prozessorientierten Portfolioausrichtung (vgl. Anhang B.8).

Während der fünften Phase stellten die ExpertInnen ihre persönliche Relevanz der zuvor geordneten Aspekte dar. Anschließend wurde eine Diskussion über einen Mehrwert von Portfolios angeregt. Die ExpertInnen äußerten sich auf die Frage nach der Relevanz zunächst sehr unterschiedlich. *Die Überschriften „Repräsentation, Entwicklung, Stärken erkunden und fördern und Übertragung“ wurden zunächst genannt* (p K., EW., Min. 147–149). Nach der jeweiligen Begründung wechselte der Fokus. Die ExpertInnen erklärten das *eigentlich alle Punkte eine gleichwertige Kraft hätten* (p K., EW., Min. 150). Daraufhin erfolgte eine Diskussion darüber ob spezifische Arbeitsweisen oder Methoden, die einzelnen Aspekte schon abbilden. Die Expertinnen erläuterten, *dass es schon Möglichkeiten und Formen gibt*. Beispielhaft wird zum Thema „Entwicklung“ eine Methode genannt. *Die ExpertInnen lassen die Teilnehmenden einen Brief an sich selbst schreiben, indem sie sich auf spezifische Aspekte besinnen lassen*. Die Vorgehensweise ist dabei unterschiedlich (p K., EW., Min. 152, Min 154). Zum Thema „Übertragung“ erläutern die ExpertInnen, *dass dies vor allem durch Gruppenarbeit ermöglicht wird, da die Teilnehmenden sich austauschen können*. Zudem führen einige Expertinnen Projektarbeiten durch, die am Ende präsentiert werden. *„In diesen Arbeiten sollen die Teilnehmenden für ihren Bereich gucken, was wäre für deinen Bereich jetzt noch hilfreich, zu dem du in diesem Kurs noch zu wenig gehört hast“*.

Eine spezifische Form wird nicht vorgegeben, *„die Teilnehmenden sollen entscheiden, was zu ihren Fähigkeiten passt“* (p K., EW., Min 156). *Neben dem würde auch durch Reflexion vieles ermöglicht*. Beispiele zum Thema „Entwicklung“ oder „Stärken erkunden und fördern“ werden genannt. Einen möglichen Mehrwert von Portfolios sehen die ExpertInnen *vor allem in der Darstellung für jeden einzelnen Teilnehmenden. Das heißt dass etwas abgebildet ist, auf das man bereits im Prozess zurückgreifen kann. „Briefe sind meistens rückblickend“* (p K., EW., Min 153). *Zudem kann man in der Reflexion „nicht alle Teilnehmenden individuell mitnehmen. Das passiert eher, wenn man das schriftlich macht und immer wieder zusammenträgt. Erst dann hat man ein Bild“* (p K., EW., Min 154). Die ExpertInnen haben keine weiteren Ideen, welcher Mehrwert durch Portfolios oder Portfolioarbeit entstehen könnte (p K., EW., Min 160–162).

Der Gedanke, Portfolios zunächst in der Außendarstellung /Repräsentation anzuwenden, wird geteilt. „Weil mir das gerade leichter erscheint in der Umsetzung (p K., EW., Min 160–162). Die weiteren ExpertInnen teilen diesen Gedanken. Das Thema Abschlussveranstaltung rückt wieder in den Fokus. Es entsteht ein direkter Austausch über Möglichkeiten, der zur Phase sechs überleitet. Die angedachte Pause fand nicht statt.

In der sechsten Phase sollte ein Austausch über Ziele Aufgaben und Inhalte stattfinden. Aufgrund der weit fortgeschrittenen Zeit erfolgte ein kurzes unstrukturiertes Brainstorming. Die Ergebnisse wurden auf dem Jamboard visualisiert (vgl. Anhang B.8). Zum besseren Verständnis werden sie kurz erläutert.

Die ExpertInnen sind sich einig, *dass die Aufgabenstellung frei sein sollte. „Die Teilnehmenden sollten für ihren Bereich überlegen, was wäre für mich spannend, [...] sie sollten überlegen, was ist für meinen Bereich wichtig und nicht was ist für mich am einfachsten“ (p K., EW., Min 165). Es wird dargelegt, dass wenige Vorgaben auch dazu führen „das Raum für Themen eröffnet wird, die den Teilnehmenden zu kurz gekommen sind“ (p K., EW., Min 166). Es sollten keine Vorgaben zur Art der Präsentation gemacht werden. Im Rahmen der Abschlusspräsentation müssen lediglich zeitliche Begrenzungen/Zeitvorgaben zur Präsentation selbst gemacht werden (p K., EW., Min 169). Die Form des Portfolios sollte nicht vorgegeben werden, die Artefakte bestimmen die Form. Diese können unterschiedlich sein, als Beispiele werden Gegenstände, Videos, Podcasts, Interviews, Dokumente, Collagen genannt (p K., EW., Min 170). Zur Bearbeitung werden unterschiedliche Ansichten deutlich. Einige sehen die Möglichkeit von Gruppenportfolios, andere reden eher von Einzelbearbeitung (p K., EW., Min 166, Min 178). Die ExpertInnen stimmen überein, dass die Portfolios zur Präsentation in der Öffentlichkeit beitragen sollten (p K., EW., Min 176–178). Zusätzlich geben die ExpertInnen noch Hinweise, die die Forschende den Gelingensbedingungen zuordnet. „Die Arbeit am Portfolio sollte über den gesamten Kurs laufen und innerhalb des Unterrichts erfolgen. Es sollte eine frühzeitige Planung stattfinden und die Teilnehmenden sollten direkt zu Beginn darüber informiert sein“ (p K., EW., Min 174).*

Ein Teil der ExpertInnen merkt an, dass *es sinnvoll ist, die Teilnehmenden in Präsentationsformen zu schulen, „damit sie sich in der Öffentlichkeit (z.B. Gesellschaft, auch Kollegen oder Arbeitgeber) präsentieren können“* (p K., EW., Min 176–180).

Während der siebten Phase sollten Gelingensbedingungen formuliert werden. Diese Phase hat aus zeitlichen Gründen nicht mehr stattgefunden. Der Anmerkung der ExpertInnen aus Phase sechs sollte im weiteren Verlauf Beachtung geschenkt werden.

Die achte Phase war der Zusammenfassung und Verabschiedung gewidmet, hier sind keine Abbildungsrelevanten Ergebnisse zu verzeichnen.

5.3 Zusammenfassung

Durch eine Gegenüberstellung der literaturbasierten Erkenntnisse und der Aussagen der ExpertInnen kann aufgezeigt werden, inwieweit Abweichungen vorliegen. Zu diesem Zweck erfolgt eine tabellarische Zuordnung der jeweils identifizierten Aspekte. Dafür wird die bereits erstellte Tabelle 2 genutzt und erweitert. Da die Gegenüberstellung nur noch eine aufzeigende Funktion hat, ist diese im Anhang abgelegt (vgl. Anhang B.9). Eine kurze Erklärung soll Verständnis schaffen.

In der Tabelle wird deutlich, dass nicht alle literaturbasierten Erkenntnisse eine Bedeutung für die ExpertInnen haben. Die offene Gestaltungsmöglichkeit des Curriculums ließ dies bereits vermuten. Auch im Experten-Workshop zeigte sich, dass die ExpertInnen verschiedene Schwerpunkte setzen und unterschiedliche (Problem-) Aspekte beschreiben. Anhaltspunkte dafür gab es bereits in der Auswertung des Erhebungsbogen. Dort zeigt sich, dass nicht alle Empfehlungen aus dem Curriculum Anwendung finden bzw. auch andere Methoden genutzt werden. Zudem sehen die ExpertInnen die Wichtigkeit der (Lern-)Leistungsmessung unterschiedlich (vgl. Anhang B.4). Weil im Begründungsrahmen kein eindeutiger Handlungsbedarf ermittelt werden konnte, lag ein Ziel des Experten-Workshop darin, die (Problem-)Aspekte aus Sicht der ExpertInnen zu eruieren. Da diese die Besonderheiten der Weiterbildung repräsentieren, werden nur noch diese Aspekte aufgeführt und Besonderheiten ergänzt.

Die ExpertInnen bestätigen die Schwierigkeit, die verschiedenen Handlungsfelder der Teilnehmenden innerhalb des Kurses zu betrachten und entsprechende Weiterbildungsbedarfe abzudecken. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Wissensbestände der Teilnehmenden stellen sie vor Herausforderungen.

Es sei schwierig Bedingungen herzustellen, in denen selbständiges Arbeiten in einem Themenbereich möglich wird. Auch das Sichtbarmachen sowie die Darstellung der individuellen Ressourcen (Fähigkeiten) und des beruflichen Selbstverständnisses bzw. dessen Entwicklung wird als herausfordernd betrachtet. Ein Schwerpunkt soll darauf liegen, den Teilnehmenden ihre Entwicklung vor Augen zu führen.

Inwieweit eine gezielte Förderung der Teilnehmenden angestrebt wird und ob weitere Probleme in der Gestaltung der Lernprozesse vorliegen, wird nicht deutlich. Außerdem werden die unterschiedlichen Lernwege und Fähigkeiten der Teilnehmenden thematisiert. Den ExpertInnen fehlen Methoden, die den Teilnehmenden ermöglichen verschiedene Lernwege zu erkunden bzw. zu gehen (vgl. Kapitel 5.2). Ein (Problem-)Aspekt, der nicht aus der Erläuterung des Curriculums hervorgeht, ist die Forderung einer Abschlusspräsentation im Rahmen einer Abschlussveranstaltung. Im Curriculum wird angeregt, Kasuistiken in Gruppenarbeit oder durch Praxisbeispiele, die die Teilnehmenden mit entsprechenden Lösungsansätzen selbst vorstellen, am Ende eines Kurses zur Lernkontrolle oder als Abschlussprüfung stattfinden zu lassen (vgl. Kapitel 3.1.4). Die reale Arbeitswelt der ExpertInnen zeigt eine abweichende Vorgehensweise bzw. Anforderung auf.

Einige lassen Abschlussarbeiten oder Projektarbeiten anfertigen, die im Rahmen von Abschlussveranstaltungen präsentiert werden. An den Veranstaltungen nehmen Einrichtungsleitungen teil. Einzelne stehen vor der Herausforderung, die Weiterbildung gegenüber Einrichtungsleitungen repräsentieren zu müssen. Es wird deutlich gemacht, dass die Abschlussarbeiten nicht ausreichend begleitet werden können und alle Beteiligten vor große herausfordernde Aufgaben stellen (vgl. Kapitel 5.2). Die Gewichtung der Aspekte führte zu dem Ergebnis, dass alle dargestellten Probleme mit einer gleichwertigen Relevanz eingestuft worden sind. Die ExpertInnen gingen jedoch dazu über, das Thema Präsentation im Rahmen von Abschlussveranstaltungen bevorzugt zu behandeln (vgl. Kapitel 5.2).

5.4 Zwischenfazit

Während des Experten-Workshop wurden verschiedene (Problem-)Aspekte und damit verbundene Handlungsbedarfe erläutert. Im Nachhinein wirkt es jedoch, als hätte der Experten-Workshop auch die Einzigartigkeit der ExpertInnen mit ihren Fähigkeiten und Schwerpunktsetzungen aufgezeigt. Ein Punkt der in der Reflexion wieder aufgenommen werden muss. Vorrangig genannt wurde der Handlungsbedarf, der sich aus der Forderung einer Abschlusspräsentationen im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Palliative Care Weiterbildung ergibt.

Die ExpertInnen suchen nach einer Möglichkeit, mit der sich die Teilnehmenden ihren Arbeit gebenden Betrieben gegenüber präsentieren. Dazu sollen die Teilnehmenden selbstgewählte und selbsterarbeitete Themen aus dem Palliative Care Bereich vorstellen. Dieser Umstand betrifft alle ExpertInnen. Zudem legten sie offen, dass sie vorrangig Portfolios zur Präsentation ausprobieren würden. Sie erklärten, dass ihnen die Umsetzung auf den ersten Blick leichter erscheint. Sie denken, dass der Einsatz von Produkt- oder Präsentationsportfolio ihre Bedarfe abdecken könnte. Auch die Verfasserin ist der Meinung das Portfolios dieser Art geeignet sind.

Diese können selbst zum Gegenstand der Präsentation werden oder als Grundlage für Präsentationen und Veröffentlichungen genutzt werden. Zudem sind Produktportfolios für öffentliche Diskurse bestimmt (vgl. Kapitel 2.2.2). Insofern erfolgt die von Elsbernd (2016) geforderte Einschätzung, ob das Problem mit der Konzeptentwicklung zu bewältigen ist, positiv.

Erwähnenswert bleibt noch, dass die ExpertInnen repräsentativ für die Besonderheiten der Weiterbildung sind. Zusätzlich wurde an mehreren Stellen im Workshop darauf hingewiesen, dass ihnen weitere curriculare Anregungen fehlen. Somit legitimiert sich die weitere Konzepterstellung. Inwieweit das genannte Problem jedoch im gesamten Feld der Weiterbildung vorzufinden ist, kann nicht eingeschätzt werden.

6. Auswahl des Portfolios für die Palliative Care Weiterbildung

Schlussfolgernd zeigt sich aus den Ergebnissen des Experten-Workshop das Gesamtziel, die Leistungen der Teilnehmenden aus der Palliative Care Weiterbildung darzustellen und sie im Rahmen von Abschlussveranstaltungen der Öffentlichkeit präsentieren zu wollen. Das themenspezifische Interesse der Teilnehmenden sollte dabei im Vordergrund stehen. Dafür eignet sich das in Kapitel 4 genannte Projektportfolio als Portfoliotyp (siehe auch Winter, 2012, S. 58). Talentportfolios werden ausgeschlossen, da das Ziel verfolgt wird spezifische Begabungen zu erkunden und zu fördern. Fach/Kursportfolios kommen weniger in Frage, da die Erarbeitung über einen längeren Zeitraum stattfinden muss und damit nur spezifische Lernerfolge eines Kurses abgebildet werden sollen (vgl. Kapitel 4).

Das Kompetenz-/Berufswahl-Bewertungs-Portfolio wird ebenfalls nicht weiterverfolgt, da dieses das Ziel verfolgt, berufsspezifische Kompetenzen abzubilden (vgl. Kapitel 4).

Das Projektportfolio dient somit als weitere Orientierung und wird durch die Darlegungen aus dem Experten-Workshop adaptiert. Die ExpertInnen sehen die Präsentation der Leistungen im Fokus. Nach Definition von Häcker (2017b) stellt das Portfolio dann eher ein Instrument oder eine Methode dar (vgl. Kapitel 2.1). Jedoch kann dieser Portfoliotyp auch andere Zwecke erfüllen. Die ExpertInnen regten bereits an, dass die Erarbeitung des Portfolios im Unterricht geschehen soll. Dies gibt der Verfasserin den Anstoß weitere genannte Aspekte mit einzubeziehen. Die ExpertInnen erläutern, dass sie gerne Bedingungen herstellen möchten, in denen selbständiges und selbstverantwortliches Arbeiten in einem Themenbereich ermöglicht wird. Dies kann die persönliche Auseinandersetzung mit Lerngegenständen forcieren. Daneben verweisen sie darauf, dass es Sinn macht, individuelle Lernwege zu arrangieren (vgl. Kapitel 5.2).

Diese Ziele können mit Portfolioarbeit erreicht werden. Die dargebotenen individuellen Lernwege könnten dementsprechend zu individuellen Lernergebnissen und Lernprodukten führen (vgl. Kapitel 4.2). Die Besonderheit des Projektportfolio liegt darin, dass einzelne Lehrende diese im Einzelunterricht einsetzen können. Zudem eignet es sich, um erste Erfahrungen mit Portfolioarbeit zu gewinnen (Winter, 2012, S. 57–58).

Da Projektportfolios über einen kurzen Zeitraum entstehen, kann das Portfolio im reduzierten Umfang somit als Lehr-Lerninstrument und Dokumentationsmedium verstanden werden. So wird im Weiteren ein theoretischer Konzeptrahmen erarbeitet, der als Anregung für einzelne Lehrpersonen aus der Palliative Care Weiterbildung verstanden werden kann, die Projektportfolios in ihren Unterricht einführen möchten.

6.1 Das Projektportfolio

Im Fokus steht nun das Projektportfolio. Nach der Kategorisierung von Winter (2012) kann es auch Themen- oder Rechercheportfolio genannt werden. Projektportfolios sind Portfolios, in denen die Lernenden eine Zeit lang selbständig an einem Thema arbeiten können. Projektportfolios eignen sich für eine interessenbezogene Wahl eines Themenschwerpunktes und entstehen in einem kürzeren Zeitraum. Etwa im Verlauf einiger Wochen. Zudem eignen sie sich zur Einführung einer Kultur der Leistungspräsentation (Winter, 2012, S. 57). Um von einem Portfoliokonzept sprechen zu können, müssen Techniken, methodische Elemente und Prinzipien wirkungsvoll zu einem Lehr-Lern-Konzept zusammengebracht werden (vgl. Kapitel 2.1). Dazu muss im Weiteren geklärt werden, auf welchen didaktischen Prinzipien das Konzept basieren soll.

6.1.1 Didaktische Prinzipien der Portfolioarbeit

Das Projektportfolio für die Palliative Care Weiterbildung soll einen Rahmen für selbständiges und interessengeleitetes Lernen schaffen. Die damit einhergehende Portfolioarbeit führt zu Besonderheiten in der Planung und Steuerung des Unterrichts. Wie bereits angemerkt, gibt es jedoch keine ausformulierte Didaktik der Portfolioarbeit (vgl. Kapitel 4.1). Mit Blick auf den Portfolioeinsatz im Einzelunterricht formulieren Schwarz et. al. (2008) didaktische Grundlinien, die dazu beitragen, Portfolios im Unterricht herzustellen. Unter Portfolioarbeit wird verstanden, dass:

- die Teilnehmenden in hohem Maße selbständig und selbstbestimmt mit und an ihrem Portfolio lernen

- die Teilnehmenden sich vertieft und individuell mit einem Gegenstandsbe-
reich befassen und die Ergebnisse ihrer Arbeit im Portfolio dokumentieren
- die Möglichkeit der Kooperation und Reflexion mit der Lehrperson und den
Mitlernenden gegeben wird
- die Beteiligten sich als Partner bezüglich ihrer Lern- und Arbeitsprozesse
verstehen.
- Lehr- und Lernprozesse durch gemeinsame Dialoge gestaltet werden
(Schwarz et al., 2008, S. 22-25).

Derartige Portfolioarbeit bringt zum Ausdruck, dass die Lernenden einen eigenen, selbstbestimmten Arbeits- und Lernprozess gestalten. Dabei entsteht schrittweise ein Produkt, das anderen präsentiert werden soll. Solche Lehr- Lernprozesse erfordern auf Seiten der Lehrperson, sich auf die Lernenden einzulassen, sich für ihre Interessen sowie Stilvorlieben zu interessieren und offen auf ihre Leistungen einzugehen. Auf Seiten der Lernenden ist es entscheidend, dass diese lernen, selbständig zu handeln und Verantwortung für ihr Lernen und ihre Leistungen zu übernehmen (Schwarz et al., 2008, S. 23-25).

Im Angesicht der Unschärfe der Portfoliobegriffe ist es wichtig, Vorstellungen darüber zu verschriftlichen, was man mit dem Portfoliokonzept erreichen möchte und welchen Nutzen es haben soll. Wie bereits dargelegt, soll dieses Konzept keine Reformperspektive für Weiterbildungsinstitutionen sein. Vielmehr dient es einzelnen Lehrpersonen als Anregung. So werden im nächsten Kapitel die Ziele für das Portfoliokonzept beschrieben. Dabei wird der Bezug zu den Weiterbildungsstätten und der DGP berücksichtigt. Diese sind als Einladung zu verstehen.

6.1.2 Ziele und Bedeutung des Portfoliokonzeptes

Im Fokus dieses Kapitel stehen die Ziele des Projektportfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung. In der Zielformulierung geht es darum, theoretisches Wissen mit der Praxis zu verbinden. Festgelegte Ziele können und sollen evaluiert werden. Zudem geben sie Auskunft über die Relevanz für die jeweiligen Zielgruppen (Elsbernd, 2016, S. 25–26).

An dieser Stelle soll nochmal erwähnt werden, dass uneinheitliche Befunde zur Verwendung von Portfolios und Portfolioarbeit bestehen (vgl. Kapitel 2.1).

So wird bei der Zielformulierung auf die literaturbasierten Erkenntnisse zum Projektportfolio und der Portfolioarbeit zurückgegriffen. Zudem werden Ziele aus den Darlegungen des Experten-Workshop abgeleitet. Ob diese erreicht werden, muss in Evaluationsprozessen geklärt werden. Da noch keine konkreten Ausgestaltungshinweise des Konzeptes vorliegen, werden die Ziele zunächst recht abstrakt formuliert. Sie gewähren jedoch schon Anregungen die als Orientierung und Diskussionsgrundlage vor Einführung des Konzeptes dienen können. Diese werden bei den Kriterien zur Implementierung von Portfolioarbeit wieder aufgenommen (vgl. Kapitel 8.1).

Ziele und Bedeutung des Portfoliokonzeptes in Bezug auf die Teilnehmenden des Palliative Care Kurs

Als Gesamtziel wurde formuliert, dass die Teilnehmenden selbsterarbeitete Themen aus dem Palliative Care Bereich darstellen und sie im Rahmen von Abschlussveranstaltungen der Öffentlichkeit präsentieren sollen. Dabei soll das themenspezifische Interesse der Teilnehmenden im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 6). Das beschriebene Projektportfolio gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit selbständig an einem Thema arbeiten zu können. Zudem gestattet die spezifische Portfolioarbeit den Teilnehmenden individualisierte Arbeitsprozesse zu vollziehen, die den jeweiligen Fähigkeiten und Lernwegen entsprechen (vgl. Kapitel 6.1.1). Das Portfolio kann zur Präsentation selbst oder als Präsentationgrundlage genutzt werden.

Ziele auf Ebene der Lernenden:

- Die Lernenden bekommen die Möglichkeit einen selbstgewählten Gegenstandsbereich aus dem Palliative Care Bereich vertieft zu betrachten. Ihre Interessen werden in den Blick genommen.
- Die Erarbeitung des Themenschwerpunkt erfolgt durch Eigenaktivität und Übernahme der Verantwortung für ihr Lernen und ihre Leistungen.
- Die Lernenden bekommen die Möglichkeit selbstbestimmt zu arbeiten.
- Die Portfolioarbeit ermöglicht den Lernenden individualisierte Lern- und Arbeitsprozesse.

- Durch die Abschlusspräsentation wird die öffentliche Wahrnehmung der Lernenden und ihre Leistungen gefördert.

Ziele und Bedeutung des Portfoliokonzeptes in Bezug auf die Lehrenden/Kursleitungen des Palliative Care Kurs

Die Ziele der Lehrenden müssen deutlich werden, da diese das übergeordnete Gesamtziel und die spezifische Portfolioarbeit initiieren und begleiten. So muss vor allem geklärt sein, an welchen Punkten die Ziele bezüglich der Teilnehmenden unterstützt und gefördert werden müssen. Um das übergeordnete Ziel zu erreichen, ist es zunächst erforderlich, dass die Lehrperson sich mit diesem identifizieren kann. Zudem sollte sie sich mit den didaktischen Prinzipien der Portfolioarbeit und dem veränderte Rollenbild vertraut machen (vgl. Kapitel 6.1.1). Bereits jetzt ist klar, dass die Arbeit am Portfolio im Unterricht erfolgt. Zur Planung ist unter Umständen ein frühzeitiger Austausch mit der Kursleitung nötig. Zur weiteren Umsetzung ist es zudem wichtig, sich mit den spezifischen Arbeitsformen auseinanderzusetzen.

Ziele auf Ebene der Lehrperson:

- Die Lehrperson befürwortet die Einführung einer offenen Lern- und Leistungskultur. Sie sorgt dafür das die Lernenden sich vertieft und individuell mit einen Gegenstandsbereich der Palliative Care Weiterbildung auseinandersetzen können.
- Dabei ermutigt und unterstützt sie die Lernenden darin ihre eigenen Themenschwerpunkte und Ziele zu formulieren.
- Indem die Lehrperson mit den Lernenden gemeinsame Absprachen und Vorgaben bespricht, gibt sie der Portfolioarbeit einen Rahmen.(bspw. Auftaktveranstaltung, Ziele, Umfang, Qualitätskriterien, welche Unterlagen, Präsentationsform)
- Die Lehrperson versteht sich als Partner der Lernenden bezüglich ihrer Lern- und Arbeitsprozesse. Die Lehr- und Lernprozesse werden durch gemeinsame Dialoge gestaltet.
- Die Lehrperson organisiert Portfolioarbeit so, dass die Möglichkeit der Kooperation und Reflexion mit der Lehrperson und den Mitlernenden gegeben wird.

- Die Lehrperson spricht sich dafür aus, dass die Projektportfolios in einem angemessenen Rahmen präsentiert werden. Im Rahmen der Portfolioarbeit gibt sie den Teilnehmenden die Chance Präsentationen zu üben. (bspw. in Show Case Lektionen)

Ziele und Bedeutung des Portfoliokonzeptes in Bezug auf die Weiterbildungsstätte

Die Weiterbildung wird in der Regel durch Weiterbildungsträger angeboten (Aurnhammer et. al., 2020, S.23). Diese stellen die Örtlichkeit und die lokale Ausstattung zur Verfügung. Für die Auswahl des Referententeams und der inhaltlichen Abstimmung der Unterrichtseinheiten ist jedoch die Kursleitung verantwortlich (Aurnhammer et al., 2020, S. 35). Die Anwendung des Portfoliokonzept betrifft zunächst einzelne Lehrende und ihren Unterricht. Es ist jedoch davon auszugehen, dass einzelne Prozesse die Strukturen und die Unternehmenskultur tangieren. Für die Umsetzung des Konzeptes und zur Erreichung der vorherig genannten Ziele werden Ressourcen und Eingeständnisse notwendig, die von Seiten der Weiterbildungsträger bereitgestellt werden müssen. Aus den Erläuterungen der ExpertInnen geht hervor, dass die Abschlusspräsentation dem öffentlichen Diskurs insbesondere mit den entsprechenden Praxiseinrichtungen dienen sollen. Von welchen Seiten dieser Auftrag gestellt wird, wird nicht deutlich. Ausgehend davon, dass dieser von den Weiterbildungsträgern aufgestellt worden oder diese sich dazu entscheiden, das Portfolioprosjekt zu unterstützen, müssen ihnen die daran geknüpften Bedingungen bewusst gemacht werden. Dementsprechend müssen z.B. zeitliche, personelle, oder räumliche Bedingungen hergestellt werden, die zum einem die Portfolioarbeit, zum anderen aber auch die Präsentation der Portfolios sinnvoll unterstützen.

Ziele auf Ebene der Weiterbildungsträger:

- Die Etablierung einer offenen Lern- und Leistungskultur, insbesondere für die Fähigkeiten und Interessen der Lernenden.
- Die Unterstützung der Portfolioarbeit durch entsprechende räumliche und materielle Ressourcen. (bspw. welche Materialien, Recherchemöglichkeiten oder Gruppenarbeitsräume werden gebraucht?)

- Die Etablierung einer Präsentationskultur, die die öffentliche Wahrnehmung der Lernenden und ihre Leistungen fördert. (bspw. inwieweit wird die Präsentation öffentlich gemacht, wird das dokumentiert (Fotos), wer wird mit einbezogen?)
- Die Öffnung der Weiterbildungsinstitution für öffentliche Diskurse. (bspw. nimmt jemand aus der Weiterbildungsinstitution teil, werden Erfahrungen erhoben und geteilt, gibt es eine Evaluation?)
- Die Weiterbildungseinrichtung unterstützt die Portfoliopäsentation durch entsprechende räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen. (bspw. wer kommuniziert Termine, schreibt die Arbeitgebenden an, welcher Zeitraum/Raum kann zur Verfügung gestellt werden, was braucht es an weiteren Ressourcen?)

Ziele und Bedeutung des Portfoliokonzeptes in Bezug zur Deutschen Gesellschaft für Palliativmedizin

Das Curriculum der DGP gibt Empfehlungen zur Organisation und Gestaltung der Weiterbildung und des Unterrichts. Als Fachgesellschaft ist es ihnen ein Anliegen, dass Lehrende in der Weiterbildung entsprechende Erfahrungen aus der Lehre rückmelden. Die DGP bezieht diese in die Evaluation der Curricula mit ein (vgl. Kapitel 3.1). So hat eine entsprechende Erfahrung mit diesem Konzept auch eine mögliche Bedeutung für die DGP. Die Hinweise der Konzeptanwender können in die curricularen Empfehlungen mit einbezogen werden. Deshalb sollte nicht nur aufgrund der öffentlichen Wahrnehmung, die mit diesem Konzept verbunden ist, der Erfahrungsaustausch unter den Lehrenden gefördert werden. Da die DGP den Kursleitungen bereits Mittel zur Weiterbildung bereitstellt, können die Erfahrungswerte, die die Lehrenden in der Anwendung machen, sichtbar gemacht werden und Weiterbildungsbedarfe ermittelt werden. Demnach können auch auf dieser Ebene Ziele formuliert werden.

Ziele auf Ebene der DGP:

- Die DGP leistet einen Beitrag für die Lehrenden, indem die Möglichkeit eröffnet wird, die Erfahrungen mit diesem Konzept zu teilen.

- Die DGP fördert die Lehrenden, indem Beratungs- oder Unterstützungsbedarfe ermittelt werden und entsprechende Ressourcen vermittelt werden. (bspw. Vermittlung pädagogisch-didaktische Beratungsangebote, Portfolio-spezifische Beratung)

6.2 Charakterisierung und Definition des Projektportfolios

Um eine Verständigung über Portfolios und deren spezifischen Leistungen sowie Grenzen zu ermöglichen, hat Häcker (2017b) ein Modell zur Charakterisierung der Portfolioarbeit vorgeschlagen (vgl. Kapitel 2.2.2). Dieses Modell dient als Grundlage zur Beschreibung des Projektportfolios und wird für die eigenen Zwecke adaptiert. Die nachfolgende Abbildung 7 zeigt die Ausrichtung des Projektportfolio auf.

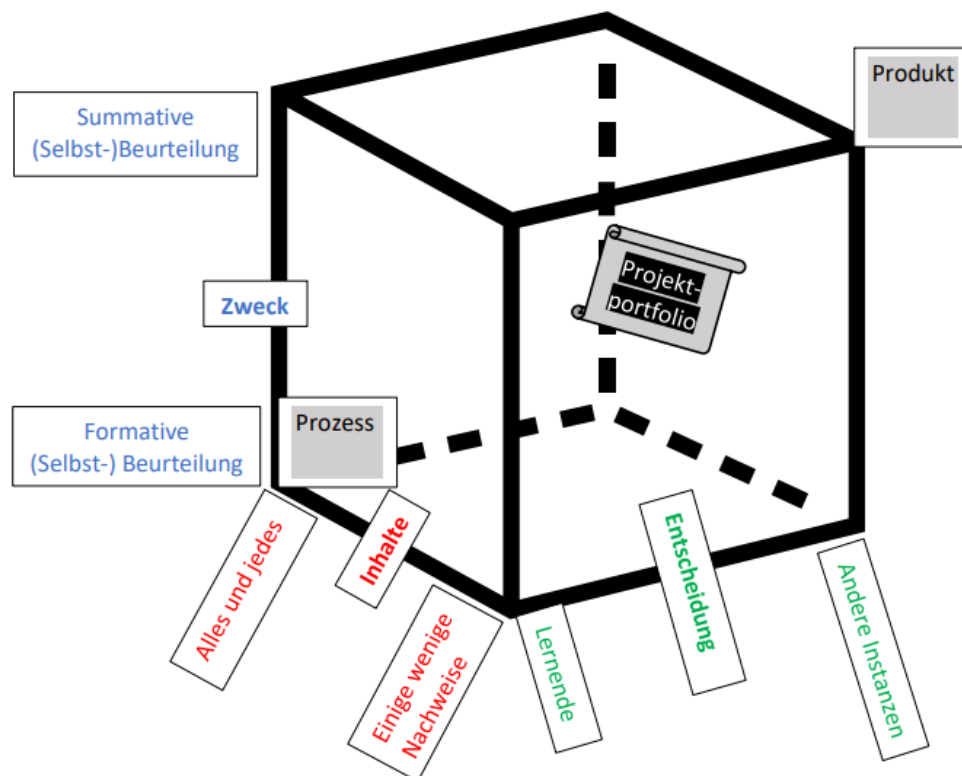


Abbildung 7. Charakterisierung des Projektportfolios. Eigene Darstellung in Anlehnung an „Dimensionen zur Charakterisierung von Portfolioarbeit“ (S. 38) von T. Häcker, 2017b, Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.

Die obenstehende Abbildung verhilft dazu das Projektportfolio zu charakterisieren. Die Besonderheiten des Projektportfolios lassen sich anhand der drei Dimensionen Zweck, Inhalte und Entscheidungen beschreiben.

Der Zweck dieses Portfolios liegt darin, den Lernenden einen Rahmen für interessengeleitetes Lernen zu geben, mit dem Ziel ihre Ergebnisse abschließend der Öffentlichkeit zu präsentieren. Einzelne Planungs- und Reflexionsprozesse bestimmen zwar den Weg, aber letztlich wird das Portfolio anhand gemeinsam verhandelter Kriterien (summativ) beurteilt. Deshalb liegt das Portfolio auf der Zweck-Achse etwas höher als das Mittelfeld. Das Projektportfolio enthält einzelne Vorgaben zu Dokumentationen, wie beispielsweise Reflexionen. Daneben sammeln die Lernende einzelne Artefakte. Demzufolge liegt das Projektportfolio auf der Inhalts-Achse im Mittelfeld. Die Portfolioarbeit wird durch die Lehrperson initiiert. Sie macht Vorgaben durch das übergeordnete Gesamtziel und zu spezifischen Dokumenten, die abgelegt werden. Die Lernenden entscheiden über das Lernziel und den Lernweg. Daneben bestimmen sie, welche eigenen Inhalte abgelegt werden. Dementsprechend liegt das Projektportfolio auf der Entscheidungs-Achse etwas weiter rechts vom Mittelfeld. Mit dem Projektportfolio gerät das Produkt in den Vordergrund. Zwischenzeitlich Prozesse werden sichtbar, werden aber nicht in der Gänze abgebildet.

Aufgrund der Unbestimmtheit der Portfoliobegriffe erscheint es der Verfasserin sinnvoll die gewählte Form des Portfolios darzulegen. Für die nachfolgende Definition dienen die Ziele, die didaktischen Prinzipien und der Portfoliotyp mit seinen Charakteristika als Basis. Sie lautet:

Das Projektportfolio versteht sich vor allem als Dokumentationsmedium. Im begrenzten Rahmen dient es als Lehr-Lerninstrument. Im Projektportfolio werden die Originalarbeiten der Lernenden gesammelt. Dazu gehören einzelne Planungs- und Reflexionsprozesse sowie selbstgewählte Artefakte des zu erarbeitenden Gegenstandsbereich. Die Kriterien zur Beurteilung des Portfolios werden im Vorfeld zwischen der Lehrperson und den Lernenden festgelegt. Außerdem wird ausgemacht inwieweit das Portfolio selbst zum Gegenstand der Präsentation wird oder ob es als Grundlage für Präsentationen genutzt wird.

IV. Instrumente und Verfahren

Im Phasenmodell nach Elsbernd (2016) sollen in diesem Schritt Instrumente bestimmt werden, die der Zielerreichung dienen. Daneben sollen Verfahren genannt werden, wie diese Instrumente anzuwenden sind.

Es kann auf bestehende Instrumente und Verfahren insbesondere „Best Practice“ Beschreibungen zurückgegriffen werden (vgl. Kapitel 1.2.1). Für die Erstellung des Portfoliokonzeptes, wird nachfolgend von Methoden und Verfahren gesprochen. Die didaktischen Verfahrenshinweise zeigen die Besonderheiten von Portfolioarbeit zu traditionellem Unterricht auf. Daneben wird ein idealtypischer Portfolioprozess dargestellt und Anregungen zu Unterrichtsformen aufgezeigt.

7. Didaktische Verfahrenshinweise

Die im letzten Kapitel genannte Portfoliodefinition beschreibt sowohl Merkmale des Portfolios als auch Merkmale der pädagogischen Praxis, die damit einhergeht. Nach Ansicht der Verfasserin eignen sich für die Erstellung des Projektportfolios das von Inglin (2017) vorgestellte Einheits-Modell oder Zentripetal-Modell zur groben Strukturplanung. Durch eine Mischung der beiden Modelle würde eine weitere Möglichkeit entstehen. Die Teilnehmenden der Weiterbildung könnten eine Zeit lang selbst im Unterricht an ihren Portfolios arbeiten und in gemeinsam gestalteten Unterrichtseinheiten Planungen, Reflexionen und Präsentationen vollführen (vgl. Kapitel 4.2). Die Planung und Steuerung des Unterrichts in der Portfolioarbeit stattfindet weist Besonderheiten auf. Diese werden im Folgenden kurz erläutert.

Traditioneller Unterricht, wo Ziele und curriculare Vorgaben dazu führen das Lehrende Unterrichtsgegenstände auswählen, thematische Strukturierungen vornehmen und Inhalte darstellen verhält sich gegensätzlich zu Unterricht, der durch Portfolioarbeit gekennzeichnet ist (Schwarz et al., 2008, S. 28). Wie bereits erwähnt verändern sich die Beziehungen der Beteiligten untereinander, da Lern- und Arbeitsprozesse gemeinsam gestaltet werden. Zudem bekommen die Lernenden die Möglichkeit sich anders mit den Lerngegenständen auseinanderzusetzen (vgl. Kapitel 6.1.1).

Dadurch das die Lernenden innerhalb inhaltlicher Rahmen, individuelle Themen und Fragestellungen bearbeiten können ist ein deutlicher Kontrast zu oben genanntem traditionellem Unterricht erkennbar.

Trotzdem ist der Unterricht nicht beliebig. Allerdings werden die Inhalte und Ziele erst durch Abwicklung von Lernvorgängen gemeinsam erarbeitet, präzisiert und korrigiert (Schwarz et al., 2008, S. 28).

Damit sind Lehrende und Lernende vielschichtigen Anforderungen ausgesetzt. Dazu gehören das Setzen ihrer Ziele, das Bestimmen ihrer Vorgehensweise, die Organisation ihrer Lernprozesse und die Auswertung ihrer Erfahrungen. Schwarz et al. (2008) sprechen in diesem Zusammenhang davon, „[...]“, dass sie vollständige Lernakte vollziehen, die eine Vielzahl von Tätigkeiten umfassen“ (Schwarz et al., 2008, S. 28). Nach Schwarz et al. (2008) erfordern vollständige Lernakte verschiedene Tätigkeiten. Diese sind:

- „Auswahl eines Themenbereichs
- Formulieren einer Frage
- Formulieren von Zielen und Handlungsstrategien
- Sammeln von Erfahrungen, Suche nach Informationen
- Auswerten der Erfahrungen (Reflexion, Einschätzen der Bedingungen und der Verallgemeinerbarkeit
- Finden einer Lösung, Formulieren eines Ergebnisses, Herstellen eines Produktes
- Einüben einer Fertigkeit oder Fähigkeit
- Aufbereiten einer Präsentation
- Präsentation
- Rückmeldung einholen
- Reflexion der Lernprozesse und Lernerfolge
- Bewertung der eigenen Arbeit
- Lernplanung“ (Schwarz et al., 2008, S. 29).

Im traditionellen Unterricht findet oftmals kein vollständiger Lernakt statt (Schwarz et al., 2008, S. 29). Die Tätigkeiten, die im Lernakt beschrieben werden, zeigen sich in den typischen Prozesskomponenten des Portfolioprozesses. Diese werden im nächsten Kapitel dargestellt.

7.2 Merkmale des Portfolioprozess

Portfolioarbeit zeichnet sich durch charakteristische Phasen auf. Diese prägen den portfoliogestützten Unterricht. Es ist auch möglich sie in Form von Schritten/Handlungen zu beschreiben, die den Prozess der Portfolioarbeit kennzeichnen.

Im englischen Sprachraum werden fünf Schritte „Context definition“, „Collection“, „Selection“, „Reflection“ und „Projection“ aufgeführt (Häcker, 2007, S.143, zitiert nach Winter, 2013, S. 18). In dieser Beschreibung gibt es einen inhaltlich und formal bestimmten Rahmen, indem Belege zum Lernen gesammelt, ausgewählt und reflektiert werden. Anschließend werden Schlussfolgerungen für das weitere Lernen gezogen. Dieser Prozess ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an Selbstbestimmung, sowie bewusste Auseinandersetzungen mit Anforderungen, die im Dialog geklärt werden (Winter, 2013, S. 18). Winter (2012) hat weitere Merkmale ergänzt. Die dargestellten Schritte bilden eine ungefähre zeitliche Reihenfolge. Anhand dieses differenzierteren Modells werden die Prinzipien der Portfolioarbeit deutlich (S. 43). Tabelle 3 zeigt die Schritte bzw. die Prozessmerkmale der Portfolioarbeit

Einen Rahmen stecken	Gemeinsame Ziele und Kriterien für die Portfolioarbeit vereinbaren
Erarbeiten	Entsprechend den Vereinbarungen in den Dialog mit Fachgegenständen treten, sich auf eine Sache einlassen, Initiative ergreifen, Produkte erarbeiten, mögliche Belege erstellen
Sammeln	Eigene Arbeiten und andere Belege in einem Ordner, einer mappe oder ähnlichem aufbewahren
Reflektieren	Distanz nehmen, Ziele und Prozesse bedenken, beschreiben, Kriterien anlegen, das Vorgehen begründen
Überarbeiten	Arbeiten entsprechend neuen Einsichten und Hinweisen überarbeiten
Auswählen	Arbeiten nach Vorgaben und eigenen Wünschen für das Portfolio auswählen
Dokumentieren	Belege so zusammen- und darstellen, dass sie von anderen eigenständig rezipiert werden können. Das Portfolio gestalten
Präsentieren und Wahrnehmen	Portfolios vor anderen Menschen präsentieren und Portfolios anderer wahrnehmen
In den Dialog treten und Rückmelden	Mit anderen über Portfolios sprechen, Kriterien entwickeln und anwenden, Rückmeldungen erarbeiten und mitteilen.
Bewerten	Qualitäten und Schwächen des Portfolios und des Portfolioprozesses ein und wertschätzen. Sowie Stellung nehmend begutachten
Schlussfolgern	Schlussfolgerungen für nachfolgende Lernprozesse und über die Verfassenden des Portfolios ziehen

Tabelle 3. Schritte bzw. Prozessmerkmale der Portfolioarbeit. Eigene Darstellung in Anlehnung an „Prozessmerkmale“, (S. 44) von Winter, 2012, Kallmeyer/Klett Friedrich Verlag

Die Tabelle zeigt, dass Portfolioarbeit vielfältige individuelle sowie gemeinsame Aktivitäten benötigt. Vor allem wenn vollständige Lernakte vollzogen werden sollen. Dies verlangt das die verschiedenen Aspekte, geplant und organisiert werden. Zahlreiche Punkte der didaktisch-methodischen Arbeit verrücken jedoch bei der offenen, portfoliogestützten Unterrichtsführung. In den meisten Fällen findet eine vorausschauende Unterrichtsplanung anhand didaktischer Modelle statt. Dies verschiebt sich im portfoliogestützten Unterricht hin zu einer „rollenden“ Planung, die den Unterricht und seine fachlichen, sozialen und persönlichen Bedingungen begleitend wahrnimmt und für anstehenden Lern- und Arbeitsprozesse weiterdenkt (Schwarz et al., 2008, S. 43). Insofern stellen die Prozessmerkmale eine Orientierung dar. Diese dienen der groben Strukturplanung im achten Kapitel. Darüber hinaus bieten sie den Lernenden eine Auskunft über den Prozess.

7.3 Methoden die Portfolioarbeit unterstützen

Portfolioarbeit ermöglicht individuelle Lernwege, die auch individuelle Lernergebnisse und -produkte zu gemeinsam vereinbarten, aber auch zu persönlich festgelegten Lernzielen führen (Schmidinger, 2017, S. 72; Schwarz et al., 2008, S. 30). Eine regelmäßige Reflexion des Lernprozesses und die Selbstbewertung der Lernergebnisse soll die Lernenden dabei unterstützen, die persönliche Lernkompetenz weiterzuentwickeln (Schmidinger, 2017, S. 72; Schwarz et al., 2008, S. 30). Es wurde deutlich, dass die didaktische Konzeption des betreffenden Unterrichts nicht voraussetzungslos funktioniert. Portfolioarbeit hat eine besondere Affinität zu offenen Unterrichtsformen und didaktischen Konzepten, denen ein kommunikativ-interaktionistisches oder konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde liegt (Winter, 2010, S. 6–7). Um den Lernenden größtmögliche Selbständigkeit zu ermöglichen, müssen sich diese während längerer Unterrichtsperioden mit dem Gegenstand befassen können. Dies ist schwierig in Einzellektionen umzusetzen (Inglin, 2017, S. 82). Dementsprechend müssen passende Unterrichtsformen eingeplant werden. Dazu gehören beispielsweise Werkstatt- oder (Wochen-)Planarbeit, Projektarbeit oder Formen des kooperativen Lernens (Brunner, 2017a, S. 91; Keller, 2012, S. 69; Schmidinger, 2017, S. 70–72).

Diese Formen ermöglichen strukturierte Unterrichtsphasen bspw. zur Planung und Reflexion und freie Arbeitsphasen für die selbständige Arbeit (Brunner, 2017a, S. 92).

V. Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen und Ressourcen soll aufzeigen, inwieweit das Konzept in die Organisation und die inhaltliche Arbeit hineinragt (Elsbernd, 2016, S. 29). Nach der Auseinandersetzung mit der Literatur und den Ergebnissen des Experten-Workshops ist deutlich geworden, dass das Portfoliokonzept zunächst nur als Anregung für einzelne Lehrpersonen verstanden werden kann. Ein generelles Konzept zu erstellen und curricular zu verankern, widerspricht den Erfahrungen vieler Autoren. Diese sehen eine Philosophie in der Arbeit mit Portfolios und knüpfen an die Umsetzung bestimmte Bedingungen sowohl für die Lehrenden als auch an die Organisation. So müssen die vielfältigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Anpassung und Implementierung dieses Konzeptes in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen, gemeinsam mit der Lehrperson und der Kursleitung, bedacht und vorgenommen werden. Von Bedeutung sind hierbei nicht nur die praktische Umsetzung von Portfolioarbeit, sondern auch eine gelebte Haltung im Lehr-Lern Kontext. Um einer erfolgreichen Implementierung entgegenzuwirken, werden grundlegende Rahmenbedingen und Kriterien beleuchtet. Diese müssen Lehrpersonen im Vorfeld für sich klären, um ein angepasstes Konzept gewährleisten zu können.

8. Rahmenbedingungen und Ressourcen der Palliative Care Weiterbildung

Die Rahmenbedingungen und Ressourcen in der Weiterbildung müssen bei der Einführung des Portfoliokonzeptes mitgedacht werden. Im Begründungsrahmen erfolgte bereits eine recht ausführliche Beschreibung der Struktur und Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 3.1.1).

Da das Portfoliokonzept ein Unterrichtskonzept darstellt werden in diesem Kapitel nur Überlegungen zur zeitlichen und strukturellen Planung angestellt. Portfolioarbeit benötigt Zeit. Durch die Anforderung der GKV ist der normative Umfang der Weiterbildung auf 160 Stunden festgelegt (vgl. Kapitel 3.1).

Inwieweit die Weiterbildungsinstitute diesen Umfang vorhalten oder weitere Ressourcen in ihren Ausschreibungen schaffen, ist der Verfasserin nicht hinreichend bekannt. Hinsichtlich der Ziele des Konzeptes und internen Bedingungen müssen die Lehrenden individuell abwägen ob Ressourcen für die Umsetzung bereitgestellt werden. Eine Möglichkeit dafür stellt die punktuelle Gewichtung der Themen in den Durchführungsplänen, im Bezug zu Lernschwerpunkten und Wissensbedarfe der Teilnehmenden, dar (Aurnhammer et al., 2020, S. 25).

In der Stundenverteilung zu den Kompetenzen bzw. Themen ist ersichtlich das die Weiterbildung sehr breit aufgestellt ist. Viele Themen haben nur einen Stundenumfang von 2UE (vgl. Anhang C.1). Eine vertiefte Auseinandersetzung kann in einem solchen Umfang nicht gewährleistet werden. Für Portfolioarbeit empfiehlt sich nach Meinung der Verfasserin themenspezifischen Stunden und Reflexionsstunden zusammenzulegen und in der Gesamtkonzeption so einzubetten, das mehrere Tage am Stück mit dem Portfolio gearbeitet werden kann. Eine weitere Einschränkung stellt die modulare Anordnung dar. Eine Umsetzung des Konzeptes erscheint nur richtig, wenn die Teilnehmenden in gleicher Zusammensetzung alle 4 Module besuchen. Dann sind sie in der Regel jeweils eine Woche in der Weiterbildung und anschließend drei Monate in ihren Einrichtungen (vgl. Kapitel 3.1.1). Aufgrund der genannten Gesichtspunkte erscheint es sinnvoll einzelne Begleitveranstaltungen in den ersten drei Kurswochen stattfinden zu lassen und in der letzten Kurswoche vertieft Portfolioarbeit anzubieten. Der tatsächliche Stundenbedarf kann nicht eingeschätzt werden können. In der Literatur ist eine Spannbreite von wenigen Tagen bis mehrere Wochen zu finden. So wird nun ein erster gedanklicher Entwurf zur groben Strukturplanung dargestellt, der erste Anregungen beinhaltet. Dieser befindet sich in der nachfolgenden Tabelle 4.

1. Woche:	2. Woche	3. Woche	4. Woche
<p>1.Tag, 1 Std. Auftaktveranstaltung, die Teilnehmenden werden über das Vorhaben informiert. Die Grobziele des Projekts werden vorgestellt. Sie erhalten Informationen zum Portfolio und zur Arbeitsweise. Die Teilnehmenden stimmen dem zu. Da es darum geht themenspezifische Interessen zu verfolgen werden die Teilnehmenden beauftragt einen Themenspeicher zu füllen. Ein Plakat an der Wand, ein persönliches Dokument o.ä. soll dazu dienen Themen oder Fragen, die im Laufe der Weiterbildung ungeklärt bleiben, schriftlich zu fixieren.</p>	<p>Der Themenspeicher wird weiter gefüllt. Insofern nötig werden die Teilnehmenden auf Recherche und Literaturbeschaffung vorbereitet. Im Rahmen anderer Unterrichtsthemen können offene Unterrichtsformen und Präsentationen ausprobiert und geübt werden</p>	<p>Tag 1, 3Std. Die Teilnehmenden suchen aus dem Themenspeicher nach besonderen Interessen oder formulieren eigene Interessen. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wird dieses Thema vorgestellt und präzisiert. Fragestellungen/ Lernziele werden formuliert. Zudem werden Qualitätskriterien ausgehandelt. Form, Umfang etc. diskutiert. Die ausformulierten Anforderungen werden öffentlich sichtbar dargestellt. Die Teilnehmenden formulieren erste Gedanken und Ideen</p>	<p>Die Teilnehmenden arbeiten an ihren Portfolios es gibt freie und strukturierte Arbeitsphasen Tag 1 Vergegenwärtigen der bisherigen Schritte. Freie Arbeitsphase zur Erarbeitung Ende des Tages Reflexion im Kurs (wie habe ich gearbeitet was ging gut, was war schwierig, Was ist an Neuem aufgetaucht, wie gehe ich damit um, wozu brauche ich Beratung/Unterstützung) Die Teilnehmenden unterstützen sich gegenseitig, geben Anregungen, die Lehrperson verhilft durch Fragestellungen.</p>
		<p>Tag 2, 2 Std. die Teilnehmenden formulieren, wie sie ihre Ziele erreichen möchten machen sich Gedanken welche Ressourcen sie benötigen.(Anfertigen einer Projektskizze), teilen dies dem Kurs mit.</p>	<p>Tag 2 Weitere freie Arbeitsphase. die Lehrperson verhilft durch Fragestellungen. Danach Reflexion, wo stehe ich, was ist noch offen</p>

1. Woche:	2. Woche	3. Woche	4. Woche
<p>5 Tag, 1 Std. Planungsveranstaltung Abschlusspräsentation. Die Teilnehmenden erhalten die Information darüber, wann und in welchem Rahmen die Abschlussveranstaltung stattfindet. Sie setzen sich das erste Mal gedanklich damit auseinander, inwieweit sie Kommentare oder Bewertungen ihrer Präsentationen vornehmen lassen möchten.</p>		<p>Tag 3, 4Std. Die Teilnehmenden arbeiten an ihren Portfolios. Die Projektskizze wird vergegenwärtigt und angepasst. Freie Arbeitsphase zur Recherche und Erarbeitung.</p>	<p>Tag 3, 4Std. Fertigstellung des Portfolios. Gemeinsame Rückschau (was war mein Ziel-was habe ich erreicht, was ist gut gelaufen, wo hatte ich Schwierigkeiten, was nehme ich mit für die Zukunft) Evtl. Bewertung</p> <p>Tag 4, 4Std. Die Teilnehmenden klären für sich, was sie Präsentieren möchten, bereiten dies vor und üben die Präsentation im Kurs Gemeinsame Auswertung und Reflexion der Portfolioarbeit, zusätzliche persönliche Reflexion durch die Lehrperson</p>

Tabelle 4, gedanklicher Entwurf der groben Strukturplanung bei der Implementierung von Portfolioarbeit. *Eigene Darstellung.*

Der in der Tabelle 4 dargestellte gedankliche Entwurf einer groben Strukturplanung zeigt die Merkmale des Portfolioprozesses auf (vgl. Kapitel 7.2). Im Rahmen des hiesigen Projektportfolios werden die Prozessmerkmale so weit wie möglich integriert. Da der Einsatz sehr limitiert ist und einem bestimmten Zweck dient, wird das Portfolio keine längerfristigen Lernprozesse abbilden. Winter (2012) verweist darauf dass die einzelnen Schritte des Portfolioprozess auch zeitlich verschoben oder ganz wegfallen können (S. 43).

8.1 Kriterien zur Implementierung von Portfolioarbeit im Unterricht

In vielen Beiträgen skizzieren Autoren Gefahren, die sich möglicherweise aus unreflektierter Einführung von Portfolioarbeit ergeben und verweisen auf Gelingensbedingungen (Brunner, 2017, S. 89–95; Häcker & Winter, 2017, S. 228; Henning & Kricke, 2016, S. 33—35; Schwarz et al., 2008, S. 45; Winter, 2012; S.65). Daraus resultieren zentrale Kriterien für eine nachhaltige Implementation von Portfolioarbeit im Unterricht. Um der Implementation entgegenzukommen, wurden zentrale Kriterien aus oben genannter Literatur zusammengetragen und adaptiert. Zusätzlich konnten Aspekte im Rahmen der Zielbeschreibung gewonnen werden, die als Hinweis mit einfließen. Die Kriterien sollten aus Sicht der Verfasserin bereits in der Anpassung des hiesigen Konzeptes berücksichtigt werden. Es empfiehlt sich, die zentralen Überlegungen zu den Eckpunkten zu verschriftlichen. Grundsätzlich ist zu beachten, dass für eine Veränderung der Lehr- Lernkultur Zeit benötigt wird (Löwenstein, 2016, S. 63). Die nachfolgende Tabelle 5, zeigt in der linken Spalte zusammengetragene und adaptierte zentrale Kriterien für die Implementierung von Portfolioarbeit im Einzelunterricht. Die mittlere Spalte erläutert, was unter dem Kriterium zu verstehen ist. Die rechte Spalte gibt Hinweise, wo Lehrende Anregungen in dieser Arbeit finden. Zudem werden Aspekte genannt, die im Rahmen des Prozesses überlegt wurden.

Kriterien	Erläuterung	Hinweis
Form	Es gilt zu klären, wozu Portfolios dienen und um welche Portfolioart/-form es sich handelt.	siehe Kapitel 6.2
	Auch die Gestaltungsform des Portfolios sollte geklärt sein (Kiste, Ordner etc.).	Es wurde angeregt, das den TN zu überlassen. Planungs- und Reflexionsdokumente sollten bedacht werden.
Ziel und Zweck	Der Einsatz von Portfolios muss begründet und gezielt erfolgen. Sinn und Zweck müssen allen Beteiligten nachvollziehbar sein.	siehe Kapitel 6.1.2 Die Ziele müssen vor Einführung angepasst und transparent gemacht werden.
Zeitliche, räumliche und materielle Ressourcen	Portfolioarbeit benötigt festgelegte Rahmenbedingungen. Strukturen, wie beispielsweise freie Arbeitsphasen, Anlässe und Zeiten für Beratungen, Feedback, Präsentationen und Beurteilungsprozesse müssen geplant werden.	siehe Kapitel 4.2, Kapitel 7 & Kapitel 8.1 Der Zeitraum, in dem das Portfolio entsteht, muss geklärt und kommuniziert werden.
	Portfolioarbeit benötigt materielle und örtliche Ressourcen, die abgeklärt werden müssen.	Je nach Gestaltungsform des Portfolios, müssen materielle Ressourcen bereitgestellt gestellt werden, die der Dokumentation und Gestaltung dienen. Die Unterrichts- und arbeitsformen benötigen zudem örtliche Ressourcen, wie bspw. Bibliotheken, Internetzugang, Gruppen oder Einzelarbeitsplätze. Der Aufbewahrungsort für die Portfolios muss bestimmt werden.

Kriterien	Erläuterung	Hinweis
Perspektivenvielfalt	Die Vielfalt persönlicher Zugänge sollte gewährleistet werden. Daher sollte die Möglichkeit bestehen, Kompetenzen multidimensional und mit authentischen Lern- und Leistungsprodukten zu belegen. Die jeweiligen Lernergebnisse sollten Entwicklung und Veränderung erkennen lassen.	Siehe Kapitel 6.1.1 Im vorgeschlagenen Rahmen ist davon auszugehen, dass die Entwicklung nur sehr eingeschränkt darstellbar ist.
Partizipation	Die Lernenden sind an wesentlichen Entscheidungen in allen Aspekten der Portfolioarbeit zu beteiligen. Dies soll ihre Professionalität unterstützen.	Siehe Kapitel 7 Im Rahmen der Auftaktveranstaltung gilt es mit den Teilnehmenden zu klären, welche Qualitätskriterien an das Portfolio gestellt werden. Zudem sollte ausgehandelt werden, inwieweit und wie eine Bewertung des Endproduktes angedacht werden soll. Im Rahmen der Portfolioarbeit sollen sie ihre Arbeits- und Lernprozesse wesentlich mitbestimmen. Planungs- und Reflexionsprozesse sollen sie auf dem Weg unterstützen.
Öffentliche Wahrnehmung	Portfolios tragen dazu bei, die öffentliche Wahrnehmung der Lernenden und ihrer Leistungen zu fördern.	Im Rahmen der Präsentation muss geklärt werden, was und wie präsentiert wird und ob Rückmeldungen von Seiten der Öffentlichkeit erwünscht sind. Die Erfahrungen die einzelne Lehrende, die Lernenden und die Institutionen machen, können erhoben und geteilt werden.

Tabelle 5. Kriterien zur Implementierung von Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung. Eigene Darstellung

8.2 Grundhaltungen und Fähigkeiten die Portfolioarbeit unterstützen

Mit der Darbietung der zentralen Kriterien wurde nochmal deutlich, dass die Arbeit mit Portfolios keine schnell anwendbare Methode darstellt. Mit der Einführung von Portfolios in den Unterricht entstehen neue Bedingungen, die auch Herausforderungen für alle Beteiligten mit sich bringen. Die im vorherigen Kapitel genannten Aspekte, bieten Bausteine für eine gelingende Einführung von Portfolios in Bildungseinrichtungen. Letztlich bilden diese aber sicherlich noch nicht das große Ganze ab. Das Portfoliokonzept ist für den Einzelunterricht angedacht. Für den Unterricht und die Unterrichtsentwicklung ist die Rolle der Lehrenden zentral. So soll dieses Kapitel eine Einladung an Lehrende sein, die sich mit den vielfältigen Anforderungen auseinandersetzen wollen. Im Anschluss daran können sie sich die Frage stellen, ob sie diesen begegnen können und wollen. Es ist unverkennbar, dass sie selbst Erfahrungsräume brauchen, um sich mit Portfolios und Portfolioarbeit auseinanderzusetzen zu können. „Lehrende benötigen für die professionelle Begleitung eines Portfolioprozesses [...] konzeptionelle Klarheit über praktizierte Methoden, d. h. eine klare Vorstellung der Phasen, Komponenten und Anforderungen der jeweiligen Methoden, um im Prozess eine Orientierung zu haben und gegebenenfalls didaktische Anpassungen vorzunehmen“ (Häcker, 2007, zitiert nach Keller, 2012, S. 74). Klarheit gewinnt man durch eigenes Erproben. Portfolioarbeit benötigt somit Mut, etwas anzufangen und auszuprobieren. Zudem ist ein fortlaufender Austausch unter den Beteiligten, laufende Korrekturen der Wege und gemeinsames Lernen sowohl mit den Lernenden als auch mit weiteren Lehrpersonen geboten (Keller, 2012, S. 72; Schwarz et al., 2008, S. 39). So ist es sinnvoll zu schauen, mit wem man sich austauschen kann. Ebenso ist Geduld mitzubringen, sofern die Arbeit mit Portfolios oder offenen Unterrichtsformen als etwas Neuartiges erscheinen. Wenn die Beteiligten nicht auf routiniertes Verhalten zurückgreifen können, kann dieses Unsicherheit hervorrufen. Begegnet werden kann man diesem, indem alle Beteiligten darüber sprechen und gemeinsam nach Lösungen suchen. So sollten Probleme als Chancen und Fehler als Lerngelegenheiten verstanden werden (Brunner, 2017a, S. 91). Dadurch wird deutlich, dass die Interaktion und Kommunikation durch Vertrauen und Wertschätzung gekennzeichnet sind. Eine besondere Bedeutung bekommt diese beim selbstbestimmten Lernen.

Dort ist die Fähigkeit von Lehrpersonen, ein Klima des Vertrauens aufzubauen, elementar. In der Arbeit mit Portfolios ist dies besonders wichtig, da das Portfolio Kompetenzen dokumentiert. Kompetenz bedeutet hier, die Verbindung von erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese sind verbunden mit Kreativität, persönlichen Einsichten, der realistischen Einschätzung von Situationen und dem Willen zu handeln. Dafür benötigen die Lernenden ein Umfeld, in dem sie ihre Fähigkeiten anwenden und Fertigkeiten trainieren können. Ebenso muss ein Raum entstehen, indem die Lernenden Risiken eingehen und Fehler machen dürfen. Dieses Vertrauen beruht im Wesentlichen auf gegenseitige Wertschätzung und gebietet die urteilsfreie Akzeptanz der einzigartigen Kombination von Stärken und Schwächen eines jeden Lernenden. Dies ist wegweisend für die Gestaltung von Unterricht, in dem jeder Lernende seinen eigenen Zugang zum Lernen und seinen Weg zum Erreichen der Lernziele findet (Brunner, 2017, S. 78). Da es nicht jedem Lernenden leichtfällt, sich selbst Lernziele zu formulieren und sich eigene Aufgaben zu stellen, brauchen Lernende eventuell Unterstützung, um diese vielleicht ungewohnten Freiheiten nutzen zu können (Brunner, 2017a, S. 91; Keller, 2012, S. 67; Schwarz et al., 2008, S. 37). Auch von den Lehrenden ist eine aktive Rolle gefordert. Im siebten Kapitel wurde deutlich das Lehrende eher mit der Organisation von Lernarrangements sowie in beratender und begleitender Funktion tätig sind. Sie helfen den Lernenden, ihre Interessen an den Lerngegenständen und Themen zu finden und sie zu realisieren (Löwenstein, 2016, S. 63). Eine interessierte und fördernde Grundhaltung der Lehrenden ist entscheidend dafür, dass Lernende gewillt sind, ihre Vorhaben, Arbeitsweisen, Interessen und auch ihre Lernschwierigkeiten offen zu legen (Schwarz et al., 2008, S. 37).

Reflexion und Abschluss

Im Fokus dieses Kapitels steht die Diskussion der methodischen Vorgehensweise sowie der generierten Ergebnisse. Da die Methode, die Ergebnisse maßgeblich beeinflusst, werden diese in Bezug zueinander aufgeführt. Anschließend erfolgt die Reflexion des Arbeitsprozesses. Hier stellt die Verfasserin Bezüge zu Gütekriterien qualitativer Forschung her und reflektiert ihre persönliche Arbeitsweise. Ein Fazit und kurzer Ausblick, in dem weitere Forschungs- und Arbeitsbedarfe vorgestellt werden, stellen den Abschluss der Arbeit dar.

9. Methodenevaluation und Ergebnisdiskussion

In diesem Kapitel wird zum einem das methodische Vorgehen innerhalb dieser Arbeit und zum anderen die generierten Ergebnisse diskutiert. Zunächst wird Bezug genommen auf das konzeptionelle Vorgehen nach Elsbernd (2016). Wie angemerkt ist das Vorgehen auf die Erstellung von Pflegekonzepten ausgerichtet (vgl. Kapitel 1.2). Der Verlauf der Arbeit hat gezeigt, dass das Phasenmodell grundsätzlich auch der Konzepterstellung für die Portfolioarbeit zweckdienlich war. Die einzelnen Modifikationen wurden jeweils begründet dargelegt. Die Struktur hat dazu beigetragen das wichtige Elemente, die zur Konzeptualisierung beitragen, beleuchtet werden konnten. Die zusammengetragenen Erkenntnisse liegen zwar teilweise noch auf einer abstrakteren Ebene, lassen es meiner Meinung nach aber zu, das Konzept anzupassen und fertigzustellen. Leider zeigte sich bereits in der ersten Phase im Vorgehen nach Elsbernd (2016), dass mein angedachtes Vorgehen nicht ausreichend durchdacht war. Die Erläuterung des Curriculums hat zunächst gute Anstöße geboten. Beispielsweise hätte der Kompetenzrahmen zugrunde gelegt werden können. Dies erschien mir aber als Problemdarstellung nicht sinnvoll. Durch den Verweis, dass der Kurs der persönlichen Weiterbildung dient und das Curriculum zusätzlich große Gestaltungsmöglichkeiten aufzeigt, ließ ich davon ab. Daneben war auch das Formulieren der Ziele und Potenziale die Portfolios und Portfolioarbeit mit sich bringen kein ausreichender Anstoß mehr.

So ging ich dazu über, die Probleme aus Sicht der Weiterbildung beschreiben lassen zu wollen, um einen wirklichen Mehrwert zu generieren. Dies erschien mir wichtig, da das Konzept ja auch Anwendung finden sollte. Dahingehend gab es bereits die erste Veränderung im Arbeitsprozess, die dann zu weiteren Auswirkungen auf das konzeptionelle Vorgehen nach Elsbernd (2016) führten. Deshalb wird nun das Augenmerk auf das Instrument des Experten-Workshop gelegt. Der Experten-Workshop sollte zur Validierung des Konzeptes und Erarbeitung spezifischer Inhalte erfolgen. Da nun Probleme identifiziert werden sollten, wurde der Experten-Workshop modifiziert. Hier zeigt sich ein methodischer Mangel. Auch wenn sich das Instrument des Experten-Workshop anpassen ließ, gibt es keinerlei Erfahrungswerte, zur Ergebnisqualität. Mit jetziger Erfahrung hätte hier eine erneute Methodenrecherche stattfinden müssen. Es zeigten sich noch weitere Probleme in der Anwendung des Instrumentes. Der Workshop sieht eine Teilnehmerzahl von sieben bis neun Personen vor. Unter dem Aspekt des Feldzuganges waren die persönlichen Bedingungen der ExpertInnen nicht ausreichend bedacht. Die Zusammenarbeit mit der Fachgesellschaft war gewinnbringend und es konnten ausreichend ExpertInnen für das Vorhaben gewonnen werden. Es zeigte sich jedoch in mehreren Versuchen, das eine gemeinsame Zusammenkunft nur schwer möglich ist. Die geringe Gruppengröße führt bereits zu einer Einschränkung in der Anzahl von Ergebnissen. Zudem gab es eine Qualifikationsheterogenität und große Unterschiede in der Berufserfahrung. Dies führte zu dem Problem, das die Ergebnisse gelegentlich untereinander hinterfragt worden sind und an einzelnen Stellen ein Informationsaustausch unterhalb der ExpertInnen stattfand. Dies führte auch zu zeitlichen Schwierigkeiten. So konnten nicht alle Phasen des Workshops durchgeführt werden. Insgesamt führte auch die alleinige Durchführung des Workshops zu Einschränkungen. In der Moderatorenrolle war es nicht immer leicht die Gruppenprozesse zu lenken und zu überblicken. Dies wurde besonders in der fünften Phase des Workshops deutlich als die Relevanz der Probleme und der mögliche Mehrwert eines Portfolios diskutiert wurde. Alle ExpertInnen fanden zunächst ein anderes Problem relevant. Nach der Diskussion des Mehrwerts, erfolgte die Frage welche Portfolioausrichtung sich am besten eigne. Die Antwort, der dann alle ExpertInnen folgten, bezog sich dann aber auf die Machbarkeit.

Dies wurde leider erst in der abschließenden Reflexion der Forscherin bemerkt. Auch wenn das Problem alle ExpertInnen betraf sieht die Forscherin dies sehr kritisch. Die vielfältigen aufgezeigten Probleme, Einschränkungen und Mängel zeigen auf, dass eine andere Methode zur Problemidentifizierung möglicherweise besser geeignet gewesen wäre.

9.1 Reflexion des Arbeitsprozesses

Die Inhalte der Verfahren und Ergebnisse spielen bei der Absicherung qualitativ ausgerichteter Forschung eine wichtige Rolle. Die Güte und Gültigkeit von qualitativen Forschungsansätzen werden mittels Gütekriterien für die qualitative Forschung ermittelt. Diese Kriterien sind stark auf eine Reflexivität der Forschungsmethoden ausgerichtet. Damit ist die Nachvollziehbarkeit der angewandten Untersuchungsmethode und eine kritische Mehrperspektivität bei der Gewinnung, Auswertung und Interpretation der gewonnenen Ergebnisse gemeint. Festzustellen ist, dass die qualitative Forschung überwiegend auf die kommunikative Validierung angewiesen ist. Mayring stellt bei seinen Gütekriterien der qualitativen Forschung, die Bedeutung der Triangulation des Forschungsprozess heraus. Seine Gütekriterien – Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation, können als allgemeine Verfahrensvorschriften angesehen werden. Diese geben auch wesentliche Hinweise für die berufswissenschaftliche Forschung (Becker & Spöttl, 2015, S. 199–204). Deshalb werden die in der Arbeit zugrunde gelegten Gütekriterien nach Mayring in der Reflexion des Arbeitsprozesses mit einbezogen.

Das Kriterium der Verfahrensdokumentation zeigt auf, dass das Vorgehen und die spezifischen Methoden bis ins Detail dokumentiert werden müssen, um den Forschungsprozess nachvollziehbar werden zu lassen. Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums sowie die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (Mayring, 2016, S. 145). Dieses Merkmal ist dahingehend erfüllt, dass der Forschungsprozess transparent abgebildet wurde. Insbesondere die Ausführungen zur Literaturrecherche (vgl. Kapitel 1.1), die Ausführungen zum Vorverständnis (vgl. Kapitel 2–4) und der Prozess der Datenerhebung sind nachvollziehbar abgebildet (vgl. Kapitel 5.1).

Ein spezifisches Analyseverfahren zur Datenauswertung wurde nicht angewandt, sodass die Ergebnisdarstellung nicht in Gänze nachvollziehbar erscheint (vgl. Kapitel 5.2).

Die Argumentative Interpretationssicherung bedeutet eine Qualitätseinschätzung besonders auf interpretative Teile zu richten. Das Vorverständnis der jeweiligen Interpretationen muss adäquat sein. Die Interpretation in sich muss schlüssig sein und dort, wo Brüche entstehen, müssen diese erklärt werden (Mayring, 2016, S. 145). Zunächst einmal ist ein grundlegendes Verständnis in Bezug zur Palliative Care Weiterbildung und dem Thema Portfolio erforderlich. Die Forschende bringt durch ihre berufliche Tätigkeit ein gewisses Vorverständnis zur Palliative Care Weiterbildung mit. Das weitere Verständnis konnte mit der Darlegung des Begründungsrahmen deutlich gemacht werden (vgl. Kapitel 2; Kapitel 3). Die Interpretationen der Ergebnisse des Experten-Workshop erfolgte unter Einbezug der theoretischen Erkenntnisse. Dahingehend müssen Problemaspekte deutlich gemacht werden. Schwierigkeiten ergaben sich durch die Diffusität und Komplexität beim Thema Portfolio und Portfolioarbeit. Die Vielzahl der in der Literatur beschriebenen Begrifflichkeiten und Aspekte benötigten lange Zeit, um überhaupt ein Verständnis anbahnen zu können. Zudem wurden unter gleicher Begrifflichkeit, unterschiedliche Bedeutungen aufgeführt. Dies führte zu großer Verunsicherung, die auch im weiteren Prozess nicht gänzlich abgelegt werden konnte. (vgl. Kapitel 5.1). Allgemein konnten die Aussagen der Expertinnen bereits im Workshop erläutert werden. Dort wo Unsicherheiten in der Interpretation auftraten, wurden Anmerkungen in der Ergebnisdarstellung gemacht (vgl. Anhang B.9).

Regelgeleitetheit stellt ein weiteres Kriterium dar. Dies meint, sich an bestimmte Verfahrensregeln zu halten und eine systematische Materialbearbeitung zu durchlaufen. Ablaufmodelle schaffen die Voraussetzung für ein systematisches Vorgehen. Abweichungen sind jedoch möglich (Mayring, 2016, S. 145–146). Diesem Merkmal entspricht zum einem dem Vorgehen nach Elsbernd (2016). Die Veränderungen im Arbeitsprozess führten in einzelnen Teilen zur inhaltlichen Umgestaltung der vorgesehenen Phasen. Diese wurden in den begleitenden Kolloquien besprochen und in der Arbeit transparent dargelegt (vgl. Kapitel 1.2.1).

Daneben gab es große Modifikationen in der Konzeptionierung und Durchführung des Experten-Workshop. Die Modifikationen wurden ebenfalls transparent dargestellt. Jedoch sieht die Forschende, wie bereits angemerkt, eine deutliche Schwäche durch die Modifikationen, der geringen Teilnehmerzahl und durch das nicht ausreichende Zeitfenster.

Das Kriterium Nähe zum Gegenstand wird vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft und versucht eine Interessensübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. Durch eine Interessensannäherung erreicht der Forschungsprozess eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand. Es gilt zu prüfen, inwieweit dies gelungen ist (Mayring, 2016, S. 146). Diesem Kriterium ist insofern Rechnung getragen, als dass die Alltagswelt der ExpertInnen und ihre konkreten Problemstellungen betrachtet wurde. Zudem sind persönliche Hinweise und Beiträge zu Zielen und Gestaltung, in das Konzept mit eingeflossen. Einschränkungen sind durch die geringe Teilnehmerzahl möglich. Auf das methodologische Problem, in Bezug auf das Verhältnis von Nähe und Distanz im Experten Workshop wurde bereits eingegangen (vgl. Kapitel 5).

Im Rahmen der Kommunikativen Validierung soll die Gültigkeit der Ergebnisse und der Interpretationen aufgezeigt werden. Dies kann beispielsweise geschehen, in dem diese den Beforschten nochmals vorgelegt werden. (Mayring, 2016, S. 146). Ein Teil der Kommunikative Validierung war bereits im Rahmen des Experten-Workshop möglich. Durch die Erläuterungen der ExpertInnen konnte ein Abgleich des bis dahin erworbenen Kenntnisstand stattfinden. Zudem waren Rückversicherungen unter den Beteiligten möglich. Obwohl es den ExpertInnen ein Bedürfnis war, im Kontakt zu bleiben, fand keine weitere Kontaktaufnahme statt. Dies beruht auf der weit fortgeschrittenen Zeit und ist auch darauf zurückzuführen, dass den ExpertInnen das Anliegen der Ergebnis-Validierung im Vorfeld nicht angekündigt worden ist. So wurde das endgültige Ergebnis durch die ExpertInnen im Rahmen der Masterthesis, nicht abgesichert. Gleichwohl sollte die Wertschätzung um die Expertise und das Engagement der ExpertInnen kenntlich gemacht werden, indem die Ergebnisse der Masterarbeit eingesehen werden können. Mit den ExpertInnen wurde besprochen, dass ich mich nach Fertigstellung mit Ihnen in Verbindung setze.

Das Kriterium der Triangulation meint unterschiedliche Lösungsansätze für eine Fragestellung zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen. Dabei muss keine völlige Übereinstimmung erreicht werden (Mayring, 2016, S. 147–148). Das Merkmal der Triangulation bezieht sich auf die Verwendung unterschiedlicher Daten, Interpretationen, Theorieansätze oder Methoden. Die Ergebnisse des Experten-Workshops wurden nicht durch weitere Befragungen oder Diskussionen, im Sinne einer Methodentriangulation, gestützt. Außerdem konnte aufgrund der alleinigen Konzeptionierung, keine Interpretation Triangulation stattfinden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Forschungsprozess, die Schwierigkeiten und Einschränkungen aus meiner Sicht gut abgebildet sind. Insgesamt war die Auseinandersetzung mit dem Thema Portfolio interessant, aber auch sehr beschwerlich. Die Diffusität führte zu großer Verunsicherung, die während des Prozesses nicht gänzlich abgelegt werden konnte. Daneben war auch die Komplexität, die mit der Konzeptentwicklung und dem Forschungsprozess einhergeht, strapaziös. Zu beiden Aspekten waren nur marginale Vorerfahrungen vorhanden, sodass jegliche Abweichungen vom angedachten Vorgehen, zu einer weiteren Verunsicherung beitrug. Außerdem weichte die zeitliche Planung enorm ab. So stellen Forschung und Konzeptentwicklung anspruchsvolle und zeitintensive Tätigkeiten dar, die meinen großen Respekt verdienen und weiter eingeübt werden wollen. Eine zusätzliche Hürde ergab sich nach dem Experten-Workshop. Meine persönlichen Lebensumstände führten zu beschwerlichen inneren und äußeren Bedingungen, die mich immer wieder zu einer zeitlichen und inhaltlichen Distanzierung nötigten. So war eine große Kraft- und Zeitanstrengung von Nöten, um mich wieder in den Prozess einzufinden. Letztendlich war es mir nur noch eingeschränkt möglich die vierte und fünfte Phase zu bearbeiten. Daneben wurde die sechste Phase von Elsbernd (2016), die Zusammenfassung des Konzeptes, nicht mehr berücksichtigt. So ergibt sich ein noch recht abstrakter Rahmen für das Portfoliokonzept. Bei allen Unwägbarkeiten, die mir begegneten, möchte ich aber betonen, dass die Kolloquien und die persönliche Rücksprache mit dem betreuenden Professor sehr hilfreich waren. Dieser Rahmen trug dazu bei, dass einzelne Aspekte betrachtet und diskutiert werden konnten. Zudem war es möglich, Gestaltungsanregungen einzubringen und mitzunehmen.

Darüber hinaus konnten Unsicherheiten und persönliche Aspekte angesprochen werden, sodass ich darin bestärkt wurde, mein Vorhaben weiterzuführen. Am Ende divergiert die anfängliche Vorstellung zu dem tatsächlichen Ergebnis.

9.2 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Masterthesis war es Potenziale von Portfolios für die Palliative Care Weiterbildung zu identifizieren und ein Konzept für Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung aufzuzeigen. Dieses Ziel konnte anteilig erreicht werden. Ein didaktisches Gesamtkonzept konnte nicht erstellt werden. Vielmehr ist ein noch recht abstrakter theoretischer Rahmen mit Anregungen und Umsetzungshinweisen für ein einzelnes Unterrichtskonzept entstanden. Dieser beruht lediglich auf didaktischen Prinzipien. Insgesamt bietet es einen Rahmen für einen kleinen Anteil in der Weiterbildung, indem selbstbestimmtes, selbständiges Lernen und Arbeiten stattfinden kann. Die zusammengeführten Erkenntnisse zeigen aber auch auf, welche vielfältigen Bedingungen bedacht werden müssen. Besonders die Struktur und Rahmenbedingungen der Weiterbildung lassen zunächst mal vermuten das es schwer sein wird, dieses Konzept anzupassen und umzusetzen. Ferner spielt vielleicht auch die Qualifikationsheterogenität der Dozierenden eine Rolle. Diese benötigen Raum zum Austausch, zur Schulung spezifischer Kompetenzen und praktischer Erfahrungen. Inwieweit sich potenzielle AnwenderInnen dazu entscheiden, es jedoch umzusetzen, ist nicht voraussehbar. Im Zuge der Bearbeitung ist auch deutlich geworden, dass die Arbeit mit Portfolios den Unterricht, die Zusammenarbeit mit den Lernenden, mit anderen Beteiligten der Organisation sowie die Schulorganisation tangiert. Dies erfordert zum einen eine hohe Bereitschaft für kommunikative und organisatorische Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. Zum anderen bedarf es aber auch, eine dem Portfolio zugewandte persönliche Einstellung zum Lehren und Lernen, seitens der Lehrenden und Lernenden. Als einzelnes Unterrichtskonzept kann dies Gefahr laufen als etwas völlig Paralleles wahrgenommen zu werden. Zudem erachte ich es als schwierig den Lernprozess gezielt in den Fokus zu setzen. Die Reflexionsmomente erscheinen mir doch recht wenig. Somit ist es bereits vor der Implementierung des Unterrichtskonzeptes wichtig, Vorbedingungen zu sondieren und die Ziele anzupassen.

Zusätzlich bestehen noch weitere Arbeitsbedarfe. Zunächst ist eine Beurteilung der spezifischen Vorbedingungen in der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung vorzunehmen. Daran anschließend muss das Konzept selbst angepasst werden. Dann müssen spezifische Arbeitsmaterialien für das Portfolio, bspw. Planungs- und Reflexionsbögen angefertigt werden. Zudem sollte mit der Passung auch festgehalten werden, wie die Wirksamkeit des Konzeptes hinsichtlich der Ziele, im Anschluss evaluiert werden kann. Für alle genannten Arbeitsbedarfe besteht die Möglichkeit, sich mit dem Internationale Netzwerk Portfolio in Verbindung zu setzen und Beratungen in Anspruch zu nehmen. Diese Möglichkeit sieht die Verfasserin als große Ressource.

Literaturverzeichnis

Altmeppen, S. & Ertl-Schmuck, R. (2018). Portfolioarbeit in der Lehrer/innenbildung für Gesundheit und Pflege. Wie kann hermeneutische Fallkompetenz gelingen? *Padua*, Jahrgang 13, Heft 1, S. 33–40.

Aurnhammer, K., Kern, M. & Müller, M. (2020). *Basiscurriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte*. 8., komplett überarbeitete Auflage. Pallia Med Verlag.

Bachmann, H. & Theel, M. (2021). *Die deutschen APA-Richtlinien. Basierend auf der 7. Auflage (2019) des offiziellen APA-Publication-Manuals*. Scribbr. Abgerufen am 01.02.2022 von <https://cdn.scribbr.com/wp-content/uploads/2021/03/Die-deutschen-APA-Richtlinien-7-Auflage-Scribbr.pdf>

BÄK, DGP & DHPV (2020). *Charta zur Betreuung schwerstkranker und sterbender Menschen in Deutschland*. Abgerufen am 01.03.2022 von https://www.charta-zur-betreuung-sterbender.de/files/dokumente/2020_Charta%20Bro-schuere_Stand_Jan2022.pdf

Becker, M. & Spöttl, G. (2015). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis*. 2., unveränderte Auflage. Peter Lang Edition.

Becker, M. & Spöttl, G. (2019). Arbeitsprozessbezogene Berufsbildungsforschung. In K. Büchter & F. Schütte (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Curriculum und Didaktik in der Berufsbildung*. Beltz Juventa Verlag

BMBF & KMK (o. D.) Wie ist der DQR aufgebaut? Der DQR: Abgerufen am 21.03.2022 von <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/wie-ist-der-dqr-aufgebaut/deutscher-qualifikationsrahmen-wie-ist-der-dqr-aufgebaut>

BMBF & KMK, Glossar, (o. D.) Glossar. Der DQR: Abgerufen am 21. 03.2022 von https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/glossar/glossar_node.html

BMJ, (2021). *Gesetzliche Krankenversicherung*. Sozialgesetzbuch (SGB) V. Abgerufen am 20.03.2022 von https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_5/

Bräuer, G. (2012). Deep Learning durch reflexive Praxis. In G. Bräuer, M. Keller, F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. (S. 11–18). 1. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag

Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2., erweiterte Auflage. Barbara Budrich Verlag

Brunner, I. (2017). Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 73–78). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Brunner, I. (2017a). So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 89–95). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Brunner, I. (2017b). Begabt, doch für die Schule viel zu dumm. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 11–13). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Brunner, I., Häcker, T., Winter, F. (Hrsg.) (2017). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

DGP (o. D.). Weiterbildungsangebote. Abgerufen am 18.03.2022 von <https://www.dgpalliativmedizin.de/allgemein/weiterb-sonstige.html>

DGP (2017). *Kompetenzbasierte berufsgruppenunabhängige Matrix zur Erstellung von Curricula für die Weiterbildung curricularer Bildungsinhalte in Palliative Care/Palliativmedizin (KoMPaC)*. Abgerufen am 18.03.2020 von https://www.dgpalliativmedizin.de/images/KoMPaC_webversion-%C3%9CA.PDF

DGP & DHPV (2018). *Qualitätsanforderungen für Basisqualifikationen in Palliative Care und Palliativmedizin*. Abgerufen am 18.03.2020 von https://www.dgpalliativmedizin.de/images/DGP_DHPV_Qualit%C3%A4tsanforderungen_f%C3%BCr_Basisqualifikationen.pdf

DGP (2020). *Curricula Palliative Care /Palliativmedizin. Stand 07/2020*. Abgerufen am 18.03.2022 von https://www.dgpalliativmedizin.de/images/220104_Curricula_%C3%9Cbbersicht.pdf

Dudenverlag (2022). *Wörterbuch*. duden.de. Abgerufen am 01.02.2022 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/konzipieren#listview-dudenverlag>

Elsbernd, A. (2016). Konzepte für die Pflegepraxis: Theoretische Einführung in die Konzeptentwicklung pflegerischer Arbeit. In A. Riedel & S. Lehmeier (Hrsg.), *Einführung von ethischen Fallbesprechungen: Ein Konzept für die Pflegepraxis. Ethisch begründetes Handeln praktizieren, stärken und absichern*. (S. 23-36). 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Jacobs Verlag

GKV (2020). *Bericht des GKV-Spitzenverbandes zur Palliativversorgung. Qualifikationsprofile der SAPV-Teams sowie in die Leistungserbringung eingebundene weitere Berufsgruppen* (S. 28–29). Abgerufen am 20.03.2022 von https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung_1/hospiz_palliativversorgung/2020_12_14_final_Bericht_SAPV_HKP_und_132g004.pdf

Gläser-Zikuda, M. (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Erziehungswissenschaft Band 27. Verlag Empirische Pädagogik

Gläser- Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio- Ansatz im Bildungskontext- ein Überblick. In M. Gläser Zikuda (Hrsg.) *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. (S. 3–34). Erziehungswissenschaft Band 27. Verlag Empirische Pädagogik

Gläser-Zikuda, M., Grassme´, I., Hofmann, F., Klaß, S. & Wolf, N. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer, M. Kricke, (Hrsg.) *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*. (S. 23–39). Band 8. Waxmann Verlag

Häcker, T. (2017). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 15–18). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Häcker, T. (2017a). Wurzeln der Portfolioarbeit. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 27–32). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Häcker, T. (2017b). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 33–39). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Häcker, T. & Winter, F. (2017). Portfolio- nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 227–233). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Heinemann, L. (2018). Nähe und Distanz in der Berufsbildungsforschung. In P. Grollmann & F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. (S. 699–705). 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. utb Verlag

Henning, C & Kricke, M. (2016). *Portfoliodidaktik. Praktische Anregungen, Übungen und Beispiele für die Lehrerbildung*. Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement

Hippel, von A., Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. utb Verlag.

Inglin, O. (2017). Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für Unterricht? In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 81–88). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Keller, M. (2012). Wie das Portfolio in den Unterricht und in die Schule kommt. In G. Bräuer, M. Keller, F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. (S. 66–76). 1. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag

Kraler, C. (2013). Grundlagen und Umsetzung der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck. Ein Resümee. In B. Koch -Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. (S. 136–157). Julius Klinkhardt Verlag

Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung, Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Julius Klinkhardt Verlag

Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J.C. (Hrsg.).(2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung, Konzepte und empirische Befunde*. Julius Klinkhard Verlag

Löwenstein, M. (2016). Förderung der Lernkompetenz in der Pflegeausbildung. Lehr-Lern-Kultur durch Lernportfolios verändern. 1. Auflage. Springer Fachmedien

Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., neu ausgestattete, überarbeitete Auflage. Beltz Verlag

Ministerium des Innern des Landes NRW (IM.NRW). (2022a). *Weiterbildungs- und Prüfungsverordnung für Pflegeberufe (WBVO-Pflege-NRW)*. Stand 15.03.2022. Abgerufen am 18.03.2022 von https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000749

Ministerium des Innern des Landes NRW (IM.NRW). (2022b). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV)*. Stand 27.04.2022. Abgerufen am 02.05.2022 von https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=0&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Portfolio#det510119

Nauerth, A., Spürk, D. & Weyland, U. (2016). Portfoliokonzept. Entwicklung und Implementierung eines Portfoliokonzepts an der Lehrereinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. *Padua*, Jahrgang 11, Heft 3, S. 203-209.

Pahl, J-P. (2018). Berufsforschung und Berufsbildungsforschung- Einführung. In P. Grollmann & F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. (S. 127–128). 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. utb Verlag

Paulson, F. L.; Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). *What makes a Portfolio a Portfolio. Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning*. Abgerufen am 22.02.2022 von https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf

Rauner, F. (2018). Berufsforschung: Formen und Richtungen der Berufsforschung. In P. Grollmann & F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. (S. 129–137). 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. utb Verlag

Schmidinger, E. (2017). Das Portfolio als Unterrichtsstrategie. Portfolios und Unterricht, ein wechselseitiges Verhältnis. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 67–72). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Schwarz, J., Volkwein, K. & Winter, F. (2008). Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit. In J. Schwarz, K. Volkwein & F. Winter (Hrsg.), *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*. (S. 21–54). 1. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag

Spöttl, G. (2018). Experten- Facharbeiter- Workshops. In P. Grollmann & F. Rauer (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. (S. 740–744). 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. utb Verlag

Spöttl, G. (2020). Methoden in der Berufsbildungsforschung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. (S. 695–710). 3. Auflage. Springer Verlag

Vierlinger, R. (2017). Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 40–45). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Winter, F. (2010). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Abgerufen am 02.05.2022 von <https://www.portfolio-inp.ch/app/download/6370305263/gute-portfolioarbeit-inp-2010.pdf?t=1510052674>

Winter, F. (2012). Das Portfolio vom möglichen Mehrwert her planen. Welches Portfolio soll es sein und wozu? In G. Bräuer, M. Keller, F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. (S. 41– 65). 1. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag

Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung- Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch -Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. (S. 15–40). Julius Klinkhardt Verlag

Winter, F. (2017). Etwas, worauf man stolz sein kann. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 19–23). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag

Anhang

A. Systematische Literaturrecherche

Die Vorbereitung der Datenbankrecherche erfordert dafür die Auswahl der wesentlichen Datenbanken, der Suchbegriffe und der Ein- und Ausschlusskriterien.

A.1 Suchstrategie Literaturdatenbank FIS

In den nachfolgenden Tabellen werden die Suchbegriffe und die jeweiligen Treffer der systematischen Recherche dargestellt. Die Suchstrategie zeigt die Recherche über die Literaturdatenbank FIS. Hierüber konnte eine erweiterte Suche über die Suchmaschine BASE und der englischsprachigen Datenbank ERIC eingeschlossen werden, um nationale und internationale Datensätze mit dem Schwerpunkt Pädagogik zu generieren.

Limiters:	Published Date: 01.01.2011-22.02.2022; German, English	
1.	Begriffsklärung: Portfolio	Treffer
#1	Portfolio (Schlagwort)	3183
#2	Mappe	13
#3	Sammelmappe (Schlagwort)	1
#4	Entwicklungsportfolio	6
#5	Kompetenzportfolio	33
#6	Reflexionsportfolio	6
#7	Portfoliomethode (Schlagwort)	10
#8	„Development Portfolio“	1089
#9	„Reflection Portfolio“	416
#10	„Competence Portfolio“	258
#11	„Portfolio in education“ (Schlagwort)	2152
#12	#1OR#2OR#3OR#4OR#5OR#6OR#7OR#8OR#9OR#10OR#11	3207

Tabelle 6. Begriffsklärung Portfolio in FIS. Eigene Darstellung.

Limiters:	Published Date: 01.01.2011-22.02.2022; German, English	
2.	Begriffsklärung: Palliative Care	Treffer
#13	„Palliative Care“	611
#14	Palliativmedizin (Schlagwort)	38
#15	Palliativpflege	0
#16	„End of life care“	659
#17	„Terminal care“	123
#18	#13OR#14OR#16OR#17	729

Tabelle 7. Begriffsklärung Palliativ Care in FIS. Eigene Darstellung.

Limiters:	Published Date: 01.01.2011-22.02.2022; German, English	
3.	Begriffsklärung: Weiterbildung	Treffer
#19	Weiterbildung (Schlagwort)	9601
#20	Schulung (Schlagwort)	3709
#21	Lehrgang (Schlagwort)	69
#22	Seminar (Schlagwort)	5592
#23	Bildungsmaßnahme	24
#24	„Further education“	59675
#25	Course	75018
#26	„Adult learning“	12277
#27	„Educational measure“	0
#28	#19OR#20OR#21OR#22OR#23OR#24OR#25OR#26OR#27	95749

Tabelle 8. Begriffsklärung Weiterbildung in FIS. Eigene Darstellung.

Limiters:	Published Date: 01.01.2011-22.02.2022; German, English	
4.	Begriffsklärung: spezifische Pflegebildung	Treffer
#29	Palliative Care Weiterbildung	1
#30	End of life care learning	176
#31	hospice training	45
#32	hospice learning	25
#33	„Nursing education“	2545
#34	Pflegebildung	9
#35	#29OR#30OR#31OR#32OR#33OR#34	2546
#36	#29OR#30OR#31OR#32	229
#37	#33OR#34	2553

Tabelle 9. Begriffsklärung Palliative Care Weiterbildung in FIS. Eigene Darstellung.

Suche	Abfrage	Literaturhinweise
#38	#12AND#18 (all) Portfolio AND (all) Palliative Care	3 ¹⁷
#39	#12AND#28 (all) Portfolio AND (all) Weiterbildung	667
#40	#18AND#28 (all) Palliative Care AND (all) Weiterbildung	89
#41	#35AND#12 (all) spezifische Pflegebildung AND (all) Portfolio	9
#42	#36AND#12 (Palliative Care Weiterbildung OR End of life care learning OR hospice training OR hospice learning) AND (all) Portfolio	4 ¹⁸
#43	#37AND#12 (Nursing education OR Pflegebildung) AND (all) Portfolio	9

Tabelle 10. Suchstrategie FIS; ERIC; BASE, Anzahl der Literaturhinweise. Eigene Darstellung.

¹⁷ Portfolio im Sinne von Bestand

¹⁸ Portfolio im Sinne von Bestand

A.2 Suchstrategie Cinahl Complete

In den nachfolgenden Tabellen werden die Suchbegriffe und die jeweiligen Treffer der systematischen Recherche dargestellt. Die Suchstrategie zeigt die Recherche über Cinahl Complete. Hierüber konnten die Datenbanken APA, PsycInfo und Psyn- dex Literature eingeschlossen werden. Zunächst fand eine Identifikation der Cinahl Major Headings (MH) zu den jeweiligen Suchbegriffen statt.

Limiters:	Published Date: 01.01.2011-22.02.2022; German, English	
1.	Begriffsklärung: Palliative Care	Treffer
#1	MH „Palliative Care“ OR MH „Hospice and Palliative Nursing“ OR MH „Palliative Medicine	25820
2.	Begriffsklärung: Portfolio	Treffer
#2	MH „Portfolio“	413
3.	Begriffsklärung: Bildung	Treffer
#3	MH „Education“OR MH „learning methods“	522288
4.	Begriffsklärung: spezifische Pflegebildung	Treffer
#4	MH „Education Nursing“ OR MH „Education Health Sciences“	128932

Tabelle 11. Begriffsklärung Major Headings in Cinahl. Eigene Darstellung.

Suche	Abfrage	Literaturhin- weise
#5	#1AND#2 (Palliative Care AND Portfolio)	0
#6	#1AND#3 (Palliative Care AND Bildung)	4800
#7	#1AND#4 (Palliative Care AND spezifische Pflegebildung)	1357
#8	#2AND #3 (Portfolio AND Bildung)	134
#9	#2AND #4 (Portfolio AND spezifische Pflegebildung)	46

Tabelle 12. Suchstrategie Cinahl; APA; PsycInfo; Psyn- dex Literature, Anzahl der Literaturhinweise. Eigene Darstellung.

B. Planungs- und Durchführungsdokumente des Expertenworkshops

Die folgenden Dokumente dienen der Planung und Durchführung des Expertenworkshop. Das nachfolgende Informationsschreiben wurde zur Akquise potenzieller Teilnehmer des zu planenden Experten-Workshops verwendet. Als Einladung formuliert, enthält es Kerninhalte und -daten des Workshops sowie Kontaktdaten der Verfasserin. Die Kontaktdaten wurden in dieser Ausführung unkenntlich gemacht. Nach Absprache und Genehmigung mit der DGP wurde das Informationsschreiben über eine Rundmail an alle zertifizierten Kursleitende Personen für die Palliative Care Weiterbildung für Pflegende der DGP gesendet.

B.1 Informationsschreiben zur Akquise von Teilnehmenden



Einladung zum Expertenworkshop „Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung“

Sehr geehrte Kursleitende in der Palliative Care Weiterbildung für Pflegefachkräfte,

im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang Pflegepädagogik an der Katholischen Hochschule in Köln verfolge ich das Ziel, ein Konzept zur Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung zu schreiben. Begleitet wird mein Vorhaben von



Portfolioarbeit findet zunehmend Einzug in die Pflegebildung und könnte meines Erachtens auch in der Palliative Care Weiterbildung genutzt werden. Konzepte in diesem Bereich bestehen derzeit nicht. Deshalb möchte ich Möglichkeiten erarbeiten, die ich im Anschluss in einem Expertenworkshop gemeinsam mit Ihnen diskutieren möchte.

Dafür wende ich mich an Sie, als aktive Kursleitende in der Palliative Care Weiterbildung für Pflegefachkräfte.

Ich würde sie zu einem 2–4-stündigen Workshop einladen. Der Expertenworkshop dient dazu, ihre jeweilige Sicht auf das Konzept kennenzulernen und findet voraussichtlich Anfang Mai statt. In Abhängigkeit ihrer Möglichkeiten wird dies in Dortmund oder Online stattfinden. Ihre Teilnahme ist freiwillig und Sie können diese jederzeit, ohne Angabe von Gründen beenden. Wenn ich ihr Interesse geweckt haben sollte, würde ich mich über eine Rückmeldung bis zum 03.04.2022 per E-Mail oder Anruf ihrerseits sehr freuen!



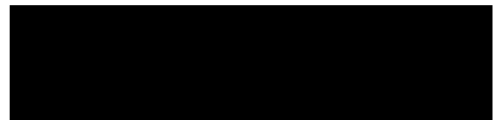
Weitere Angaben zur Durchführung und zum Datenschutz erhalten Sie zusammen mit der Einwilligungserklärung zum Workshop. Nach Fertigstellung der Masterarbeit können die Ergebnisse eingesehen werden. Ich würde mich sehr freuen, Sie für mein Vorhaben zu gewinnen. Ich bedanke mich im Voraus herzlich für ihre Zeit und Aufmerksamkeit. Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen



B.2 Datenschutz- und Einverständniserklärung für die Teilnahme an einem Experten- Workshop

Im Folgenden ist die an die Teilnehmenden gesendete und auszufüllende Datenschutz- und Einverständniserklärung angefügt. Die Kontaktdaten wurden in dieser Ausführung unkenntlich gemacht.



Information für TeilnehmerInnen am Experten-Workshop „Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung“ im Rahmen der Masterthesis

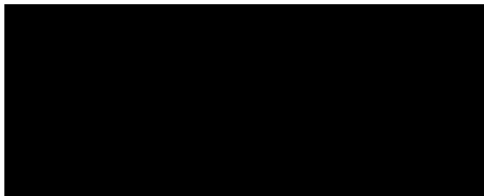
Sehr geehrte TeilnehmerInnen,

Sie haben sich bereit erklärt im Rahmen meiner Masterthesis „Entwicklung eines Portfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung“, an einem Experten-Workshop teilzunehmen.

Im Folgenden informiere ich Sie über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit Ihren personenbezogenen Daten und bitte um Ihre Zustimmung zur Teilnahme am Experten-Workshop sowie zur Verwendung Ihrer Daten für die angegebenen Zwecke.

Bitte lesen Sie die folgenden Erklärungen sorgfältig und senden Sie mir im Falle ihrer Zustimmung, die Einwilligungserklärung (Seite 3) und den Erhebungsbogen im beigelegten Rückumschlag wieder zurück.

Bei Rückfragen oder Verständnisschwierigkeiten stehe ich Ihnen unter nachfolgenden Kontaktdaten gerne zur Verfügung.



Ich danke Ihnen für Ihre Mitwirkung!

Mit freundlichen Grüßen



Was geschieht mit Ihren Daten? – Hinweise zum Datenschutz

Ich arbeite nach den Vorschriften der Europäischen Datenschutz-Grundverordnung und allen anderen datenschutzrechtlichen Bestimmungen.

Im Rahmen der Masterthesis und des damit verbundenen Experten-Workshop werden folgende Daten erhoben: Fragebogen mit persönlichen Daten wie beispielsweise persönliche Qualifikationen und Berufserfahrung. Darüber hinaus werden Inhalte und Ergebnisse des Experten Workshop über Bild-, Video- und Tonaufzeichnungen erfasst. Darin sind auch Angaben enthalten zu Ihrer persönlichen Meinung. Diese Daten möchte ich wie im Folgenden dargelegt verwenden:

Die Fragebögen dienen als Datenbasis zur Auswertung des Experten-Workshop. Bildaufnahmen, Videographie und Audiomitschnitte dienen der Aufzeichnung und Auswertung der inhaltstragenden Aspekte des Experten-Workshop und der Ergebnissicherung. Die Aufzeichnungen werden durch mich ausgewertet. Im Rahmen der Auswertungen werden bei Bedarf auch Abschriften der Audiodateien erstellt. Diese Abschriften werden pseudonymisiert, d. h., es werden sämtliche Namen und sonstigen Hinweise, die Rückschlüsse auf Sie als Person ermöglichen würden, entfernt.

Die erhobenen Daten werden geschützt aufbewahrt. Ihre Angaben zu Namen und Adresse sowie Ihre Einwilligungserklärungen werden getrennt von den sonstigen erhobenen Daten aufbewahrt, sodass diese nicht miteinander in Verbindung gebracht werden können. Ihre personenbezogenen Daten werden nach Abschluss der Auswertungen, spätestens zum 31.09.2022 datenschutzkonform vernichtet.

Die Veröffentlichung von Ergebnissen in Publikationen (wie beispielsweise (Fach-)Artikeln oder Abschlussarbeiten), in Vorträgen oder sonstigen Präsentationsformaten erfolgt ausschließlich in anonymisierter Form und lässt zu keinem Zeitpunkt Rückschlüsse auf Sie als Person zu. Teile Ihrer Aussagen werden, Ihr Einverständnis vorausgesetzt, eventuell in Publikationen, Berichten, im Web oder anderen Ergebnisdarstellungen zitiert. Dies geschieht in anonymisierter Form, d. h. ohne Angabe Ihres Namens oder Ihrer Adresse.

In jedem Fall gilt: **Ihre Teilnahme am Experten-Workshop ist freiwillig**. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Auskunft über die von mir gespeicherten personenbezogenen Daten zu erhalten (DSGVO Art. 15). Sie können jederzeit eine Berichtigung dieser Daten (DSGVO Art. 16), sowie deren Löschung verlangen (DSGVO Art. 17). Sie haben jederzeit das Recht, eine Einschränkung der Verarbeitung ihrer Daten zu fordern (DSGVO Art. 18), Widerspruch gegen deren weitere Verarbeitung zu erheben (DSGVO Art. 21) oder ihr Recht auf Datenübertragbarkeit (DSGVO Art. 20) geltend zu machen. Weiterhin haben Sie unbeschadet eines anderweitigen verwaltungsrechtlichen oder gerichtlichen Rechtsbehelfs das Recht auf Beschwerde bei einer Aufsichtsbehörde (DSGVO Art. 77). Lehnen Sie die Teilnahme ab oder widerrufen oder beschränken Sie Ihre Einwilligung, entstehen Ihnen hieraus keine Nachteile.

Für die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen bin ich selbst verantwortlich.

**Einwilligungserklärung zur Teilnahme und zur Verwendung personenbezogener Daten für den Experten Workshop im Rahmen der Masterthesis
„Portfolioarbeit in der Palliative Care Weiterbildung“**

Zum oben bezeichneten Experten-Workshop habe ich das Informationsblatt erhalten, indem ich über Ziele der Masterthesis, Datennutzung und Datenschutz informiert wurde. Dieses habe ich gelesen und verstanden. Ich erkläre hiermit, dass ich vor den Datenerhebungen die Möglichkeit hatte, an die Verantwortliche Fragen zu stellen. Eventuelle Fragen wurden vollständig beantwortet.

Mir ist bewusst, dass meine Teilnahme vollkommen freiwillig ist und ich bei einer Verweigerung meiner Einwilligung keinerlei Nachteile erleide.

Eine Kopie der Informationsschrift und dieser Einwilligungserklärung habe ich erhalten.

Ich bin damit einverstanden, an dem o.g. Experten-Workshop teilzunehmen und stimme auch der Erhebung und Verarbeitung der (personenbezogenen) Daten im Kontext der Masterthesis zu:

Ja Nein

Vor- und Nachname (Druckschrift)

Anschrift

Ort, Datum, Unterschrift

B.3 Erhebungsbogen der Teilnehmenden

Um die Teilnehmenden als ExpertInnen auszuweisen sowie eine Datenbasis zur Auswertung des Experten-Workshops zu erhalten wurde der nachfolgende Erhebungsbogen verwendet.

Erhebungsbogen der Teilnehmenden

Sehr geehrte Teilnehmende,

der Ihnen vorliegende Erhebungsbogen dient als Datenbasis für die ergänzende Auswertung des Experten-Workshop. Da eine wahrheitsgemäße und vollständige Bearbeitung zur Unterstützung meines Vorhabens wünschenswert ist, würde ich Sie bitten ausreichend Zeit zum Beantworten der Fragen einzuplanen. Die erhobenen Daten werden wie bereits erläutert, pseudonymisiert ausgewertet und in der Masterthesis dargestellt.

Bitte lesen und beantworten Sie die Fragen in Ruhe und führen Sie an entsprechender Stelle, kurze stichpunktartige Erläuterungen an.

Vielen Dank für ihre Mitwirkung!

Bettina Strippling

1. Welche berufliche Grundausbildung haben Sie?

2. Haben Sie neben der Kursleiterschulung, weitere Bildungsabschlüsse?

- Ja
- Nein

Wenn ja, welche? (Bspw. Akademische Abschlüsse, Fachweiterbildung...)

3. Nach welchen Curricula richten Sie Kurse im Palliativ- Hospizlichen Kontext aus? (Mehrfachnennungen möglich)

4. Wie lange sind Sie als Kursleitung im Palliativ-Hospizlichen Kontext tätig?

5. Haben Sie bereits Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung gemacht?

- Ja
- Nein

Wenn ja, welche?

6a) Das Curriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte empfiehlt verschiedene Methoden. Welche nutzen Sie persönlich ? (Kreuzen Sie an, Mehrfachnennungen möglich.)

<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Vortrag<input type="checkbox"/> Plenumsgespräch/ Plenumsdiskussion<input type="checkbox"/> Demonstration<input type="checkbox"/> Einzelarbeit/ Partnerarbeit / Kleingruppenarbeit<input type="checkbox"/> Analysen audio-visueller Materialien (Film, Video, u.a.)<input type="checkbox"/> Entspannungsübungen<input type="checkbox"/> Kasuistik	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Kreative Medien (Malen, Schreiben, Collagen, Ton)<input type="checkbox"/> Metaplan-Techniken, Problemorientiertes Lernen<input type="checkbox"/> Rollenspiele<input type="checkbox"/> Skulptur Arbeit<input type="checkbox"/> Ergänzende Literatur zum Eigenstudium<input type="checkbox"/> Körperarbeit
---	--

b) Nennen Sie die Methoden, die Sie besonders häufig nutzen und begründen Sie warum Sie diese besonders einsetzen.

c) Gibt es weitere Methoden, die in den von Ihnen verantwortlich geführten Kursen, von Ihnen oder anderen Dozenten genutzt werden? Nennen Sie diese.

d) Gibt es weitere Methoden, von denen Sie bisher nur gehört haben, die Sie gerne ausprobieren möchten? Wenn ja, erläutern sie um welche es sich handelt und warum sie diese einsetzen möchten:

7. Wie wichtig sind ihnen Formen der (Lern-)Leistungsmessung in der Weiterbildung für Pflegefachkräfte? Begründen Sie ihre Antwort.

8. Wie erheben Sie (Lern-) Leistungen der einzelnen Lernenden im Kurs?

B.4 Auswertung des Erhebungsbogen

Die anhängende Tabelle 13 zeigt die zusammengetragenen Angaben der Teilnehmenden aus den Erhebungsbögen.

Frage		Antworten der Teilnehmenden im Erhebungsbogen	
1. Welche berufliche Grundausbildung haben Sie?		Examierte Krankenschwester (3/4 TN) Gesundheits- und Krankenpflegerin (1/4 TN)	
2. Haben Sie neben der Kursleiterschulung, weitere Bildungsabschlüsse?	Wenn ja, welche? (Bspw. Akademische Abschlüsse, Fachweiterbildung...)	Ja, (4/4 TN)	Fachkrankenschwester Palliative Care, Fachkrankenschwester Onkologie, Berufsfachlehrerin im Gesundheitswesen
			Diplom Sozialarbeiterin, Trauerbegleiterin
			Fachkrankenschwester Palliative Care, Moderatorin Palliative Praxis
			Fachkrankenschwester Palliative Care, Fachkrankenschwester Onkologie, Praxisanleiterin in der Pflege
3. Nach welchen Curricula richten Sie Kurse im Palliativ- Hospizlichen Kontext aus? (Mehrfachnennungen möglich)		Basiscurriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte, 160 Stunden nach Aurnhammer et al.; (4/4 TN)	
4. Wie lange sind Sie als Kursleitung im Palliativ-Hospizlichen Kontext tätig?		Seit 13 Jahren (2009);	
		Seit 4 Jahren	
		Seit 1 Jahr (2021)	
		Seit 2022	
5. Haben Sie bereits Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung gemacht?	Wenn ja, welche?	Nein, (4/4 TN)	

Frage	Antworten der Teilnehmenden im Erhebungsbogen	
6a) Das Curriculum Palliative Care für Pflegefachkräfte empfiehlt verschiedene Methoden. Welche nutzen Sie persönlich ? (Kreuzen Sie an, Mehrfachnennungen möglich.)	Körperarbeit	<i>(2/4 TN)</i>
	Vortrag	<i>(4/4 TN)</i>
	Plenumsgespräch/ -diskussion	<i>(4/4 TN)</i>
	Demonstration	<i>(2/4 TN)</i>
	Einzel-,Partner-,Kleingruppenarbeit	<i>(4/4 TN)</i>
	Analysen audio-visueller Materialien (Film, Video, u.a.)	<i>(4/4 TN)</i>
	Entspannungsübungen	<i>(1/4 TN)</i>
	Kasuistik	<i>(2/4 TN)</i>
	Kreative Medien (Malen, Schreiben, Collagen, Ton)	<i>(1/4 TN)</i>
	Metaplan-Techniken, Problemorientiertes Lernen	<i>(2/4 TN)</i>
	Rollenspiele	<i>(2/4 TN)</i>
	Skulptur Arbeit	<i>(0/4 TN)</i>
	Ergänzende Literatur zum Eigenstudium	<i>(3/4 TN)</i>

Frage	Antworten der Teilnehmenden im Erhebungsbogen	
b) Nennen Sie die Methoden, die Sie besonders häufig nutzen und begründen Sie, warum Sie diese besonders einsetzen.	Kleingruppenarbeit, ermöglicht intensiven Austausch von bereits vorhandenem Wissen, Rollenspiele zum Hineinversetzen in die Situation	Zusätzlich genannt im Experten-Workshop: Fallbeispiel; praktische Übungen, weil der Behalte Effekt höher ist, Projektarbeiten zum Theorie Praxis Transfer
	Vortrag und Plenumsgespräch, zur Wissensvermittlung und Inputgabe, Wissensaktivierung	
	Vortrag, Gruppenarbeit und audiovisuelle Techniken zur Wissensvermittlung und Austausch von Erfahrungen/Wissen	
	Außer Literatur zum Eigenstudium alle um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten	
c) Gibt es weitere Methoden, die in den von Ihnen verantwortlich geführten Kursen, von Ihnen oder anderen Dozenten genutzt werden? Nennen Sie diese.	Storyline Selbsterfahrungsübungen	Nicht im Curriculum empfohlen
	Analysen, Körperarbeit	
	Körperarbeit, Gruppenarbeit, Metaplantchnik, Kreative Medien	
d) Gibt es weitere Methoden, von denen Sie bisher nur gehört haben, die Sie gerne ausprobieren möchten? Wenn ja, erläutern sie um welche es sich handelt und warum sie diese einsetzen möchten:	Keine Angabe, (3/4 TN)	Zusätzlich genannt im Experten-Workshop: Körperarbeit, Aufstellungen; Storytelling
	Rollenspiele, da ich glaube, dass dies einzelner Probleme und Behandlungsziele veranschaulicht	
7. Wie wichtig sind ihnen Formen der (Lern-)Leistungsmessung in der Weiterbildung für Pflegefachkräfte? Begründen Sie ihre Antwort.	Weniger wichtig, da die Leistungsmessung häufig Druck aufbaut und kreatives Arbeiten ausbremsen kann	
	Reflexion der Arbeit besonders wichtig (Kursteilnehmer), Reflexionsbögen der DGP (Akademie-Qualität)	
	Sehr wichtig, da dies auch als Feedback meiner Arbeit dient, in Bezug auf Wissensvermittlung	
	Die Leistungsmessung ist eine wichtige Basis bei der Vermittlung von Lerninhalten, da Pflegefachkräfte aus verschiedenen Versorgungsstrukturen mit speziellen Schwerpunkten erreicht werden müssen	

Frage	Antworten der Teilnehmenden im Erhebungsbogen	
8. Wie erheben Sie (Lern-) Leistungen der einzelnen Lernenden im Kurs?	Durch praxisbezogene Projektarbeiten, die am Ende des Kurses präsentiert werden	Zusätzlich genannt im Experten-Workshop: Quiz, Fallarbeit
	Reflexion der Arbeit-wie würden Sie jetzt damit umgehen?	
	In Form von Gruppenarbeiten zu einzelnen Themen innerhalb der Fortbildung (Bsp. Total Pain)	
	Reflexionsgespräche, schriftliche Erarbeitung in Verbindung mit Präsentationsmethoden	

Tabelle 13 Zusammengetragene Angaben der Teilnehmenden aus dem Erhebungsbogen. Eigene Darstellung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle ExpertInnen dem vorgegebenen Qualifikationsprofil entsprechen. Die Dauer der Tätigkeit als Kursleitung, liegt zwischen wenigen Monaten und 13 Jahren. Daneben sind die weiteren Bildungsabschlüsse sehr unterschiedlich. Dies legitimiert die Teilnehmenden als ExpertInnen für den Workshop, zeigt aber auch eine Qualifikationsheterogenität auf. Die ExpertInnen geben an, keine Vorerfahrung mit Portfolios zu haben, sodass Voreingenommenheit relativ ausgeschlossen werden kann, aber ein gemeinsames Verständnis zum Thema Portfolio aufgebaut werden muss. Durch die Erhebung der Methoden wurde deutlich, dass nicht alle empfohlenen Methoden Anwendung finden. Skulptur Arbeit wird von den befragten ExpertInnen gar nicht angewandt. Körperarbeit, Demonstration, Kasuistik, Metaplan-Techniken, Problemorientiertes Lernen und Rollenspiele werden nur von der Hälfte der befragten ExpertInnen angewandt. Zusätzlich werden zwei weitere Methoden (Storyline, Selbsterfahrung) angewandt die nicht im Curriculum empfohlen werden. Bei der Frage nach der Wichtigkeit von (Lern-) Leistungsmessungen, antworten die ExpertInnen unterschiedlich. Das Antwortspektrum geht von weniger wichtig bis besonders wichtig. Hier gab es keine Vorgaben von Seiten der Verfasserin, es handelt sich um Freitextantworten. Bei drei Antworten zeigt sich, dass die ExpertInnen (Lern-) Leistungsmessungen für sich als wichtig empfinden. Sie evaluieren so ihre Arbeit. Aus einer Antwort geht hervor, dass Reflexion als (Lern-)Leistungsmessung stattfindet. Damit soll eine Übertragung der Lerninhalte für die Teilnehmenden angeregt werden. Die Frage nach Erhebungsmethoden der (Lern-)Leistungen zeigt dann aber, dass alle ExpertInnen Erhebungen machen. Diese gestalten sich unterschiedlich und werden im Kurs oder zum Ende des Kurses durchgeführt.

B.5 Ablauf des Experten-Facharbeiter-Workshops nach G. Spöttl (2018)

In der nachfolgenden Tabelle 14 wird der Ablauf des Experten-Facharbeiter-Workshops nach Georg Spöttl (2018) dargelegt. Spöttl bezieht sich dabei auf sein Werk aus dem Jahre 2000. Die erste Spalte der Tabelle bezeichnet die jeweilige Phase. In der zweiten Spalte ist der jeweilige Inhalt der Phase angegeben und in der dritten Spalte methodische Hinweise hinterlegt. Die Darlegung dient dem Lesenden zur Nachvollziehbarkeit und Transparenz.

Phase	Inhalt	Didaktischer Kommentar
1	Erläutern des Zieles des Workshops und der Arbeitsmethoden.	
2	Vorstellen der Forschenden und der Teilnehmenden	kommunikationsfördernde Methoden bevorzugen
3	Identifizierung, Auswahl und Formulierung beruflicher Arbeitsaufgaben die in großer Zahl vorab per Arbeitsprozessstudien herausgearbeitet wurden.	Arbeitsaufgaben müssen Arbeitszusammenhänge repräsentieren und für einen Beruf relevant sein. Es wird Methodenvielfalt empfohlen
4	Genaue Formulierung und Strukturierung der Arbeitsaufgaben sowie deren Gruppierung nach entwicklungslogischen Grundsätzen.	
5	Bewerten der Relevanz der Arbeitsaufgaben für aktuelles und prospektives Berufsbild	
6	Bewertung der Arbeitsaufgaben mit Blick auf einen Beruf. Identifikation charakteristischer Arbeitszusammenhänge und deren qualifikatorische Anforderungen.	Eine vorläufige Ausdifferenzierung nach besonderer Relevanz ist von Vorteil, kann allerdings auch noch in den nachfolgenden Phasen geleistet werden.
7	Bewertung, Gewichtung und endgültige Gruppierung der Arbeitsaufgaben. Arbeitsaufgaben in einer Liste vorlegen und mit nachfolgenden Fragen bewerten; →Wie häufig tritt die jeweilige Aufgabe im Alltag auf? →Wie schwierig ist es, diese Aufgaben qualifiziert und effektiv auszuführen? Je nach Bewertungsergebnis werden die Arbeitsaufgaben sortiert. Der Strukturierungszusammenhang korrespondiert mit folgenden vier Ebenen 1. Orientierungs- und Überblickswissen, 2. Zusammenhangswissen, 3. Detail- und Funktionswissen, 4. Fachsystematisches Vertiefungswissen	Die Bewertung zum Schwierigkeitsgrad und die subjektive Einschätzung der Experten wird genutzt, um die Arbeitsaufgaben in eine ausbildungslogische Abfolge zu bringen und den 4 Ebenen zuzuordnen. Bei Aufgaben, die in mehrere Aufgabenfelder hineinreichen, muss nach ausbildungslogischen Überlegungen über deren Zuordnung entschieden werden, um sie in Umfang und Qualität für einen Berufsbildungsplan zu definieren.


Tabelle 14. Ablaufplanung Experten-Facharbeiter-Workshop. Eigene Darstellung in Anlehnung an „Ablauf eines Experten-Facharbeiter-Workshops“ (Spöttl, 2000, zitiert nach Spöttl, 2018, S. 744–745) utb. Verlag

B.6 Artikulation des Experten-Workshop

Phase Zeit	Inhalt	Geplante Beiträge der Forschenden	Erwartete Bei- träge der Teilneh- menden	Aktionsformen/ Sozialformen <i>Material/Medien</i>	Kommentar	
1	5Min	Begrüßung der Ex- pertInnen und Vor- stellung der eigenen Person	Vorhaben der Masterar- beit erläutern	Hören zu	Plenum, LV ¹⁹ , Zoom	Ankommen, Atmosphäre schaffen, Moderatorenrolle verdeutlichen (Distanz); gebe vor allem Inputs, um das Gespräch im Gang zu halten
	PPP einblenden					
	5Min	Erläuterung des Workshops allge- mein sowie der Ziele dieses Workshops	Stellenwert der Ergebnisse betonen, Agenda und Pausenrege- lung besprechen, Rückfra- gen ermöglichen	Hören zu, äußern Wünsche, stellen ggf. Rückfragen	Plenum, LV, Zoom <i>Agenda verschickt als PDF; PPP²⁰Seite 1-2</i>	Wissen und Können der Experten einbeziehen. Problem- verständnis herausarbeiten, um einen möglichen Mehr- wert von Portfolio zu finden und Konzept (Portfolio- typ) zu legitimieren, Anhaltspunkte für Inhalte identifi- zieren
	PPP ausblenden					
	5Min	Auseinandersetzung mit dem Erhebungsbogen	Fragen stellen, ob es Er- gänzungen gibt; Kurze Zusammenfassung der Frage 1-5	Können Ergänzung- en verschriftlichen	Plenum, Zoom <i>Erhebungsbogen, Stifte, Namen über Zoom sichtbar machen</i>	Einstimmung, kurzer Einblick über die Teilnehmenden
Wechsel zu Jamboard, Link in den Chat stellen						
2	5Min	Vorstellung der Jam- board Funktion	Anleitung/Demonstration, Rückfragen ermöglichen	Sind aufmerksam	Plenum, <i>Jamboard Seite 1 de- monstrieren</i>	Arbeit mit Jamboard anleiten, (Bild einfügen, Notizen anbringen, verschieben, löschen)

¹⁹ LV (Lehrenden-Vortrag, als Ausdruck für eine Informationsgabe durch die Forschende)

²⁰ PPP- PowerPoint Präsentation

	25Min	Vorstellung der ExpertInnen untereinander	Moderation	probieren die Anwendung des Jamboard	<i>Vorbereitetes Jamboard; Link über Chat freigeben</i>	Abfrage unter folgenden Link erreichbar: https://jam-  Atmosphäre schaffen, Technische Sicherheit schaffen, vorbereitete Fragen auf dem Jamboard beantworten
	Jamboard der Teilnehmer minimieren, Wechsel zu Zoom, Jamboard über den Bildschirm teilen					
				Moderation <i>(Ergebnissicherung)</i>	stellen sich vor mit Kamera und geteilten Antworten	Plenum, Zoom <i>Jamboard Seite 1 teilen</i>
	1Min	Einverständnis einholen bezüglich der Audioaufnahme	Rückfragen ermöglichen	Stimmen zu	<i>Audioaufnahme starten</i>	
Jamboard minimieren, PPP einblenden						
3	10Min	Darstellung einer Portfoliodefinition und allgemeiner Ziele	Dies sind allgemeine Ziele. Rückfragen ermöglichen, nächste Arbeitsphase erläutern, Rückfragen?	Hören zu, stellen ggf. Rückfragen	Plenum, LV, Zoom <i>PPP-Seite 3-5</i>	weite Definition von Portfolio! Je nach Portfoliotyp, Inhalt und Kontext werden differenziertere Ziele definiert Anschlussfähigkeit herstellen
PPP ausblenden, Wechsel zu Jamboard						
	10Min	Problemidentifizierung	1 Problem als Beispiel anbringen, m.E. aus der Curriculums- Analyse Expertise der Teilnehmer verdeutlichen	Hören zu Teilnehmende maximieren das Jamboard und schreiben ihre Aspekte auf	Plenum, LV, Jamboard, Seite 2 zeigen Einzelarbeit, Brainstorming; <i>Kartenabfrage, Jamboard (Seite 2)</i> <i>(gelbe Notiz benutzen!)</i>	Mögliche Impulse: Sammeln von Aspekten (Probleme) die in der Weiterbildung nicht gut abgebildet werden (können)/zu kurz kommen (jeder Aspekt/ Problem auf eine Karte) Was sollte mehr betont werden? Evtl. auf Link verweisen

	25Min	Aspekte werden verglichen, geclustert, zusammengefasst	Moderation, Rückfragen stellen <i>(Ergebnissicherung)</i>	Minimieren Jamboard, TN stellen ihre Aspekte vor	Plenum, Gespräch, Zoom <i>Jamboard über Zoom teilen und ggf. clustern Überschriften anlegen</i>	Mögliche Impulse: Fallen ähnliche Aussagen zusammen? Gibt es Oberbegriffe? Fallen weitere ein? Warum sind diese Aspekte besonders wichtig?
Pause , Kontinuum Produkt/Prozessportfolio auf Seite 2 einfügen						
4	5Min	Erläuterung der Charakterisierung von Portfolio durch Darstellung der Merkmale eines Produkt- und Prozessportfolio	Kurz ankommen lassen, nächsten Schritt kurz erläutern, Rückfragen ermöglichen	Hören zu, stellen ggf. Rückfragen	LV, Plenum, <i>Jamboard Seite 3 teilen und erläutern(Kontinuum zwischen Produkt- und Prozessportfolio)</i>	Bildschirm teilen, Beschreibung und Merkmale für alle sichtbar lassen und erläutern, Hinweis es gibt viele Portfoliotypen/arten, die sich auf diesem Kontinuum befinden Anschlussfähigkeit herstellen
	15Min	Gesammelte Aspekte auf den Merkmalen der beiden Portfolio-pole zuordnen	Kontinuum verdeutlichen <i>(Ergebnissicherung)</i>	Verdeutlichen ihre Aspekte und begründen, warum sie es den jeweiligen Polen zuordnen.	Gespräch, Plenum, Zoom <i>Jamboard Seite 2 Aspekte auf Kontinuum zuordnen Zusätzliche Karten, können eingefügt werden</i>	Aspekte, die nicht zugeordnet werden können, oben drüber belassen. Einzelne Aspekte können evtl. auf verschiedenen Merkmalen liegen Mögliche Impulse: Bietet das Portfolio an die Aspekte /Probleme abzubilden oder zu lösen? oder Was könnte das Portfolio abbilden?
5	25Min	Gewichtung der Ergebnisse	Welche Aspekte haben eine besondere Relevanz, jetzt und zukünftig für die Weiterbildung	Die Teilnehmenden gewichten ihre persönliche Relevanz	Einzelabfrage der Aspekte und Anzahl auf Karten notieren	Identifikation möglicher Portfoliotypen weiter Seite 2 des Jamboard teilen!
				Die Teilnehmenden diskutieren die Relevanz der zuvor genannten Aspekte und begründen diese	Plenum, Diskussion und Begründung,	

	25Min	Zusammenfassung und Identifikation eines eventuellen Mehrwertes für die Weiterbildung	Moderation, Fragen stellen, (<i>Ergebnissicherung</i>)	Tauschen sich aus,	Plenum, Zoom, Gespräch/Diskussion	Identifikation eines eventuellen Mehrwertes Mögliche Impulse: Gibt es andere Methoden, die diesen Aspekt schon behandeln? Oder Wo macht es besonderen Sinn Portfolios einzusetzen?
Pause, eventuell weitere Vorbereitung des Jamboard, Seite 4						
6	5Min	Ankommen, Erläuterung des nächsten Arbeitsschrittes	Moderation,	Hören zu, können Fragen stellen,	Plenum, Zoom, <i>Jamboard Seite 4</i>	Evtl. auf Link verweisen
	30Min	Weitere Charakterisierung des Portfolios	Moderation, Gespräche anregen (<i>Ergebnissicherung</i>)	Machen sich Gedanken, tauschen sich aus, gestalten das Jamboard mit Texten und Bildern	Plenum, Gespräch, Zoom <i>Jamboard Seite 4 teilen,</i>	Ableitung möglicher Ziele, Aufgaben, Inhalte etc. die mit dem jeweiligen Typ in Verbindung gebracht werden können
7	30Min	Erläuterung der Rahmenbedingungen	Gelingensbedingungen identifizieren und zuordnen (<i>Ergebnissicherung</i>)	Formulieren Bedingungen auf grünen Notizen und fügen diese ein	Plenum, Brainstorming, Zoom, <i>Jamboard, Seite 5</i>	Mögliche Impulse: Was braucht es, um Portfolioarbeit zu implementieren?(verschiedene Perspektive Lernende, Lehrende, Organisation) Evtl. Weitere aus der Literatur herausgearbeitete Bedingungen besprechen.
				Finden Oberbegriffe und ordnen ihre Bedingungen zu	Plenum, Gespräch, <i>Jamboard, Seite 5</i> <i>Weitere Notizen</i>	
8	5Min	Zusammenfassen der Ergebnisse und Danksagung und Verabschiedung	Ergebnisse der Masterarbeit können eingesehen werden			

Tabelle 15. Ablaufplanung des Experten-Workshop. Eigene Darstellung.

B.7 Begleitmaterial des Experten-Workshop

Die nachfolgenden Materialien unterstützen den Informationsinput während des Experten-Workshop. Die Materialien sind chronologisch den jeweiligen Phasen der Artikulation zugeordnet (vgl. Anhang B 6)

Power Point Präsentation zur Darbietung der Informationen in Phase 1:

Folie 1



Zum „Experten-Workshop“

Entwicklung eines Portfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung

Dortmund, den 19.05.2022 Bettina Strippling

Folie 2

Agenda

- Begrüßung und Zielsetzung
- Vorstellung der ExpertInnen
- Portfolio, was ist das?
- Problemidentifizierung aus der Perspektive der Palliative Care Weiterbildung
- Pause
- Portfoliotypen im Kontext der identifizierten Probleme
- Gewichtung der Ergebnisse und Identifikation eines Mehrwert
- Pause
- Charakterisierung des Portfolios
- Rahmenbedingungen
- Zusammenfassung und Verabschiedung

The slide features a white text box on the left containing the agenda, and a background image on the right showing several hands of different skin tones stacked together in a circle, symbolizing teamwork and collaboration.

Power-Point Präsentation zur Darbietung der Informationen in Phase 3:

Folie 3

Portfolio, was ist das?



- „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“

(Paulson et al., 1991, S. 60, Übers. Häcker, 2017b, S. 36).

Folie 4

Verschiedene Formen/Medium

- Elektronisch (Digital/ E-Portfolio)
- Kiste, Heft, Buch, Sammelmappe, Ordner

A collage of icons representing different portfolio forms: a box, a notepad with a pencil, a folder with a mouse, a book, and a red folder.

Folie 5

Allgemeine Ziele von Portfolioarbeit

- Rahmen für bspw. selbständiges, interessengeleitetes Lernen;
- Vorgegebene Ziele/Kompetenzen abbilden
- expliziter Bezug vor allem zu Stärken und Ressourcen - Interessen und Fähigkeiten der Lernenden abbilden
- Dokumentation erbrachter Leistungen und Leistungsentwicklungen
- Schulentwicklung durch Auswertung der Produkte und Prozesse des Lernens

(Winter, 2012, S. 48–49)



Folie 6

Literatur des gesamten Workshops

- Bräuer, G. (2016). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Barbara Budrich Verlag. 2., erweiterte Auflage
- Engel, A. & Wiedenhorn, T. (2010). Stärken fördern - Lernwege individualisieren. Der Portfolioleitfaden für die Praxis. Beltz Verlag
- Gläser-Zikuda & Hascher (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In: Michaela Gläser-Zikuda und Tina Hascher (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Klinkhardt Verlag (S. 9–21).
- Häcker, T. (2017b). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 33–39). 5. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag
- Winter, F. (2012). Das Portfolio vom möglichen Mehrwert her planen. Welches Portfolio soll es sein und wozu? In G. Bräuer, M. Keller, F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. (S. 41–65). 1. Auflage. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Erhard Friedrich Verlag

Arbeitsauftrag zur Phase 2:

Jamboard Seite 1 unbeschriftet

Vorstellung der ExpertInnen



-lich Willkommen

ich
mag...

In der Weiterbildung
würde ich
gerne...ausprobieren

In der
Weiterbildung nutze
ich gerne die
Methode...weil...

...den
Lernerfolg
überprüfe ich,
indem....

Arbeitsauftrag zur Phase 3:

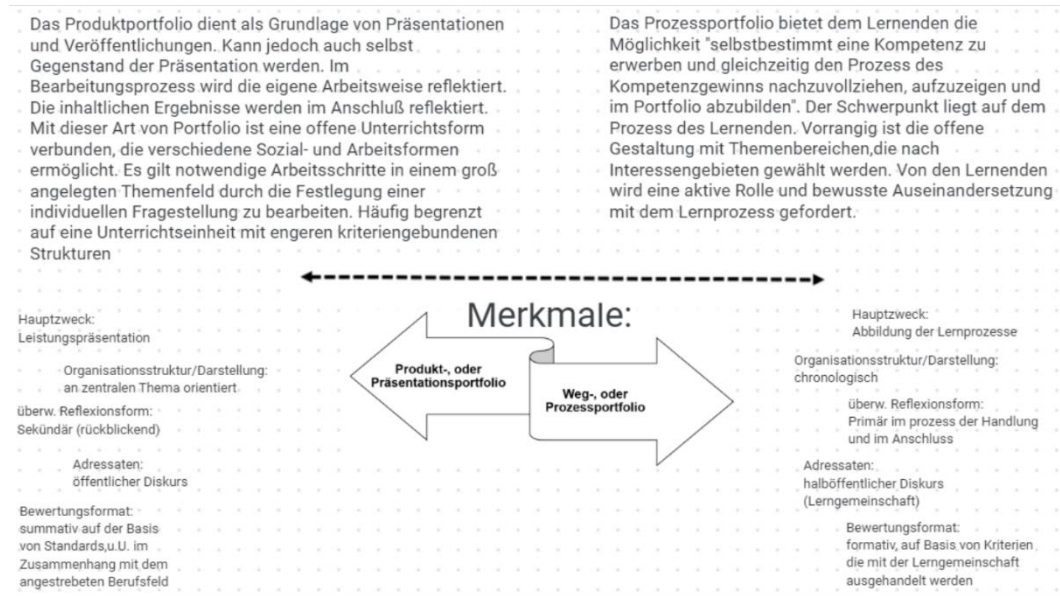
Jamboard Seite 2 unbeschriftet

Machen Sie sich in Einzelarbeit Gedanken darüber mit welchen Problemen Sie im Lehr-Lernkontext in der Weiterbildung konfrontiert sind. Gibt es Aspekte, die in der Weiterbildung nicht gut abgebildet werden können? Nutzen Sie für jedes Problem/ jeden Aspekt eine gelbe Notiz.

Beispiel:
individuelle
Lernziele
können wenig
bedacht
werden.

Jamboard Präsentation zur Unterstützung des Informationsinput in Phase 4:

Jamboard Seite 3



Arbeitsauftrag zur Phase 6:

Jamboard Seite 4 unbeschriftet



Platz zur kreativen Gestaltung...
Wie könnte das Portfolio aussehen?

Arbeitsauftrag zur Phase 7:

Jamboard Seite 5 unbeschriftet



Gelingensbedingungen
Was braucht es um Portfolioarbeit in der Palliative Care
Weiterbildung zu implementieren?

B.8 Ergebnisse des Experten-Workshop

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Experten-Workshop chronologisch dargestellt. Zu der visuellen Darstellung erfolgt eine kurze Erläuterung.

Ergebnisse aus Phase 2:

Die zweite Phase diente dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Ausprobieren des Jamboards. Die Ergebnisse sind auf Seite 1 des Jamboard hinterlegt. Die Namen der Teilnehmenden sind aus Gründen des Datenschutzes geschwärzt.

The Jamboard page is titled "Vorstellung der ExpertInnen" and features a rainbow heart icon. The content is organized into several sections:

- Top Left:** A large black rectangular redaction box covers the names of the participants.
- Top Right:** Four orange boxes with white text: "ich mag...", "in der Weiterbildung wurde ich gerne...ausprobieren", "in der Weiterbildung nutze ich gerne die Methode...weil...", and "...den Lernerfolg überprüfe ich, indem...".
- Middle Left:** A list of topics: "...meinen Garten", "meine Kinder & 4 Pfoten", and a sun icon.
- Middle Right:** A list of activities: "Rollenspiele Storytelling", "Fallbeispiel Plenum", "Körperarbeit, Aufstellungen", "praktische Übungen, weil der Behaltenseffekt höher ist", "Reflexion und Präsentationen", "Gruppenarbeit audiovisuelle Techniken", "Reflexion und Präsentationen", "Gruppenarbeiten, Quiz", and "Projektarbeiten erstellen lassen, Fallarbeit in Gruppen".
- Bottom:** Three yellow boxes labeled "Körperarbeit", "Gruppenarbeit", and "Reflexion und Präsentation".
- Bottom Left:** A small landscape photo of a lake and mountains.

Ergebnisse aus dem Arbeitsauftrag in Phase 3:

In der dritten Phase erhielten die ExpertInnen einen Informationsinput zum Thema Portfolio. Daraufhin wurden in Bezug zum Portfolio, Aspekte (Probleme) die in der Weiterbildung nicht gut abgebildet werden (können) gesammelt. Im Anschluss erfolgte eine Erläuterung des Gemeinten und Clusterung, ähnlich gemeinter Aspekte. Zuletzt wurden Überschriften gesucht. Die Ergebnisse aus der Einzelarbeit sind auf der Jamboard, Seite 2 hinterlegt. Die gewählten Überschriften finden sich danach.

Jamboard Seite 2

Machen Sie sich bitte zunächst in Einzelarbeit Gedanken darüber, mit welchen Problemen Sie im Lehr-Lernkontext in der Weiterbildung konfrontiert sind. Gibt es Aspekte, die in der Weiterbildung nicht gut abgebildet werden können? Nutzen Sie für jedes Problem/jeden Aspekt eine gelbe Notiz.

The jamboard page contains several sticky notes with the following text:

- Leftmost column:**
 - TN aus verschiedenen Versorgungsstrukturen individuell erreichen zu können (Akutklinik, Langzeitpflege, ambulante Pflege)
 - Umsetzungsmöglichkeiten in den einzelnen Arbeitsbereichen der TNInnen können nicht immer für alle gut betrachtet und empfohlen werden
 - die unterschiedlichen Praxisarbeitsfelder (ambulante, stationär...) kommen nicht genügend zur Geltung
- Second column:**
 - Lerninhalte müssen teils für die TNInnen sehr Bedürfnisorientiert aufgearbeitet werden zum besseren Verständnis (Bsp. Total Pain)
 - unterschiedlicher Wissensstand trotz identischer und gleicher Grundausbildung,
 - selbstständiges erarbeiten
- Third column:**
 - Zu wenig Zeit**
 - Ressourcen stehen nicht für alle TN gleichermaßen zu Verfügung
 - Vermittlung von Präsentationsmethoden (z.B. Anleitung für Abschlussarbeiten)
- Fourth column:**
 - Ressourcenarbeit
 - bewusst werden über eigene Ressourcen**
 - unterschiedliche Fähigkeiten
- Fifth column:**
 - einzelne Stärken (Kreativität, praktische Fertigkeiten) kommen, gerade bei eher stillen Kursteilnehmern, nicht zum Ausdruck
 - Nicht alle Lernkanäle werden im Unterricht für die Tn angesprochen**
 - einzelne Stärken (Kreativität, praktische Fertigkeiten) kommen, gerade bei eher stillen Kursteilnehmern, nicht zum Ausdruck
- Sixth column:**
 - Persönlicher Entwicklungsprozess
 - Persönlichkeit, Fertigkeiten, Haltung
 - Entwicklung des "Rollenverständnis"
- Rightmost column:**
 - Präsentation für "Abschlussveranstaltung"
 - Außendarstellung
 - Vermittlung von Präsentationsmethoden (z.B. Anleitung für Abschlussarbeiten)

Jamboard Seite 2, mit Überschriften

The jamboard page is now titled with the following headers above the sticky notes:

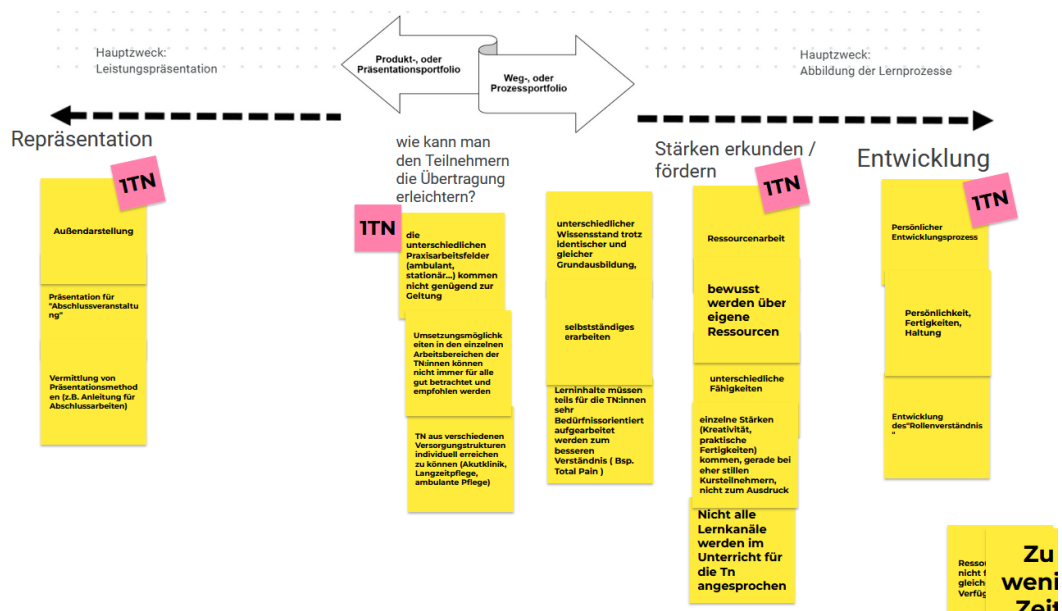
- Column 1:** wie kann man den Teilnehmern die Übertragung erleichtern?
- Column 2:** Motivation / Selbststeuerung
- Column 3:** Selbstaneigung vs. Belastung
- Column 4:** Stärken erkunden / fördern
- Column 5:** Entwicklung Repräsentation

The sticky notes themselves remain the same as in the previous image.

Ergebnisse aus dem Arbeitsauftrag in Phase 4 und 5

Die vierte Phase unterstützte die ExpertInnen darin, ihre Problemaspekte, den jeweiligen Merkmalen von Prozess- und Produktportfolios zuzuordnen. Aspekte die ihrer Meinung nach, nicht zum Tragen kommen wurden aussortiert. Diese sind in dieser Abbildung unten rechts zu sehen. In der anschließenden fünften Phase haben die ExpertInnen die Relevanz der (Problem-)Aspekte diskutiert. Sie sollten verdeutlichen, wo es besonderen Sinn ergibt Portfolios einzusetzen. Dies wird durch die Nummerierung abgebildet. Die ExpertInnen haben ihren Fokus zunächst unterschiedlich gesetzt, am Ende dann auf Repräsentation gelegt.

Jamboard Seite 2 mit den Portfoliodimensionen und Darstellung der Relevanz für die ExpertInnen



Ergebnisse aus dem Arbeitsauftrag in Phase 6:

Phase sechs diente einem Brainstorming. Die Teilnehmenden haben ihre ersten Gedanken zum Produkt/ Präsentationsportfolio visualisiert.

Jamboard Seite 4



B.9 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Nach dem Experten Workshop erfolgte eine Gegenüberstellung der literaturbasierten Erkenntnisse und der Aussagen der ExpertInnen. Zu diesem Zweck erfolgte eine tabellarische Zuordnung der jeweils identifizierten Aspekte. Dafür wird die bereits erstellte Tabelle 2 genutzt und erweitert (vgl. Kapitel 5.2). In der dritten Spalte werden die literaturbasierten Erkenntnisse aufgeführt. In der vierten Spalte werden Anmerkungen dargestellt. Diese zeigen Gemeinsamkeiten oder Abweichungen /Besonderheiten auf. Gemeinsamkeiten sind in grüner Schriftfarbe. Abweichungen/Besonderheiten in roter Schriftfarbe kenntlich gemacht. Tabelle 16 zeigt die Gegenüberstellung.

Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung	Literaturbasierte Erkenntnisse	Gemeinsamkeit Abweichung/ Besonderheiten
Wie kann man den TN ²¹ die Übertragung erleichtern?	TN aus verschiedenen Versorgungsstrukturen individuell erreichen zu können (Akutklinik, Langzeitpflege, ambulante Pflege)	Da die Handlungsfelder und die darin geltenden gesetzlichen Hintergründe verschiedenartig sind, ist von unterschiedlichen Wissenshintergründen/ Weiterbildungsbedarfen auszugehen. Die Öffnung des Unterrichts, für die Interessen der TN und der Lerninhalte aus der unmittelbaren Erfahrungswelt bergen das Potenzial, den inhaltlichen Bedarfen, gerecht zu werden (vgl. Kapitel 3.1.2). Somit wird die Entwicklung einer offenen Lern- und Leistungskultur vorangetrieben.	Die ExpertInnen haben die Vorstellung, das mit Portfolioarbeit eine Chance bestehe, dass die TN gezielt für ihren Versorgungsbereich gucken, was für ihren Bereich möglich ist und was es bereits dafür gibt (vgl. Kapitel 5.2)
	Umsetzungsmöglichkeiten in den einzelnen Arbeitsbereichen der TN können nicht immer für alle gut betrachtet und empfohlen werden		
	Die unterschiedlichen Praxisfelder (ambulant, stationär...)kommen nicht genug zur Geltung		

²¹ TN ist die Abkürzung für Teilnehmende der Palliative Care Weiterbildung

Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung	Literaturbasierte Erkenntnisse	Gemeinsamkeit Abweichung/ Besonderheiten
Motivation /Selbststeuerung	Lerninhalte müssen teils für die TN sehr Bedürfnisorientiert aufgearbeitet werden zum besseren Verständnis (Bsp. Total Pain)	Da die Handlungsfelder und die darin geltenden gesetzlichen Hintergründe verschiedenartig sind, ist von unterschiedlichen Wissenshintergründen und Weiterbildungsbedarfen auszugehen. Daneben ergibt sich die Möglichkeit, dass eine Heterogenität der TN besteht (vgl. Kapitel 3.1.2). Den unterschiedlichen Bedingungen der Lernenden zu begegnen, wird im Curriculum beim Thema Lernkontrolle angesprochen. Den TN soll die Möglichkeit gegeben werden, ihren persönlichen Lernprozess zu gestalten und zu evaluieren. Daneben wird die Verantwortlichkeit sowie die Selbstbestimmung der TN verdeutlicht. Somit wird im Curriculum die Beteiligung der TN am Lernprozess und die Kommunikation über Lernen sowie Leistung expliziert. Dies stellt eine Grundlage für eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen dar. Diese Aspekte haben für die Befähigung zum lebenslangen Lernen eine große Bedeutung (vgl. Kapitel 3.1.4).	Einigen ExpertInnen fehlen methodische Kompetenzen selbständiges Arbeiten anzuregen. Daneben fällt es Ihnen schwer, die TN für eine persönliche Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zu motivieren. Sie verweisen auch auf fehlende Motivation auf Seiten der TN. Zudem fehlen Ihnen weitere curriculare Anregungen (vgl. Kapitel 5.2)
	Unterschiedlicher Wissensstand trotz identischer Grundausbildung		Die ExpertInnen haben die Idee das Portfolio dabei nützlich sein kann, dass die TN sich eher selbständig in ein Thema hinein-denken und dazu etwas erarbeiten (vgl. Kapitel 5.2).
	Selbstständiges erarbeiten		

Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung	Literaturbasierte Erkenntnisse	Gemeinsamkeit Abweichung/ Besonderheiten
Selbstaneignung vs. Belastung	Zu wenig Zeit	Es wird angeregt, eine punktuelle Gewichtung der Themen in den Durchführungsplänen, im Bezug zu Lernschwerpunkten und Wissensbedarfen der TN vorzunehmen (vgl. Kapitel 3.1.1) Die empfohlene Stundenaufteilung zeigt, dass fast die Hälfte der Themen nur 2UE vorsieht (vgl. Anhang C.1). Kasuistiken in Gruppenarbeit oder durch Praxisbeispiele, die die Teilnehmenden mit entsprechenden Lösungsansätzen selbst vorstellen. können am Ende eines Kurses als Abschlussprüfung stattfinden (vgl. Kapitel 3.1.4)	In Bezug zu Abschlussarbeiten ist das Vorgehen sehr unterschiedlich und abweichend vom Curriculum. Es gibt ExpertInnen, die sich Zeit und Methoden wünschen, um die TN zu fördern und zu motivieren damit diese sich selbst etwas aneignen, für ihre Abschlussarbeiten. Andere lassen derartige Abschlussarbeiten nicht herstellen. Sie sehen Schwierigkeiten darin, zusätzliche Erwartungen oder Arbeitsaufträge an die TN zu stellen (vgl. Kapitel 5.2).
	Ressourcen stehen nicht allen TN gleichermaßen zur Verfügung	Kasuistiken in Gruppenarbeit oder durch Praxisbeispiele, die die Teilnehmenden mit entsprechenden Lösungsansätzen selbst vorstellen. können am Ende eines Kurses als Abschlussprüfung stattfinden (vgl. Kapitel 3.1.4)	
	Vermittlung von Präsentationsmethoden (z.B. Anleitung für Abschlussarbeiten)		

Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung	Literaturbasierte Erkenntnisse	Gemeinsamkeit Abweichung/ Besonderheiten
Stärken erkunden und fördern	Ressourcenarbeit	<p>Es wird ausdrücklich darauf verwiesen das die Teilnahme am Palliative Care Kurs, der persönlichen Weiterbildung dient. So könnte das Ziel verfolgt werden, die TN in Bezug zu ihren Stärken und Ressourcen zu fördern (Kapitel 3.1.2)</p> <p>Auf die individuellen Bedürfnisse, bezüglich der Lernvoraussetzungen wird nicht näher eingegangen (vgl. Kapitel 3.1.4). Mit Portfolios können Fähigkeiten als auch erbrachte Leistungen dokumentiert und bewertet werden. Es besteht die Möglichkeit bereits im Prozess, Gespräche über Leistungen zu führen. Diese Handhabung erlaubt Selbstbewertungen und Veränderungen auf Seiten der TN. Diese bekommen so konkrete Hinweise zu ihrem persönlichen Lernprozess. Zudem kann die Entwicklung der TN sichtbar gemacht werden (vgl. Kapitel 3.1.4).</p>	<p>Ein Teil der ExpertInnen sieht es als Problem, die Fähigkeiten und die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden darzustellen. Sie wünschen sich Möglichkeiten den TN vor Augen führen zu können, welche eigenen Ressourcen (Können-Fähigkeiten) sie haben. Zudem sollte sichtbar werden, inwiefern sie ihr Spektrum erweitern“ (vgl. Kapitel 5.2)</p>
	Bewusst werden über eigene Ressourcen		<p>Die Expertinnen äußern das es gut wäre, jedem TN seinen eigenen Lernkanal erkunden zu lassen oder zu ermöglichen (vgl. Kapitel 5.2).</p>
	Unterschiedliche Fähigkeiten		
	Einzelne Stärken (Kreativität, praktische Fertigkeiten) kommen gerade bei eher stillen TN nicht zum Ausdruck		
Nicht alle Lernkanäle werden im Unterricht für die TN angesprochen			

Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung	Literaturbasierte Erkenntnisse	Gemeinsamkeit Abweichung/ Besonderheiten
Entwicklung	Persönlicher Entwicklungsprozess Persönlichkeit, Fertigkeiten, Haltung	Mit Portfolios kann der Lernstand der TN anhand von Dokumenten, die fachübergreifend gesammelt werden, direkt gezeigt werden. In diesem Zusammenhang kann die Leistungsbewertung verändert werden und an Kompetenzbeschreibungen sowie dem Ziel der individuellen Förderung ausgerichtet werden. Durch prozessuale Leistungsbeurteilung können Selbstbewertungen und Veränderungen auf Seiten der TN vorgenommen werden. Die TN bekommen so konkrete Hinweise zu ihrem persönlichen Lernprozess und die Entwicklung der Teilnehmenden wird sichtbar (vgl. Kapitel 3.1.4)	Die ExpertInnen geben an das die Darstellung der persönlichen Entwicklung der TN ein Problem ist. Sie streben an das Berufliche Selbstverständnis der TN bzw. die Entwicklung dessen abzubilden (vgl. Kapitel 5.2). Inwieweit eine Förderung der TN angestrebt wird, ist nicht deutlich [Anm. BS]
	Entwicklung des Rollenverständnisses		

Überschrift	Formulierte (Problem-)Aspekte in der Palliative Care Weiterbildung	Literaturbasierte Erkenntnisse	Gemeinsamkeit Abweichung/ Besonderheiten
Repräsentation	Präsentation für Abschlussveranstaltung	<p>Mit Hilfe von Portfolios, würde den TN die Möglichkeit gegeben, ihre Lernanstrengungen auf formulierte Kompetenzbeschreibungen oder einzelne Aspekte einer Kompetenz auszurichten und diese aufzuzeigen. Diese „Belege“ aus der Weiterbildung, können sich als vorteilhaft für persönliche oder öffentliche Präsentationen erweisen (vgl. Kapitel 3.1.3).</p> <p>Hier können sowohl produktorientierte als auch prozessorientierte Portfoliotypen zum Einsatz kommen. Das Ziel und die Schwerpunkte in der Portfolioarbeit begründen den jeweiligen Typus</p>	<p>Auch wenn im Curriculum nicht gefordert, ist es Einzelnen ExpertInnen ein Anliegen, das die TN die Möglichkeit bekämen, ihre Kompetenzen zu präsentieren (vgl. Kapitel 5.2)</p>
	<p>Außendarstellung</p> <p>Vermittlung von Präsentationsmethoden (z.B. Anleitung für Abschlussarbeiten</p>	<p>Portfolios und Portfolioarbeit sind einerseits förderlich für die Evaluation der individuellen Lernprozesse, andererseits gestatten sie der kursleitenden Person eine gezielte Auswertung darüber, was durch die Bildungsbemühungen erreicht worden ist. Anhand dieser Belege ist es den Lehrenden möglich, sowohl methodisch didaktische Fähigkeiten als auch institutionelle Bedingungen und Voraussetzungen zu prüfen. (vgl. Kapitel 3.1.4). Daneben können die Endprodukte präsentiert werden. Dies gewährt auch spezifischen Adressaten einen unmittelbaren Blick auf die Leistungen der TN. Da die Adressaten selbst, eine Beurteilung der Leistungsbemühungen vornehmen können, wird zudem die öffentliche Wahrnehmung der Leistungen gefördert (vgl. Kapitel 2.2.1; Kapitel 2.2.2).</p> <p>Hier können sowohl produktorientierte als auch prozessorientierte Portfoliotypen zum Einsatz kommen. Das Ziel und die Schwerpunkte in der Portfolioarbeit begründen den jeweiligen Typus</p>	<p>Die Expertinnen stehen vor der Herausforderung, Arbeitgebenden etwas präsentieren zu müssen. Einzelne möchten Inhalte der WB präsentieren, andere möchten das die TN ihre erworbenen Kompetenzen präsentieren (vgl. Kapitel 5.2)</p> <p>Anhand von Abschlusspräsentationen evaluieren einzelne ExpertInnen ihre Arbeit</p>

Tabelle 16 Gegenüberstellung der literaturbasierten Aspekte zu den Ergebnissen des Experten-Workshop. Eigene Darstellung.

C. Dokumente zur Entwicklung eines Portfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung

C.1 Stundenaufteilung für einen 160 Stunden Gesamtkurs

Die nachfolgende Tabelle 17 zeigt die Zuordnung der Unterrichtseinheiten zu den Kernkompetenzen bzw. den Themen in der Palliative Care Weiterbildung.

Themen nach Kernkompetenzen	160 UE-Pflege
Kernkompetenz 1 Die Kernbestandteile von Palliative Care (...) anwenden	Insgesamt 13 UE
Grundlagen und Entwicklung	2
Organisationsformen von Palliative Care	2
Anwendungsbereiche von Palliative Care ... Krankheitsbilder, neurologische Symptome	9
Kernkompetenz 2 Das körperliche Wohlbefinden während des Krankheitsverlaufs fördern	Insgesamt 32 UE
Schmerz und Schmerztherapie	8
Mundschleimhautprobleme, Mundpflege	2
Respiratorische Symptome	3
Obstipation und Diarrhoe	2
Übelkeit, Erbrechen und Ileus	2
Unruhe, Verwirrtheit, Agitation, Angst	6
Lymphödem	2
(Ex)ulzerierende Wunden, Dekubitus	4
Pruritus	1
Begleitung in der Sterbephase	2
Kernkompetenz 3 Den psychischen Bedürfnissen der Patienten gerecht werden	Insgesamt 4 UE
Psychische Reaktionen	4
Kernkompetenz 4 Den sozialen Bedürfnissen der Patienten gerecht werden	Insgesamt 14 UE
Familie und soziales Umfeld	6
Veränderung des Körperbildes, Sexualität	4
Psychosoziale Beratung und Begleitung	4
Kernkompetenz 5 Den spirituellen und existenziellen Bedürfnissen der Patienten gerecht werden	Insgesamt 12 UE
Wahrheit am Krankenbett und Umgang mit existenziellen Fertigkeiten	2
Lebensbilanz/Lebensidentität	2
Spiritualität	2
Interkulturalität im Umgang mit den Themen Sterben und Tod	2
Rituale	2
Umgang mit Verstorbenen	2

Kernkompetenz 6 Auf die Bedürfnisse der pflegenden An- und Zugehörigen (...) reagieren	Insgesamt 8 UE
Abschiednehmen und Trauer	8
Kernkompetenz 7 Herausforderungen von klinischer und ethischer Entscheidungsfindung...	24 UE
Grundlagen der Ethik	3
Umsetzungsformen ethischen Denkens	3
Therapiebegrenzung und -zieländerung	2
Sterbebegleitung und Sterbehilfe	5
Patientenvorsorge und Krisenplanung Patientenverfügung, Vorsorgeplanung	7
Ernährung und Flüssigkeit	4
Kernkompetenz 8 Umfassende Versorgungskoordination und interdisziplinäre Teamarbeit...	Insgesamt 9 UE
Aspekte der Teamarbeit	4
Vernetzung	3
Case Management	2
Kernkompetenz 9 kommunikative Fertigkeiten in Bezug auf Palliative Care entwickeln	Insgesamt 20 UE
Kommunikation	16
Wahrnehmung und Berührung	4
Kernkompetenz 10 Selbstwahrnehmung; professionelle Weiterbildung praktizieren	Insgesamt 24 UE
Stressmanagement und Bewältigungsstrategien	6
Berufliches Selbstverständnis und Kompetenzentwicklung	2
Qualität und Qualitätsmanagement	2
Reflexion	14

Tabelle 17. Zuordnung der Unterrichtseinheiten zu den Kernkompetenzen bzw. den Themen in der Palliative Care Weiterbildung. Eigene Darstellung in Anlehnung an „Stundenaufteilung“ (S. 136-141) von Aurnhammer et al., 2020, Pallia Med Verlag.

C.2 Gegenüberstellung von Portfolios im Rahmen der Literaturrecherche

Verfassende /Untersuchung	Literatur	Bezeichnung/Synonym	Einsatzbereich	Ziel/Zweck	Bezugsrahmen/Theorie	Inhalt
Nauerth et al., 2016 Nicht empirisch untersucht	Portfolio-konzept Entwicklung und Implementierung eines Portfolio-konzepts an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld	3 Verschiedene zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung 1. Ein Anrechnungsportfolio , das der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen dient (summative Funktion) 2. ein persönliches Studienportfolio , welches den Studierenden die Dokumentation des persönlichen Kompetenzerwerbs erleichtern sollte 3. ein modulbezogenes Portfolio zu «Techniken wissenschaftlichen Arbeitens» zur Erleichterung des Übergangs von der Schule in das Studium -studienbegleitendes Entwicklungsportfolio -analoges Paper-Pencil Portfolio	Berufliche Bildung Pflege/Therapie» (B. A.) und «Berufspädagogik Pflege/Therapie» (M. A.) an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit (LePuG) der FH Bielefeld.	«Format» eines studienbegleitenden Entwicklungsportfolios i. S. Häckers, welches die Studierenden in ihrem individuellen Professionalisierungsprozess unterstützen soll. Dabei wird mit dem Portfolio die o. g. Funktion aufgenommen, (berufsbiografische) Selbstreflexionsprozesse anzustoßen, die Entwicklung des jeweils individuellen Kompetenzerwerbs sichtbar zu machen und somit eine stärkere, an den persönlichen Stärken und Interessen ausgerichtete Selbststeuerung und Individualisierung der Lernprozesse bzw. des Studiums zu erleichtern.	Studium und Lehre kompetenzorientiert zu gestalten, d. h. Wissen und Forschen «von den zu erreichenden Bildungs- bzw. Entwicklungszielen und damit im hohen Maße vom Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden her zu denken und zu konzipieren». Dieses erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, was zum Beispiel mittels Methoden wie Portfolioarbeit unterstützt werden kann	Reflexionsprozesse mittels Portfolioarbeit in folgenden drei Entwicklungsbereichen in besonderer Weise zu unterstützen: 1.im Bereich der beruflichen Fachrichtung, 2. im Bereich der Bildungswissenschaften und 3.im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens +Praxisbezogene Studien dient der Vorbereitung auf ein Fachgespräch mit der Funktion einer mündlichen Modulprüfung

Verfassende /Untersuchung	Literatur	Bezeichnung/Synonym	Einsatzbereich	Ziel/Zweck	Bezugsrahmen/Theorie	Inhalt
Löwenstein (2016) Empirisch untersucht →Sichtbarwerden von Lernfortschritten und Feedback der Mitschüler steigert Motivation →Reflexion von Lernprozessen +Lernergebnissen fördert den Einsatz von individuellen Lernstrategien	Förderung der Lernkompetenz in der Pflegeausbildung, Lehr-Lernkultur durch Lernportfolios verändern	Lernportfolio / Entwicklungsportfolio	Pflegeausbildung	Förderung der Lernkompetenz, Qualität des Lehrens und Lernen verändern (eigenverantwortliches Handeln sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden im Rahmen von gemeinsam gestalteten Lehr-Lern-Prozessen zu fördern und zu fordern. Dabei gilt der Erwerb von Lernkompetenz als zentrale Schlüsselkategorie, damit Lernende ihr persönliches, berufliches und gesellschaftliches Leben verantwortlich und persönlich zufriedenstellend führen und ihre Umwelt aktiv mitgestalten.)	Selbstgesteuertes Lernen, Subjekt + Bildungstheorie	-Zu Beginn sollen die Schüler ihre Lernerfahrungen reflektieren. - Das Lernportfolio enthält offene Fragen. -Reflexionen -Lernaufgaben -Reflexionen zum Lernverhalten Die Struktur des Lernportfolios entspricht dem Anlauf eines Lernprozesses. Anhand gezielter Fragen kann dieser eingeübt und zunehmend als Handlungsablauf verinnerlicht werden.

Verfassende /Untersuchung	Literatur	Bezeichnung/Synonym	Einsatzbereich	Ziel/Zweck	Bezugsrahmen/Theorie	Inhalt
<p>Altmeppen & Ertl-Schmuck (2018)</p> <p>Einzelfallstudien und Begleitforschung (grounded Theory In Bezug zur Anbahnung hermeneutischen Fallverstehens konnten wir zwei zentrale Phänomene rekonstruieren: „Wahrnehmung von Fehlern“ und „Illusion pädagogischer Wirkmacht“</p>	<p>Wie kann hermeneutische Fallkompetenz gelingen? Portfolioarbeit in der Lehrer/innenbildung für Gesundheit und Pflege</p>	<p>Das Entwicklungsportfolio ist auf den Lernprozess gerichtet und enthält eine Sammlung von Arbeiten über einen längeren Zeitraum im Studienverlauf. Fokussiert werden in den berufsfelddidaktischen Modulen die Reflexion der eigenen Lern- und Berufsbiografie und die Entwicklung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung im Kontext des strukturtheoretischen Rahmens.</p> <p>Das Beurteilungsportfolio dient der Bewertung von Leistungen. Bewertet werden Portfolios, die über vorgegebene themenbezogene Aufgaben und Ziele innerhalb der Lehrveranstaltungen und in den</p>	<p>Das Konzept ist eingebunden in das Einzelprojekt Unterrichtsvideos zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer / innenbildung der Fachrichtung Gesundheit und Pflege an der Technischen Universität Dresden</p>	<p>Eine wissenschaftlich-reflexive Haltung ist von Bedeutung, da die Vorstellungen über Unterricht und pflegeberuflichen Handelns von den biographischen Erfahrungen der Studierenden und deren Subjektiven Theorien geprägt sind, die sich im Verlauf schulischer und beruflicher Sozialisationsprozesse entwickelten. Diese leiten das pädagogische Handeln, insbesondere das Handeln unter Druck (Groeben u. a. 1988).</p> <p>Die Entwicklung der Fähigkeit, mit Subjektiven Theorien reflexiv umgehen zu können und diese mit wissenschaftlichen Theorien anzureichern, ggf. auch zu verändern, wird damit zum zentralen Bezugspunkt der Lehrer / innenbildung. Die darüber möglicherweise entstehenden Irritationen können Bildungsmöglichkeiten eröffnen und zu vertieften Erkenntnissen führen. In einem derartigen Bildungsprozess kann ein</p>	<p>Das Portfoliokonzept basiert auf einem professionstheoretischen Ansatz zur Lehrer / innenbildung, wie er u. a. von Helsper (1996), Hericks (2006) und Oevermann (1996) vertreten wird. Demzufolge schließt professionelles Handeln einen reflektierten Umgang mit Widersprüchen und den sich daraus ergebenden Fehlerquellen ein (Schütze 2000). Damit rückt die Unbestimmtheit pädagogischen Handelns in den Vordergrund, welche vielmehr hermeneutische</p>	<p>In Portfolios sammeln Studierende originale Arbeiten anhand derer sie ihr Wissen und Können nach außen darstellen und reflektieren. Solch ein Produkt kann bspw. ein schriftlicher Unterrichtsentwurf, ein Exzerpt, eine Rezension, eine Präsentation, eine Fallanalyse oder die Videoaufzeichnung einer Unterrichtssequenz sein.</p>

		Tutorien entstehen. Hier erfolgt eine Fremdbewertung, die zugleich mit den eigenen Anforderungen und Ansprüchen reflektiert werden kann.		wissenschaftlich-reflexiver Habitus angebahnt werden, der die Voraussetzung für eine reflektierte Berufspraxis bildet, in der wissenschaftliches Wissen einen Resonanzboden bspw. für die Ausdeutung von Unterrichtssituationen bietet	Kompetenz als methodische Funktionalität erfordert. Dies impliziert einen weiten Bildungsbegriff für die Anbahnung hermeneutischer Fallkompetenz in der Lehrer / innenbildung.	
Verfassende /Untersuchung	Literatur	Bezeichnung/Synonym	Einsatzbereich	Ziel/Zweck	Bezugsrahmen/Theorie	Inhalt
Henning & Kricke (2016)	Portfolio-didaktik. Praktische Anregungen, Übungen und Beispiele für die Lehrerbildung	Entwicklungsportfolio das die Weiterentwicklung während der Ausbildung und darüber hinaus reflektiert.	Lehrerbildung	Reflexion vorgegebener Standards, persönlicher Ziele und subjektiver Theorien, Praxiselemente, -persönliche Stärken und Entwicklungsperspektiven formulieren Eigene Entwicklung bewusstwerden, Stärkung der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion Ausbildung dokumentieren, Einschätzung des Ausbildungsstands in Bezug zu professionsbezogenen Kompetenzen,	Reflexionsfähigkeit als Professionalisierungsmerkmal in der Lehrerbildung Zirkel der Handlungsforschung nach Teml/Teml 2011(Reflexion) Reflexionsmodelle (Rolfe et.al 2001;Korthagen (2001)	Zahlreiche Beispiele, Logbuch, Lerntagebuch, Reflexionen

Tabelle 18 Gegenüberstellung von Portfolios im Rahmen der Literaturrecherche. Eigene Darstellung

Versicherung selbständiger Arbeit

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit zum Thema: „Entwicklung eines Portfoliokonzeptes für die Palliative Care Weiterbildung“ selbständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die andere Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angabe der Herkunft kenntlich gemacht.

Dortmund, den 01. August 2022

Bettina Strippling

Bettina Strippling