

## **Abstract**

Im Mittelpunkt der Forschungsarbeit zu dieser Arbeit steht die Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten durch ePortfolios in der LehrerInnenbildung in Österreich. Speziell beim Berufseinstieg bedürfen die JungpädagogInnen persönlicher, professionsbezogener und sozialer Unterstützung. Den BerufseinsteigerInnen sollte Mentoring zur persönlichen Unterstützung, Seminarveranstaltungen zur professionsbezogenen Unterstützung und Peer-Learning zur sozialen Unterstützung zuteil werden. Dabei bieten ePortfolios Begleitungsmöglichkeiten für diese Lernprozesse an. Eingebettet in ein Konzept von "Teaching ePortfolios" für die Induktionsphase, das in der vorliegenden Arbeit beschrieben wird, stellen ePortfolios ein zentrales Instrument für die Dokumentation des individuellen Lernfortschritts beim Berufseinstieg von PädagogInnen dar. In den ePortfolio-Ansichten finden Lernprodukte, auch Artefacts genannt, in gleicher Weise Platz wie Reflexionen über die eigenen Lernhandlungen, welche auch Reflective Artefacts genannt werden. Da kritische Reflexion von eigenen Handlungen und Lernfortschritt in der Induktionsphase als besonders wichtig erscheint, soll in der Zeit des Berufseinstiegs ein Lerntagebuch in Blog-Form geführt werden, das wiederum das Herzstück der "Teaching ePortfolios" darstellt. In dieser Arbeit werden auch theoretische und praktische Überlegungen zu Grundbildung und Weiterbildung von LehrerInnen angestellt, da ein Einsatz von ePortfolios in der gesamten PädagogInnenbildung als sinnvoll erscheint.

The focus of the research for this paper is the search for opportunities by supporting ePortfolios in teacher education in Austria. Especially when starting their career in an induction phase, the young teachers need personal, profession-related and social support. So the young teachers should get personal support with a mentoring system, profession-related support in seminars and social support in peer-learning. ePortfolios offer ways to

accompany those learning processes. Embedded in the concept of "Teaching ePortfolios" for the induction phase, which is described in the present work, ePortfolios are a central tool for the documentation of individual student progress in the induction phase of teachers. The ePortfolio views include learning products, called artefacts, as well as reflections on their own learning activities, which are also called reflective artefacts. Critical reflection of one's own teaching actions and learning progress in the inductions phase appear to be particularly important. That's the reason why young teachers are forced to use a learning diary in blog form, which makes up the centerpiece of "Teaching ePortfolios". This paper also includes theoretical and practical thoughts to basic education and teacher training, because the use of ePortfolios seems to be meaningful in the entire education of teachers.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract .....	1
Inhaltsverzeichnis .....	3
Einleitung.....	7
1. Analyse von Studien zum Berufseinstieg von LehrerInnen in Österreich und Deutschland.....	11
2. Bestandsaufnahme zur österreichischen PädagogInnenbildung.....	22
2.1 Die gegenwärtige PädagogInnenbildung in Österreich.....	22
2.1.1 Grundbindung und Berufseinstieg von österreichischen PflichtschulpädagogInnen .....	23
2.1.2 Grundbildung und Berufseinstieg von LehrerInnen an Gymnasien und höheren Schulen .....	24
2.1.3 Die Fort- und Weiterbildung im Beruf .....	25
2.2 Kritik an dieser gegenwärtigen PädagogInnenbildung in Österreich....	26
2.2.1 Kritik an der Grundbildung österreichischer PädagogInnen.....	26
2.2.2. Kritik an der Berufseinstiegsphase für österreichische PädagogInnen.....	27
2.2.3 Kritik an Fort- und Weiterbildung österreichischer PädagogInnen .	29
2.3 Das Modell der PädagogInnenbildung NEU für Österreich .....	31
2.3.1 Erste Phase: Die Grundbildung .....	32
2.3.2 Zweite Phase: Die Induktion.....	33
2.3.3 Dritte Phase: Die Fort- und Weiterbildung im Beruf .....	40
2.4 Schlussfolgerungen zum Veränderungspotential im Zuge einer neuen PädagogInnenbildung .....	41
3. Einsatzmöglichkeiten von ePortfolios in einer neuen LehrerInnenbildung für Österreich.....	43

3.1 Die Ersteinführung der ePortfolio-Methode an Pädagogischen Hochschulen.....	46
3.1.1 Die Auswirkungen dieser Einführung auf Lehrende und Lernende	48
3.1.2 Reflexion in ePortfolios.....	51
3.1.3 Die neuen Möglichkeiten zur Beurteilung von ePortfolio-Arbeit .....	57
3.2 Die Implementierung der ePortfolio-Methode anhand eines Lernportfolios für die Grundbildung.....	60
3.3 Reflexions- und Entwicklungsportfolios in der Induktionsphase .....	71
3.3.1 Das "Teaching ePortfolio" für die Induktionsphase.....	74
3.3.2 Persönliche Unterstützung durch Mentoring in der PädagogInnenbildung .....	79
3.3.3 Professionsbezogene Unterstützung durch Seminarveranstaltungen .....	95
3.3.4 Soziale Unterstützung durch Peer-Learning.....	99
3.4 Das Entwicklungs- und Präsentationsportfolio für die Weiterbildung.	102
4. Praktische Umsetzung von ePortfolios für die LehrerInnenbildung .....	108
4.1 Auswahl der Software Mahara für die Praxisbeispiele.....	108
4.1.1 Die Open Source-Software Mahara.....	109
4.1.2 Mahara im ePortfolio-Konzept zur "LehrerInnenbildung NEU" .....	112
4.2 Grundbildung: .....	113
4.3 Induktionsphase:.....	117
4.3.1 "Teaching ePortfolios" für die Berufseinstiegsphase von LehrerInnen .....	119
4.3.2 Persönliche Unterstützung begleitet durch ePortfolios in Mentoring-Prozessen.....	124

4.3.3 Professionsbezogene Unterstützung begleitet durch ePortfolios in Seminaren.....	128
4.3.4 Soziale Unterstützung durch Peer-Learning unterstützt durch ePortfolios.....	137
4.4 Weiterbildung und lebenslanges Lernen .....	139
4.4.1 ePortfolios als Unterstützung zum Lehrgang "BeraterInnen im Bildungsbereich" .....	140
4.4.2 ePortfolios und Wissensmanagement .....	145
5. Zusammenfassung .....	148
6. Anhang .....	156
6.1 ExpertInneninterviews.....	156
6.2 Abbildungsverzeichnis .....	159
6.3 Literaturverzeichnis.....	159



## Einleitung

Im österreichischen Bildungssystem ist eine grundlegende Reformierung der LehrerInnenbildung geplant. In dem Konzept "LehrerInnenbildung NEU" wird eine völlig neue, stufenweise Aus- und Weiterbildung vorgestellt, die in drei Phasen konzipiert ist. Neben der Grund- und der Weiterbildung wird dem Berufseinstieg von PädagogInnen, der sogenannten Induktionsphase, besondere Aufmerksamkeit geschenkt, was speziell für den Bereich der österreichischen Pflichtschule eine Neuheit darstellt. Dies und die Tatsache, dass ich persönlich seit September 2010 an einem Pilotprojekt des Landesschulrates für Niederösterreich und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Entwicklungsteam und als Referent zur Seminarreihe "Den Schuleinstieg professionell meistern und gestalten" mitarbeite, gelten als Hauptmotivation zur Festlegung des Schwerpunkts auf die Induktionsphase. Gemeinsam haben das Konzept "LehrerInnenbildung NEU" und meine Tätigkeit in diesem Pilotprojekt das Suchen nach Unterstützungsmöglichkeiten junger LehrerInnen beim Einstieg in das Berufsleben. Dies führte mich zu folgender forschungsleitenden Fragestellung:

*Welche Möglichkeiten persönlicher, sozialer oder professionsbezogener Unterstützung der JunglehrerInnen gibt es durch ePortfolios in der Induktionsphase?*

Während diese Frage ausschließlich im Hauptkapitel, also im Kapitel 3 dieser Arbeit ihre Thematisierung findet, hat die Ausformulierung folgender Forschungsfragen einen Beitrag zur Gliederung der Arbeit geleistet:

*Forschungsfrage 1: Welche Problemfelder gibt es in der Berufseinstiegsphase von LehrerInnen?*

*Forschungsfrage 2: Welche Unterstützungsangebote gibt es für LehrerInnen in der Berufseinstiegsphase?*

*Forschungsfrage 3: Welche Rolle spielen Reflexion, Lernen von und mit Peers und Mentoring in diesen Bildungsprozessen?*

*Forschungsfrage 4: Wie könnten Einsatzszenarien für ePortfolios in der vorgeschlagenen Einstiegsphase der "LehrerInnenbildung NEU" konkret aussehen?*

Im ersten Kapitel werden einleitend Studien zum Berufseinstieg von LehrerInnen in Österreich und Deutschland vorgestellt, um der Forschungsfrage 1 nachzugehen, ob für PädagogInnen Problemfelder in der Berufseinstiegsphase existieren.

Nach der Darstellung der gegenwärtigen Grundbildung, Induktion und Weiterbildung von österreichischen LehrerInnen am Beginn des zweiten Kapitels, folgt eine Kritik dieses gegenwärtigen Systems und die Vorstellung eines alternativen Modells für die PädagogInnenbildung in Österreich. Das Kapitel 2 beinhaltet im Sinne der Forschungsfrage 2 auch eine Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Ausgestaltung der Induktionsphase für Pflichtschul- und GymnasiallehrerInnen und ist als Bestandsaufnahme und Problemanalyse zu sehen.

Im Zuge meiner Forschungsarbeit stellte sich die grundlegende Frage, ob es denn sinnvoll sei nach einem ePortfolio-Konzept zu suchen, das allein in der Berufseinstiegsphase von LehrerInnen angewendet wird. Laut Himpsl-Gutermann und Bauer (2011) ist zu befürchten, dass der Einsatz eines solchen Konzepts ohne systematische Einführung im Vorfeld kontraproduktiv sein und von den BerufseinsteigerInnen als zusätzliche Belastung empfunden werden könnte. In dieselbe Kerbe schlägt auch Kraler, der im Experteninterview betont, dass das ePortfolio-Konzept in der Induktionsphase keinesfalls ein Add-On sein darf, sondern in ein bestehendes System integriert werden muss (Kraler 2011, Absatz 9). Während des

Arbeitsprozesses wurde aus diesem Grund noch die folgende zusätzliche Forschungsfrage gestellt:

*Forschungsfrage 5: Welche Möglichkeiten gibt es, dieses ePortfolio-Konzept für die Induktionsphase in das gesamte Ausbildungskonzept von PädagogInnen einzugliedern?*

Um das oben genannte Problem nicht aufkommen zu lassen, schlagen die beiden Autoren ein ePortfolio-Konzept vor, das parallel zu den drei Phasen der "LehrerInnenbildung NEU" zum Einsatz kommt. Darum wird in den Kapiteln 3 und 4 nach einem ePortfolio-Modell geforscht, das über einen längeren Zeitraum zum Einsatz kommt und in allen drei Phasen der PädagogInnenbildung eingesetzt werden kann. Der Hauptfokus jedoch bleibt auf die Induktionsphase von LehrerInnen gerichtet.

In Kapitel 3 wird ein theoretisches ePortfolio-Konzept entworfen, während das Kapitel 4 Anregungen für die Praxis bietet, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Diese beiden Kapitel sind der Übersichtlichkeit wegen in ihrem grundsätzlichen Aufbau gleich gestaltet. So befinden sich jeweils im ersten Unterkapitel Überlegungen, die alle drei Phasen der "LehrerInnenbildung NEU" betreffen. Die Unterkapitel 2, 3 und 4 beschäftigen sich anschließend jeweils mit Lernportfolios in der Grundbildung, Reflexions- und Entwicklungsportfolios in der Induktionsphase und Entwicklungs- und Präsentationsportfolios für die Weiterbildung von PädagogInnen.

Die Thematisierung der Auswirkungen einer Einführung der ePortfolio-Methode an Pädagogischen Hochschulen und der dadurch neu gewonnenen Möglichkeiten der Beurteilung führen in das Hauptkapitel (Kapitel 3) ein. Die Forschungsergebnisse zum Einsatz von ePortfolios in Grundbildung, Induktion und Weiterbildung werden unter anderem auch im Hinblick auf die Rolle von Reflexion, Lernen von und mit Peers und Mentoring beleuchtet, was zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 beiträgt.

Im abschließenden vierten Kapitel werden im Sinne von Forschungsfrage 4 Vorschläge zum praktischen Einsatz von ePortfolios in Grundbildung, Induktion und Weiterbildung skizziert, um den LeserInnen einen Einblick in die Arbeit mit ePortfolios in der PädagogInnenbildung zu ermöglichen.

Bei der Erstellung dieser Arbeit wurde eine Kombination aus den Forschungsmethoden Literaturrecherche und ExpertInneninterviews angewendet. Ich stützte mich in erster Linie auf die Überlegungen von Himpsl-Gutermann und Bauer im Artikel "Kaleidoskope des Lernens - ePortfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) LehrerInnen" aus dem Jahr 2011, die die Basis für weitere Recherchen darstellten. Da in der Literatur jedoch zum ePortfolio-Einsatz in einer Induktionsphase von LehrerInnen, beziehungsweise zu ePortfolios und Mentoring nicht ausreichend Material zu finden war, führte ich zu Arbeitsbeginn auch ExpertInneninterviews mit Erik Driessen, Klaus Himpsl-Gutermann, Christian Kraler und Alois Niggli. Diese waren mir dabei behilflich, tiefer in die Thematik einzutauchen und ermöglichten ein breiteres Arbeitsspektrum. Weitere Details zu den ExpertInneninterviews finden Sie im Kapitel 6.3.

# **1. Analyse von Studien zum Berufseinstieg von LehrerInnen in Österreich und Deutschland**

Der Bereich der LehrerInnenbildung im deutschsprachigen Raum war hinsichtlich seiner Gestaltung und Leistungsfähigkeit während des gesamten 20. Jahrhunderts durchgehend starker Kritik ausgesetzt. Die wiederholten Feststellungen defizitärer Leistungen in deutschsprachigen Schulsystemen machte Überlegungen über Reformen in den letzten Jahren immer mehr zu einem tagespolitischen Thema (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt 2004, S. 60).

Bereits in den 70er-Jahren berichteten Müller-Fohrbrodt, Coletta und Dann (1978) von Unstimmigkeiten beim beruflichen Einstieg von PädagogInnen. Sie nannten das von ihnen untersuchte "Phänomen Praxisschock" (Müller-Fohrbrodt, Coletta & Dann 1978, S. 17) bei den jungen LehrerInnen. Der sogenannte Praxisschock sei allerdings kein einheitliches Phänomen, sondern fasste recht heterogene Erscheinungen zusammen. Dabei gaben sie an, dass die JunglehrerInnen mit idealistischen Vorstellungen von Unterricht in die Schule gekommen waren. Dies waren zum Beispiel Vorstellungen von einem demokratischen Unterrichtsstil möglichst ohne Strafen, ohne Anschreien und ohne Notendruck. Sie wollten also mit Verständnis, Geduld und Güte ihre gesellschaftspolitische Aufgabe als PädagogInnen erfüllen. Nach kurzer Zeit, häufig schon nach wenigen Wochen, waren viele aus dem Tritt gebracht, durch die Praxis verunsichert, oder sogar innerlich zermürbt.

94% der jungen PädagogInnen gaben an, am Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit den demokratischen Unterrichtsstil versucht zu haben. Bald traten jedoch Schwierigkeiten auf. Als Konsequenz machten 91% der JunglehrerInnen Abstriche bezüglich ihrer Zielvorstellung der Verwirklichung eines demokratischen Unterrichtsstils (Müller-Fohrbrodt, Coletta & Dann 1978, S. 36–37).

Sie warfen somit ihre anvisierten Ziele über Bord und änderten ihre Verhaltensweisen. Viele fanden im Rückgriff auf die eigene Schulzeit Halt und Sicherheit und nahmen die Verhaltensweisen ihrer eigenen LehrerInnen zum Vorbild, LehrerInnen, die sie selbst erlebt hatten und deren Verhaltensweisen für sie erfolgreich schienen. Dadurch wurden sie autoritärer, liberale Einstellungen ließen nach, Kontrolle und Druck wurden stärker, sie begannen häufiger zu strafen und verlangten mehr Disziplin. Gleichzeitig wurde das Phänomen festgestellt, dass auch ihre Selbstachtung abnahm, weil sie sich anders verhalten hatten, als sie es ursprünglich von sich erwartet hatten und für richtig hielten. Was sie während ihrer Ausbildung von gutem Unterricht gehört und gelernt hatten, konnten sie oftmals nur unzureichend erproben (Müller-Fohrbrodt, Coletta & Dann 1978, S. 21).

Die LehrerInnen verloren einen Teil ihrer Aufgeschlossenheit für Reformen und für die notwendigen Veränderungen. Sie kehrten zu einem statischen Begabungskonzept und zu einem autoritären Erziehungsstil zurück, was beides für die adäquate Lösung ihrer schulischen Aufgaben nicht günstig war (Müller-Fohrbrodt, Coletta & Dann 1978, S. 55). Die Ergebnisse dieser Studie und die Auswertung der erlangten Daten machte bereits in den 70er-Jahren den Reformbedarf in dieser Induktionsphase, also in der Berufseinstiegsphase von LehrerInnen, deutlich. Da jedoch einfache Übertragungen der vorhandenen Modelle und Methoden empirischer Forschung auf die Erfassung von Wirkungen der LehrerInnenbildung als theoretisch und methodologisch problematisch galt, wurden nur selten zu dieser Thematik weitere größere Studien durchgeführt.

Fünf Jahre später musste Schludermann bei ihren Untersuchungen Schwierigkeiten bei der Unterrichtsarbeit der JunglehrerInnen feststellen. Sie ging von einer vollen Lehrverpflichtung aus, die bei PädagogInnen 21 bis 22 Wochenstunden beträgt, und kam auf einen Mehraufwand von durchschnittlich zwölf Wochenstunden an Sprechstunden, Konferenzen und

zusätzlichen Verwaltungsarbeiten. Während der Vorbereitung und im Unterricht selbst haben die JunglehrerInnen ihren Untersuchungen zufolge oft folgende Probleme:

1. Die in der Ausbildung theoretisch erarbeiteten Inhalte müssen von den BerufseinsteigerInnen selbständig und eigenverantwortlich in die Praxis umgesetzt werden. Oft ergeben sich dadurch Schwierigkeiten bei Abteilungsunterricht, bei Klassenführung mit SchülerInnen mehrerer Schulstufen oder bei Gruppenunterricht durch innere Differenzierung der Lehrpersonen.
2. Die Bedingungen an den Übungsschulen, die den Hochschulen angeschlossen sind, können sich auch manchmal wesentlich von jenen in der Berufsrealität unterscheiden, vor allem durch die Anzahl der KlassenschülerInnen, die vorhandenen Lern- und Arbeitsmittel an den unterschiedlichen Schulen und ebenfalls durch die Disziplin in der Klasse.
3. Die Diskussionen über Probleme im Unterricht, wie dies im gegenseitigen Austausch mit Studierenden, PraxislehrerInnen und PraxisbetreuerInnen während der Schulpraxis möglich war, fällt fast komplett weg. Dadurch lernen die JunglehrerInnen weniger neue Hilfen und Bewältigungsstrategien kennen. Die vorhandenen Pausen reichen für Koordinations- und Beratungsgespräche oftmals nicht aus und Konferenzen sind im Wesentlichen für organisatorische und verwaltungstechnische Probleme da.
4. In Fragen der Leistungsbeurteilung brauchen die JungpädagogInnen genauso Unterstützung wie bei der Organisation von Aktionen, Projekten und Wandertagen. Weiters stellte sich heraus, dass Fachkonferenzen, pädagogische Konferenzen und Konferenzen zur Beratung gemeinsamer unterrichtlicher und erzieherischer Probleme kaum einberufen werden, sich aber im Gegenzug dazu die

Schwierigkeiten mit ProblemschülerInnen häufen. Auch der Umgang mit SchülerInnen allgemein und mit den Eltern wird von HauptschulpädagogInnen als schwierig empfunden (Schludermann 1983, S. 37–38).

Die JunglehrerInnen sind durch die zusätzliche Belastung der von Schludermann erhobenen durchschnittlich zwölf Stunden zeitlich oftmals so überlastet, dass für Erfahrungsaustausch und gegenseitige Hilfe nur wenig Zeit bleibt. Zusätzlich befürchten junge PädagogInnen, dass ihre Bitte um Rat als Unfähigkeit ausgelegt werden könnte, und sie daher im Kollegium nicht als vollwertige LehrerInnen anerkannt würden (Schludermann 1983, S. 50).

Schludermann stellte neben den Schwierigkeiten bei der Unterrichtsarbeit auch Schwierigkeiten bei der Bewältigung von administrativen Aufgaben durch JunglehrerInnen fest. Damit meinte sie die Führung des Klassenbuchs, das Ausfüllen von Statistiken, die Übernahme eines Kustodiats und das Ausfüllen von Schülerbeschreibungsbögen. Allgemein führte sie an, dass die bürokratische Struktur auf die LehrerInnen ständigen Druck ausübe. Die Bemühungen um die zufriedenstellende Erledigung der administrativen Aufgaben können oftmals Schwierigkeiten im Unterricht selbst oder mit dem Umgang mit Kindern, so wie zum Beispiel das Zusammenleben der Klasse, die Integration von AußenseiterInnen oder das Bewusstmachen von Werthaltungen in den Hintergrund drängen. Etwa 60% der jungen LehrerInnen verbringen bis zu zwei Stunden pro Woche bei administrativen Arbeiten, mehr als 30% sogar drei bis fünf Stunden (Schludermann 1983, S. 32–33). Schludermann zeigt somit auf, dass durch dieses Übermaß an Verwaltungsaufgaben auch die Einstellung der LehrerInnen zu ihrem Beruf negativ beeinflusst wird.

Gerade bei Verwaltungsarbeiten, die größtenteils routinemäßige, schematische Tätigkeiten sind, müsste es gelingen, durch gezielte, konkrete

Ausbildungsmaßnahmen die Anfangsschwierigkeiten auf ein Minimum zu reduzieren. Ein Teil dieser Schwierigkeiten ist sicher als notwendige Begleiterscheinung einer Phase der Eingewöhnung in den Beruf anzusehen. Aber auch hier könnte eine Beratung durch SchulleiterInnen oder KollegInnen Abhilfe schaffen. Die Hälfte der LehrerInnen beurteilt die Einführung in administrative Aufgaben als "schlecht" oder "sehr schlecht". Die JunglehrerInnen haben eine Reihe von administrativen Aufgaben zu bewältigen, für die in der LehrerInnenausbildung jedoch nur unzureichendes Rüstzeug mitgegeben wird (Schludermann 1983, S. 37).

Dass sich an der Situation der JunglehrerInnen bis ins Jahr 2000 nichts Grundlegendes verändert hat, weiß die Studie "LehrerIn 2000" zu berichten, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, vom Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport und von der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst in Auftrag gegeben wurde. Aus dieser Studie geht hervor, dass sich 53% aller PädagogInnen in Österreich durch alltäglichen schulischen Verwaltungsaufwand und administrative Tätigkeiten stark gefordert fühlen und weitere 52% durch außerplanmäßige Initiativen der Schule. Zwischen 75% und 89% der LehrerInnen bezeichnen pädagogische Aufgaben wie zum Beispiel Verhaltensauffälligkeiten, pädagogische Verantwortung, das Ergänzen der elterlichen Erziehungsarbeit und persönliche Probleme der SchülerInnen als große tägliche Herausforderung (Wentner & Havranek 2000, S. 154–156). Da in dieser Studie nicht dezidiert JungpädagogInnen sondern die gesamte Lehrerschaft befragt wurde, können Rückschlüsse auf die Gruppe der BerufseinsteigerInnen in den Lehrberuf nur vermutet werden. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Prozentsätze bei JungpädagogInnen, die in pädagogischen und schulbürokratischen Belangen weniger Routine aufweisen, durchwegs noch höher sind.

Bei der ersten Etappe der sogenannten "Potsdamer Lehrerstudie" (Schaarschmidt 2004) aus dem Jahr 2004 wurde die Situation der

BerufseinsteigerInnen in Deutschland nur am Rande beleuchtet. Als bedenklich konnte eingestuft werden, dass

*"im Vergleich mit anderen Berufen Einschränkungen in den Widerstandsressourcen bestehen und ein deutlicher Rückgang im positiven Lebensgefühl nach den ersten Berufsjahren zu verzeichnen ist. Da die kritischen Beanspruchungsverhältnisse übergreifend für die gesamte Lehrerschaft gelten, liegt es nahe, nach den Bedingungen zu fragen, die mehr oder weniger allen Lehrern das Leben schwer machen, um vor allem dort mit Veränderungen anzusetzen."* (Schaarschmidt 2004, S. 2–3)

Blömeke (2004) stellte bei der Analyse von einer in Deutschland durchgeführten Studie die Frage, ob kompetentes LehrerInnenhandeln durch besonders hohe Qualität in der LehrerInnenbildung erreicht werden könne oder ob es andererseits mehr auf Talent, also auf einer Persönlichkeitseigenschaft basiere, über die LehrerInnen verfügen oder eben nicht, oder ob dieses kompetente LehrerInnenhandeln ein Resultat langjähriger beruflicher Praxis sei. Abgesehen davon, dass sie leider nicht in der Lage war, mit den ihr vorliegenden Befunden eine zufriedenstellende Antwort auf diese Frage zu finden, stellte sie fest, dass zum Talent auch noch Faktoren wie Arbeitsplatzbedingungen, Schulentwicklung, Schulklima, gesellschaftliche Erwartungen und Bildungspolitik eine beachtliche Rolle spielen (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt 2004, S. 75).

Auch das Seminar für Pädagogik der Universität Ulm führte von 1996 bis 1999 zwei umfangreiche Studien zu kompetentem LehrerInnenhandeln durch. Die zentrale Frage war, wie LehrerInnen ihren Beruf tatsächlich erlernen. Dazu führten sie 150 Interviews mit LehrerInnen aus allen Schularten mit dem Schwerpunkt Gymnasialbereich in der Stadt und Region Ulm und aus ganz Baden-Württemberg. In der Regel verfügten die GesprächspartnerInnen über eine Berufserfahrung von mindestens zehn Jahren (Herrmann & Hertramph 2000, S. 173).

Durch die Analyse der Studiendaten wurde deutlich, dass LehrerInnen oft ganz unvermeidlich und manchmal auch in ganz kurzer Zeit Zufallsroutinen entwickeln müssen, um ihren beruflichen Alltag zu meistern. Das geschieht in Folge von kritischen Situationen, die sie erleben oder derer sie sich bewusst werden. Sie beginnen, ihre Handlungskonzepte und ihr dahinterstehendes Selbstkonzept reflektierend und handelnd zu klären. Aus diesem Reflexionsprozess entsteht ein berufliches Selbstverständnis.

Der Berufsbeginn ist eigentlich für die LehrerInnen erst der Anfang des Erlernens des Lehrberufs. Das folgende Zitat untermauert, dass bis zu diesem Zeitpunkt lediglich Vorbereitungsmaßnahmen für den Berufseinstieg getroffen wurden:

*"Am Berufsbeginn, d.h. beim Antritt der ersten eigenverantwortlichen Berufstätigkeit in vollem Umfang, muss ein Lehrer mehr oder weniger "von vorn" anfangen; denn er hatte nur ausnahmsweise die Gelegenheit, seinen Stil, seine Kompetenzen, seine Arbeitsformen - also all das, was ihn und nur ihn erfolgreich machen kann - herauszufinden und zu erproben."* (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 175)

Laut Herrmann und Hertrampf lässt sich nur dann herausfinden, welche Vorbereitungen und welche Vorkehrungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu treffen sind, wenn die LehrerInnenausbildung auf die Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstiegs abgestimmt wird. Nur so könnten Anfangsproblemen bei der Bewältigung des Berufsalltags entgegengewirkt werden. Dies macht deutlich, dass auch die Übergänge zwischen den Phasen der LehrerInnenbildung zu diskutieren sind (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 176).

Die persönliche Entwicklung der LehrerInnen geht dabei Hand in Hand mit der beruflichen Entwicklung in dieser Zeit. Laut den beiden Autoren ist diese Zeit des Berufseinstiegs, also die ersten Jahre eigenständiger beruflicher Tätigkeit, entscheidend für die weitere berufliche, aber auch persönliche Entwicklung. Die ausgesprochen arbeitsintensive Anfangsphase wird zumeist

von den JungpädagogInnen als Überbelastung empfunden. Dabei entwickelten sich unter zeitlichem und psychischem Druck Berufseinstellungen und Berufsroutinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel durchwegs beibehalten wurden. Somit sind diese Erfahrungen prägend für das weitere berufliche Wirken. JunglehrerInnen erwerben beim Berufseinstieg ihre Berufsroutinen und Berufseinstellungen durch zufällige Erfolge und das zumeist in wenig gesteuerten und kaum kontrollierten Lernprozessen, die zumeist nur durch Handeln am Modell gekennzeichnet sind. Zusätzlich wurde der Umstand, dass BerufseinsteigerInnen in ihrer anfänglichen Lernzeit völlig auf sich allein gestellt sind, von den befragten PädagogInnen kritisiert (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 178).

Herrmann und Hertrampf berichten weiters, dass die JunglehrerInnen in dieser unbegleiteten und daher auch unreflektierten Phase um sprichwörtliche "Überleben" kämpfen und in der Phase des Berufseinstiegs ins "kalte Wasser" geworfen würden. Nur wenige LehrerInnen, die über das "gewisse Etwas" oder die "LehrerInnenpersönlichkeit" verfügen, also das Talent haben, SchülerInnen sofort von Natur aus begeistern zu können, fänden sich gut zurecht bei diesen neuen Herausforderungen, die der Schulalltag mit sich bringe (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 178).

Zum Umstand der fehlenden Begleitung kommen Disziplinprobleme bei der Arbeit mit den SchülerInnen im Unterricht hinzu. Diese werden durch die fehlende Routine und eventuell auftretende Unsicherheiten der JunglehrerInnen in einzelnen Unterrichtssituationen begünstigt. Für Herrmann und Hertrampf gehört es

*"zu den landläufigen Überzeugungen, dass die optimale Lernsituation eines Anfängers dann besteht, von einem erfahrenen Profi dasjenige "abgucken" oder übernehmen zu können, was er braucht."* (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 179)

Die beiden Autoren weisen hier darauf hin, dass ein Mentoring-System, ganz gleich welcher Art auch immer, zu einer Verbesserung der gegenwärtigen Situation der JunglehrerInnen beitragen würde. Sie untermauern diese Meinung mit Zitaten aus Interviews, die im Rahmen der Studie geführt wurden. Mit einem derartigen System hätten die BerufseinsteigerInnen die Möglichkeit von erfahrenen PädagogInnen zu lernen. Um Demotivation vorzubeugen, da der Maßstab "der Meister" auch unerreichbar hoch scheinen könnte, schlagen sie zusätzlich dazu noch ein System für die PädagogInnenbildung vor, in dem die BerufseinsteigerInnen in analoger Situation von Menschen vergleichbarer Kompetenz lernen können. Dabei lernen JunglehrerInnen von anderen JunglehrerInnen durch Unterrichtsbeobachtungen, Erfahrungsaustausch und gegenseitige Hilfestellung:

*"Das waren eigentlich so mehr die Unterrichtsvorführungen von meinen Mitreferendaren. Wir waren zu Acht, und da hab ich dann eigentlich in der Diskussion - in der doch relativ offenen Diskussion über den Unterricht, der dann auch vorgeführt und der dann auch besprochen wurde - viel davon gelernt. Also, das muss ich sagen: Das hat mir eigentlich am meisten gebracht."* (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 180)

Ein ähnlicher Effekt wurde auch bereits in den 60er- und 70er-Jahren beobachtet, als zahlreiche Gymnasien neu gegründet wurden. Auch da arbeiteten PädagogInnen in den Aufbaujahren unterstützt von einer hohen Kultur des Erfahrungsaustausches und Kooperation, um so die vielfältigen Alltagsprobleme bewältigen zu können. Den BerufseinsteigerInnen von heute hingegen ist es wichtig, das richtige Maß an solchen Lernsituationen zu finden, um ihnen einerseits das Lernen von Erfahrenen, mit einem richtigen Maß an Kritik und Ermutigung, und andererseits das Lernen von KollegInnen in einer offenen, analogen Lernsituation zu ermöglichen. Zweiteres ist deswegen essentiell, da sich die Probleme von JunglehrerInnen in Situationen der Ähnlichkeit oder Vergleichbarkeit befinden. Dadurch kann eine Identifikation mit dem Problem erreicht werden. Die lernenden

PädagogInnen können sich also mit dem Problem identifizieren und entwickeln eine gewisse Betroffenheit, die für das Lernen von besonderer Bedeutung ist (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 180).

Ähnlich wie das Erleben der eigenen LehrerInnen die jeweilige Berufsausübung von LehrerInnen prägt, so prägt auch das Erleben von erfahrenen LehrerInnen in der Berufseinstiegsphase die Berufsausübung von JunglehrerInnen. Dabei bedeutet "Erleben" mehr als bloßes "Kennen" und "Wissen". Einfach ausgedrückt kann es den sogenannten "Aha-Effekt" bewirken.

In weiterer Folge wirken Mentoring-Systeme, also das Lernen von ExpertInnen, und Peer-Mentoring-Systeme, womit das Lernen von KollegInnen gemeint ist, gegen Blockaden der Alltagskommunikation und gegen Einzelkämpfertum. So besteht die Chance, dass es zu einem regen Austausch von Erfahrungen aus dem Unterricht kommt und das Thematisieren von Schwierigkeiten zukünftig nicht mehr zwangsläufig als Schwäche oder eigenes Versagen interpretiert werden muss. Die BerufsanfängerInnen lernen die zu bearbeitenden Probleme besser einzuschätzen, weil für die Angemessenheit der Bewertung der Schwierigkeiten nun Vergleichsmöglichkeiten geschaffen sind, wodurch Probleme als allgemein oder persönlich eingeordnet werden können (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 183).

Bei der Betrachtung der Analyse des Berufseinstiegs von LehrerInnen in Österreich und Deutschland wird das Veränderungspotential in diesem Bereich deutlich. Besonders auffallend ist der Bedarf an Veränderungen und Unterstützungsmöglichkeiten in der Berufseinstiegsphase von PädagogInnen, bei der offensichtlich in diesen Ländern Mängel zu beobachten sind. Daher wird im Folgekapitel zuerst die gegenwärtige LehrerInnenbildung in Österreich kritisch beleuchtet und das System einer "LehrerInnenbildung

NEU" vorgestellt. In den Schlussfolgerungen dazu soll die Basis der weiteren Forschung in dieser Arbeit gelegt werden, indem die Veränderungen und die neu entstandenen Bedürfnisse herausgestrichen werden. Hierbei soll untersucht werden, inwieweit der Einsatz von ePortfolio in einer neugestalteten österreichischen PädagogInnenbildung einen unterstützenden Beitrag leisten kann.

## **2. Bestandsaufnahme zur österreichischen PädagogInnenbildung**

### **2.1 Die gegenwärtige PädagogInnenbildung in Österreich**

So wie in vielen anderen europäischen Ländern auch, befindet sich die PädagogInnenbildung in Österreich in einer Phase der Neuorientierung. Im Zentrum aller strukturellen und inhaltlichen Diskussionen zu diesem Thema stehen die SchülerInnen und deren Leistungen. Laut einer Mitteilung der Europäischen Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der LehrerInnenbildung (2007) besteht eine eindeutig positive Korrelation zwischen der Qualität der Lehrkräfte und den Lernergebnissen zum Beispiel der GrundschülerInnen. Der Einfluss dieser Qualität der PädagogInnen wird somit weit höher eingeschätzt als Faktoren wie Schulorganisation, Schulleitung oder finanzielle Umstände.

Weiters wird konstatiert, dass der gesamte Lehrberuf immer komplexer wird und die Anforderungen an die PädagogInnen stetig wachsen. Das Arbeitsumfeld ist mit stets größeren Herausforderungen verbunden. So wird zunehmend von den LehrerInnen, neben der Vermittlung von Grundwissen auch verlangt, dass sie jungen Menschen dabei helfen, zu völlig autonomen Lernenden zu werden, indem sie Schlüsselkompetenzen erwerben, anstatt ausschließlich Informationen zu memorieren. PädagogInnen sollen stärker kooperativ ausgerichtete Lernkonzepte entwickeln und VermittlerInnen und KlassenmanagerInnen zugleich sein. Diese neuen Rollen erfordern Aus- und Weiterbildung in unterschiedlichen Unterrichtskonzepten und -stilen. Es wird von den LehrerInnen auch verlangt, dass sie die von neuen Technologien gebotenen Möglichkeiten nutzen und dem Bedarf nach individualisiertem Lernen nachkommen. Sie haben ebenso die Pflicht, die Grenzen ihres beruflichen Wissens durch ein Bekenntnis zur reflexiven Praxis zu erweitern (Europäische Kommission 2007, S. 2–5).

Aufgrund dieser massiven Veränderungen im Berufsfeld der PädagogInnen erscheint eine Veränderung in der PädagogInnenbildung in Österreich als unabdingbarer Schritt, der die Weichen für neue Formen der zukünftigen schulischen Wissensvermittlung stellen soll. Auch die Erkenntnisse aus Kapitel 1 bestätigen diesen Reformbedarf.

### **2.1.1 Grundbindung und Berufseinstieg von österreichischen PflichtschulpädagogInnen**

Die Lehrenden an Pflichtschulen wie Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen, Allgemeinen Sonderschulen und Polytechnischen Schulen, werden an den im Jahr 2007 neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen ausgebildet und erwerben dabei neben der Lehrbefähigung auch den akademischen Grad "Bachelor of Education". Seit 2007 erfolgt die Ausbildung in modularisierten Studiengängen und dauert sechs Semester (Härtel u. a. 2010, S. 23). Dabei besteht durch das Ansetzen der berufspraktischen Studien während der gesamten Grundbildung eine gute Verzahnung der theoretischen mit der schulpraktischen Ausbildung, die Praktika stärker als Studienelemente positioniert. Im vorliegenden integrativen Modell ist die fachwissenschaftliche mit der berufsbezogenen Ausbildung von Beginn an eng verbunden (Mayr & Neuweg 2009, S. 107).

Obwohl über die Bedeutung der Berufseinstiegsphase der JunglehrerInnen in den ersten Jahren der Berufsausübung mittlerweile breiter Konsens besteht, dass in diesen ersten Berufsjahren Handlungs- und Wahrnehmungsmuster aufgebaut und Routinen entwickelt werden, findet die PädagogInnenbildung immer noch in einem einphasigen Modell statt. Für AbsolventInnen Pädagogischer Hochschulen gibt es keine Induktionsphase, sondern sie werden unmittelbar nach Abschluss des Studiums völlig auf sich allein gestellt eingesetzt. Ähnliches gilt auch für KindergartenpädagogInnen nach dem Abschluss der schulischen Ausbildung (Härtel u. a. 2010, S. 27). Hier wird offensichtlich davon ausgegangen, dass die AbsolventInnen von

Pädagogischen Hochschulen keine spezielle Berufseinführung bräuchten, da sie im Zuge ihrer einphasigen Ausbildung mit ihren umfangreichen Praktika ausreichend auf den Beruf vorbereitet werden (Mayr & Neuweg 2009, S. 113).

Falls es doch eine Begleitung beim Berufseinstieg für JunglehrerInnen gibt, so beruht dies lediglich auf Einzelinitiativen diverser Landesschulräte. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich zum Beispiel entwickelt derzeit gemeinsam mit dem Landesschulrat für Niederösterreich ein Modell zur Begleitung von JunglehrerInnen, das ein spezielles Seminarangebot für JunglehrerInnen beinhaltet. In diesem Konzept für die sensible Phase des Berufseinstiegs werden die PädagogInnen von BerufseinstiegskoordinatorInnen, SchulmentorInnen und regionalen LehrveranstaltungsleiterInnen betreut (Pind-Roßnagl 2011, S. 7–13).

### ***2.1.2 Grundbildung und Berufseinstieg von LehrerInnen an Gymnasien und höheren Schulen***

LehrerInnen allgemeinbildender höherer Schulen werden universitär in neunsemestrigen Studiengängen ausgebildet. Sie schließen mit dem akademischen Grad Magister / Magistra ab. An den Studienabschluss schließt ein einjähriges Unterrichtspraktikum an der Schule an, das als zweite Phase der Grundbildung organisiert ist und nicht mehr von der Universität, sondern von Pädagogischen Hochschulen betreut wird. Für die AbsolventInnen universitärer Lehramtsstudien gilt das Lehramtsstudium, im Gegensatz zum einphasigen Modell an Pädagogischen Hochschulen, lediglich als wissenschaftliche Berufsvorbereitung (Härtel u. a. 2010, S. 23). Dieses zweiphasige Modell wird auch als konsekutives Modell bezeichnet (Mayr & Neuweg 2009, S. 107). An die erste Phase, die mit dem Studienabschluss endet, schließt mit dem einjährigen Unterrichtspraktikum die zweite Phase der Berufsbildung an. In dieser beruflichen Einführungsphase unterrichten die PraktikantInnen vier bis sieben Wochenstunden unter Anleitung eines Betreuungslehrers / einer

Betreuungslehrerin und hospitieren zusätzlich in unterschiedlichen Klassen. BetreuungslehrerInnen müssen eine mindestens dreijährige Unterrichtserfahrung aufweisen und den an den Pädagogischen Hochschulen angebotenen "Lehrgang für BetreuungslehrerInnen" besucht haben. Die PraktikantInnen sind auch verpflichtet, einen speziell für sie konzipierten Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule zu absolvieren. Abgeschlossen wird das Berufspraktikum durch eine Beurteilung durch die Schulleitung auf Vorschlag der betreuenden Lehrkraft.

### ***2.1.3 Die Fort- und Weiterbildung im Beruf***

In Österreich sind seit 2007 die Pädagogischen Hochschulen zuständig für die Fortbildung aller LehrerInnen. Damit ist erstmals Kontinuität bezüglich der Aus- und Fortbildung zumindest für die PflichtschullehrerInnen gegeben. Bei den universitär ausgebildeten PädagogInnen ist hingegen nach der Grundbildung ein Systembruch feststellbar. Denn nach dem Studium übernehmen sowohl die Betreuung während der Praktika, als auch die Organisation im Bereich der Fort- und Weiterbildung nur die Pädagogischen Hochschulen. Zwar betreiben die Universitäten sehr wohl LehrerInnenfortbildung, allerdings nur in einem sehr beschränkten Umfang oder aber konzentriert auf überregionale Spezialangebote (z.B. an der Donau-Universität Krems oder im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt).

Das Schulunterrichtsgesetz verpflichtet allerdings die LehrerInnen generell dazu, erforderliche Fort- und Weiterbildungsangebote zu besuchen. Eine quantitative Verpflichtung besteht jedoch nur für PflichtschullehrerInnen, für die im Rahmen der Jahresnorm die Teilnahme an verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von 15 Stunden pro Jahr vorgesehen ist.

Neuartige Entwicklungen im Bildungswesen, die den LehrerInnen immer wieder neue Kompetenz abverlangen, wie zum Beispiel Individualisierung des Unterrichts und Bildungsstandards, sind wichtige Aufgabenbereiche der Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen. In den bis zu vier Jahrzehnten Berufsleben entwickeln sich immer wieder neue Betätigungsfelder, Strömungen, Methoden oder Kompetenzen, die in den derzeit drei bis fünf Jahren Ausbildung nicht oder noch nicht berücksichtigt werden konnten. Durch die gegenwärtige Fortbildung lassen sich sehr viele PädagogInnen sehr rasch erreichen, was verhindert, dass solche Kompetenzen erst mit großer Verzögerung an den Schulen wirksam werden (Mayr & Neuweg 2009, S. 115).

Zur Zeit sind die Institutionen, die die Grundausbildung und die Induktion von PädagogInnen in Österreich tragen, auch in der Fortbildung tätig. Diese Tatsache würde aber weitere Anbieter grundsätzlich nicht ausschließen. In Österreich ist jedoch keine so große Konkurrenz von anderen Anbietern festzustellen, wie es im Gegensatz dazu bereits in anderen Ländern der Fall ist.

## **2.2 Kritik an dieser gegenwärtigen PädagogInnenbildung in Österreich**

### ***2.2.1 Kritik an der Grundbildung österreichischer PädagogInnen***

Im internationalen Vergleich sticht auf den ersten Blick die bloß dreijährige Ausbildungsdauer für PflichtschulpädagogInnen an den Pädagogischen Hochschulen ins Auge. In fast allen OECD-Staaten liegt die Dauer der Grundausbildung bei mindestens vier Jahren. Weiters fällt besonders auf, dass es in Österreich gegenwärtig kein einheitliches LehrerInnenbildungssystem für die Sekundarstufe 1, also für die Schule der 10- bis 14jährigen, gibt.

Im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Mayr & Neuweg 2009, S. 108) wird auf intensive Diskussionen über dieses gespaltene System berichtet, was auf einen zunehmenden Druck hin zur Vereinheitlichung der Lehrerbildung in Österreich hinweist.

Ziel einer veränderten Grundbildung der österreichischen PädagogInnenbildung soll eine Stärkung des akademischen Charakters durch Verlängerung und Vereinheitlichung der Ausbildung sein, damit insbesondere PädagogInnen, die jungen Menschen den generellen Wert von Bildung und Wissenschaft vermitteln sollen, selbst auf hohem wissenschaftlichen Niveau gebildet sind. Diese akademische Bildung würde auch eine günstige Voraussetzung dafür schaffen, dass LehrerInnen über ihre berufliche Laufbahn hinaus den Anschluss an fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisfortschritte halten wollen und können. Außerdem schaffen weniger schulisch strukturierte Organisationsformen, bei denen Studierende selbst Verantwortung für ihr Studium übernehmen dürfen beziehungsweise müssen, günstige Voraussetzungen für die Entwicklung von Selbstkontrolle und Selbstdisziplin (Mayr & Neuweg 2009, S. 106–107).

### ***2.2.2. Kritik an der Berufseinstiegsphase für österreichische PädagogInnen***

Die angehenden PädagogInnen sollen generell durch die erfolgreiche Absolvierung ihrer Grundausbildung an das für den Eintritt in die Induktionsphase erforderliche fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzniveau herangeführt werden (Mayr & Neuweg 2009, S. 99). Nur die Hälfte der Staaten Europas bieten jungen Lehrkräften eine systematische Form der Unterstützung in den ersten Jahren ihrer Unterrichtstätigkeit an. In circa einem Drittel aller europäischen Staaten gibt es spezielle Vorkehrungen zur Unterstützung von Lehrkräften, die Schwierigkeiten mit der angemessenen Erfüllung ihrer Pflichten haben.

Während in Deutschland ein Pilotprojekt dazu läuft, gibt es in Österreich keinerlei Unterstützungsangebote in dieser Richtung (Europäische Kommission 2007, S. 9).

Die Europäische Kommission fordert von allen Mitgliedsstaaten, dass die JunglehrerInnen während der ersten drei Jahre nach Antritt ihres Postens oder dem Einstieg in den Lehrberuf an einem wirksamen Einarbeitungsprogramm teilnehmen. Während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn sollen sie Zugang zu strukturierter Anleitung und zu Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte oder andere Fachleute haben (Europäische Kommission 2007, S. 14).

Selbst das Unterrichtspraktikum im konsekutiven Ausbildungsmodell von GymnasialpädagogInnen wird im Nationalen Bildungsbericht 2009 heftig kritisiert. Die Kritik richtet sich einerseits daran, dass durch die Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung die Gefahr besteht, dass die LehrerInnenqualifikation als eine Form der Zusatzqualifikation gesellschaftlich abgewertet werden könnte. Andererseits wird eine Ineffizienz des zur Zeit praktizierten Systems aufgezeigt (Mayr & Neuweg 2009, S. 107).

Die Regelung, dass BetreuungslehrerInnen eine mindestens dreijährige Berufspraxis aufweisen müssen und einen gesetzlich nicht näher spezifizierten Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule zur Vorbereitung auf die Aufgaben von BetreuungslehrerInnen zu besuchen haben, wird bei einer Befragung positiv bemerkt. Zwei Drittel der befragten Lehrpersonen empfinden die Qualität des persönlichen Befassens der Betreuungsperson mit ihnen als ausgesprochen positiv. Dennoch berichten 75%, dass sie von Beginn an ohne Anwesenheit der BetreuungslehrerInnen unterrichtet hätten. Die Hälfte der Befragten gab an, dass die Rückmeldungen zu den gehaltenen Unterrichtseinheiten im Normalfall maximal zehn Minuten gedauert hätten. Hier wird deutlich sichtbar, dass selbst dieses derzeit in Österreich

praktizierte System sein Ziel keineswegs erreicht. Von seinem zeitlichen Umfang her wäre zum einen sehr intensiver Kontakt zu den JunglehrerInnen vorgesehen, und zum anderen baut dieses System darauf auf, dass die BetreuungslehrerInnen insbesondere zu Beginn des Unterrichtspraktikums ständig am Unterricht der PraktikantInnen teilnehmen und diese Teilnahme erst im Verlauf des Unterrichtsjahres reduzieren sollte. Weiters sollten die PraktikantInnen zwei Stunden pro Woche bei ihren BetreuungslehrerInnen hospitieren und mit ihnen ihre Unterrichtseinheiten in Besprechungsstunden vor- und nachbereiten. Auch bei der Beurteilung des Praktikumerfolgs, die die SchulleiterInnen in Rücksprache mit den BetreuungslehrerInnen vornehmen, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass diese Beurteilungen nur wenig selektiv sind, da zwischen 65 und 100% der PraktikantInnen attestiert bekommen, sie hätten den erwarteten Arbeitserfolg durch besondere Leistungen erheblich überschritten, was der besten der drei Beurteilungsstufen entspricht. Negative Beurteilungen kommen hingegen nur sporadisch vor, ebenso wie Abbrüche das Praktikums (Mayr & Neuweg 2009, S. 113).

### ***2.2.3 Kritik an Fort- und Weiterbildung österreichischer PädagogInnen***

Der Lehrberuf ist ein Beruf lebenslang Lernender (Europäische Kommission 2007, S. 14). Die Basis jeder Weiterentwicklung der circa 6.25 Millionen PädagogInnen in der Europäischen Union bildet laut der Einschätzung der ExpertInnenkommission die Fähigkeit, für sich selbst Lernpfade entwerfen zu können. Dies beinhaltet laufende systematische Reflexion über ihre Unterrichtspraktiken, Evaluation der Wirksamkeit, daraus resultierende Anpassungen ihrer Unterrichtsstrategien und das Abschätzen ihres eigenen Ausbildungsbedarfs. Die PädagogInnen sollen mehr Autonomie beim Lernen entwickeln und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess entwickeln (Rat der Europäischen Union 2007, S. 7).

Andererseits stellt es einen massiven Kritikpunkt dar, wenn sich die PädagogInnen zu sehr auf ihre Selbsteinschätzung verlassen. Traditionell wird Fortbildung als Aufgabe der einzelnen Lehrperson gesehen, die für sich selbst entscheidet, in welchen Inhaltsbereichen und in welchem Umfang sie ihre Kompetenzen steigern möchte. Seit Beginn des Prozesses der Autonomisierung von Schulen, also seit den Zeiten des Konkurrenzkampfes zwischen benachbarten Bildungseinrichtungen, erfährt dieses Verständnis erste Irritationen. Seitdem sind zunehmend auch ganz bestimmte, zur Profilierung der Schule beitragende Qualifikationen erwünscht (Mayr & Neuweg 2009, S. 117).

SchulleiterInnen betrachten ihre Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen häufig lediglich als Entgegenkommen gegenüber ihren LehrerInnen und kaum als Chance gezielter Personalentwicklung. Sie versäumen es daher, die Weiterbildung ihrer PädagogInnen ganz gezielt in gewissen Bereichen voranzutreiben. So wie die Schulleitung steuert auch die Schulaufsicht nicht die Fortbildung ihrer LehrerInnen im Sinne einer gezielten Personalentwicklung. Im Gegenzug fehlen den LehrerInnen jegliche Anreize, ihre Fähigkeiten in ihrer gesamten beruflichen Laufbahn immer wieder zu aktualisieren.

Dem Nationalen Bildungsbericht 2009 zufolge fehlt im österreichischen Fort- und Weiterbildungssystem die organisatorische und finanzielle Sicherstellung, dass PädagogInnen über die gesamte Spanne ihres Berufslebens hinweg Zugang zu Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte, zu Supervisions- und Coachingangeboten haben.

Die PädagogInnen werden auch nicht dazu ermutigt, die Erfahrungen, Reflexionen und die Verknüpfung von Fortbildungsinhalten mit ihrer schulischen Praxis zu dokumentieren, was zum Beispiel mit Portfolio-Arbeit gut möglich wäre. Die Portfolio-Methode könnte eine Brücke von den

formellen Lernprozessen aus dem Bachelorstudium hin zu informellem Lernen im beruflichen Leben schlagen, wodurch zum Beispiel kollegialer Austausch, Einholen von SchülerInnenrückmeldungen oder das Reflektieren der eigenen Berufserfahrung Platz in der individuellen Entwicklung der LehrerInnen finden würden.

Im Durchschnitt sind nur 45% der LehrerInnen mit den von Schule und Behörde angebotenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zufrieden, bei AHS- und BMHS-PädagogInnen liegt der Wert nur bei 33% (Mayr & Neuweg 2009, S. 117).

### **2.3 Das Modell der PädagogInnenbildung NEU für Österreich**

Ende 2008 setzen die Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur (bmu:kk), und für Wissenschaft und Forschung (BM.W\_F<sup>a</sup>) eine ExpertInnengruppe zur ""LehrerInnenbildung NEU" - Die Zukunft der pädagogischen Berufe" ein. Diese hatte den Auftrag, eine moderne Ausbildung für LehrerInnen zu erarbeiten. Unter Nutzung wissenschaftlicher und internationaler Erkenntnisse, vorhandener Kompetenzen und Kapazitäten wurde eine grundlegende Neukonzeption der österreichischen PädagogInnenbildung angestrebt.

Um den AbsolventInnen dieses neuen Modells sowohl inhaltlich als auch formal die erforderlichen Voraussetzungen zum Berufseinstieg in das Bildungswesen zu bieten, empfiehlt die ExpertInnengruppe ein gesamtes, umfassendes Drei-Phasen-Modell, welches eine aufeinander aufbauende, miteinander verknüpfte und durchlässige Struktur für Grundbildung, Induktion und weiterführende Phasen des lebenslangen Lernens, also der Fort- und Weiterbildung, vorsieht (Härtel u. a. 2010, S. 5–10). Dieses Modell, zu welchem Abbildung 1 eine graphische Aufbereitung bietet, wird in den Kapiteln 2.3.1 bis 2.3.3 näher erläutert.

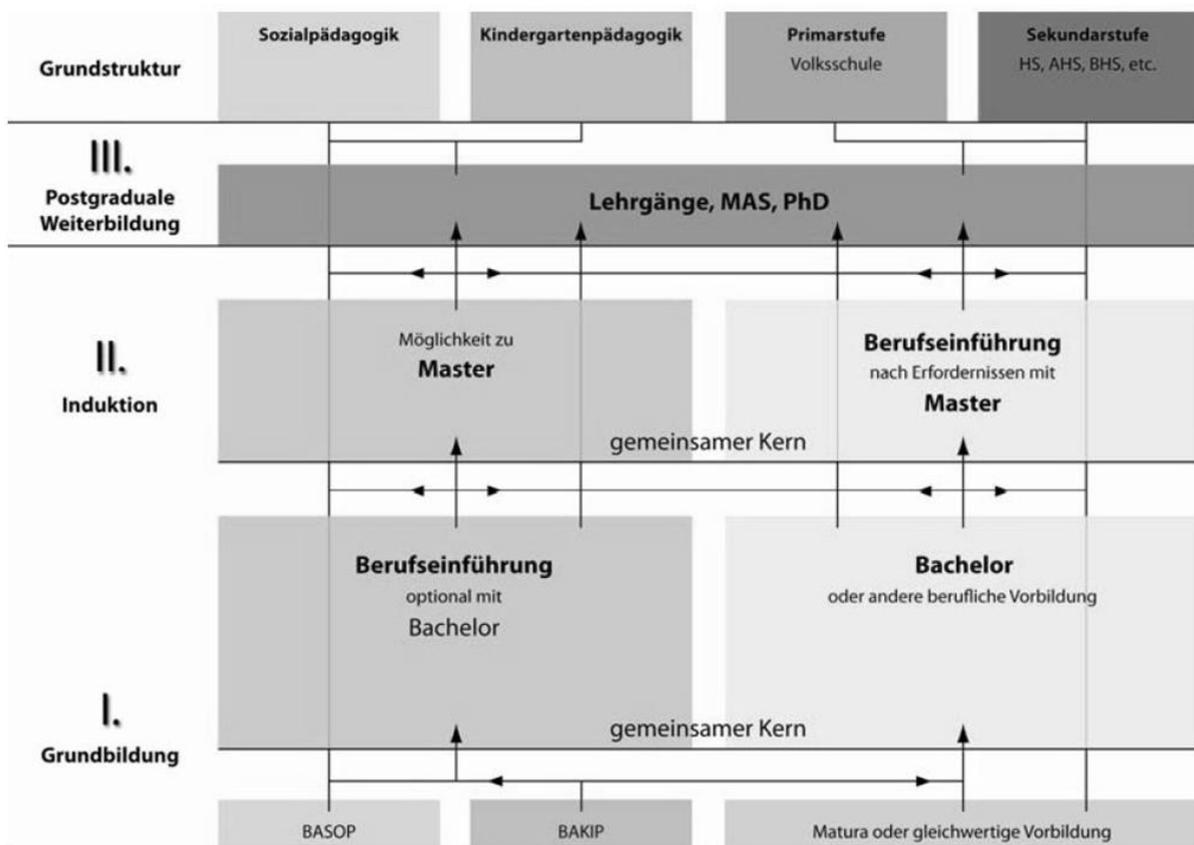


Abbildung 1: Drei-Phasen-Modell der "LehrerInnenbildung NEU" (Greiner 2010, S. 13)

### 2.3.1 Erste Phase: Die Grundbildung

Grundsätzlich wird die Grundbildung als Bachelorstudium gestaltet, wobei das Curriculum dieses Studiums einen für alle PädagogInnen gleichen Teil für den Erwerb von Kernkompetenzen und ein modulares System für die Vorbereitung auf die unterschiedlichen beruflichen Einsatzfelder umfasst. Inhaltlich beschäftigen sich die Studierenden mit theoretischen und praktischen Aspekten von Themenbereichen wie Bildung, Entwicklung, Erziehung, Kommunikation, Lernen und Lehren, Qualität, Schule und andere Bildungsinstitutionen. Vertiefungen können individuell gewählt werden, die Studierende in Bereiche wie zum Beispiel Bildung und Beruf, Diagnostik und Begabungsförderung, Individualisierung des Lernens, Medienpädagogik, Sprachförderung, kulturelle Heterogenität, Sozialpädagogik und Entwicklung von Lernumgebungen führen können. Nach Abschluss dieses Bachelorstudiums sind die AbsolventInnen berechtigt, vorläufig zur

Berufsausübung in die Induktionsphase in ihrem bestimmten Einsatzbereich übertreten zu dürfen (Härtel u. a. 2010, S. 2010).

### **2.3.2 Zweite Phase: Die Induktion**

Im Nationalen Bildungsbericht 2009 wird grundsätzlich für eine Optimierung der Personalressourcen vorausgesetzt, dass zwischen Grundbildung und voller beruflichen Tätigkeit von PädagogInnen ein als Arbeits- und Lernphase konzipierter Abschnitt der beruflichen Induktion, also eine zweite Ausbildungsphase, geschaltet werden muss (Mayr & Neuweg 2009, S. 99). Dabei wird die Ansicht vertreten, dass wirkungsvolle Induktionsprogramme mindestens vier Funktionen erfüllen müssen (Mayr & Neuweg 2009, S. 112):

1. Die ersten Jahre im Beruf sollen nicht nur als beruflicher Anfang, sondern auch zugleich als letzte Phase in der Erstausbildung gesehen werden. Der Grund dafür ist, dass selbst bei optimaler didaktischer und methodischer Gestaltung der Grundbildung nicht alle Ebenen berufsrelevanter Kernkompetenzen vermittelt werden können.
2. Eine Induktionsphase für JunglehrerInnen muss bewusst didaktisiert werden, weil die ersten Berufsjahre für LehrerInnen eine sehr entscheidende Phase für den Aufbau zentraler Wahrnehmungsmuster und persönlicher Routinen darstellen. Verglichen mit den Erläuterungen im "Handbuch Lehrerbildung" (2004) im Kapitel 1 besteht die Möglichkeit, dass diese relativ ungenutzt verstreicht. Häufig jedoch kann diese unbetreute Einstiegsphase dazu führen, dass JungpädagogInnen sogar hinter den in der ersten Phase erreichten Ausbildungsstand zurückfallen.
3. Die BerufsanfängerInnen, die in dieser Zeit nun erstmals wirklich in vollem Umfang mit den Anforderungen des Berufes konfrontiert sind, erleben dabei oft besondere Schwierigkeiten, die begleitend und beratend "aufgefangen" werden müssen. So werden diese nicht zu massiven Irritationen, die dazu führen, dass berufsethische Haltungen,

die in der Grundausbildung aufgebaut wurden, über Bord geworfen werden (vergleiche hierzu Kapitel 1, Seite 15).

4. Induktionsphasen sind außerdem für die MentorInnen interessante Betätigungsfelder. Sie können dazu beitragen, dass die BerufseinsteigerInnen ein Professionsbewusstsein zu ihrem Beruf aufbauen und können weiters auch zur Reflexion und Verbesserung ihres eigenen Unterrichts beitragen. MentorInnen und JunglehrerInnen haben die Möglichkeit, Erfahrungen mit kollegialer Kooperation zu machen und wirken damit der individualistischen Ausrichtung des Berufes, also dem Einzelkämpfertum (vergleiche hierzu Kapitel 1, Seite 16) entgegen, welches ein Hindernis für qualifizierte Schularbeit darstellt.

Als Konsequenz daraus wird im Nationalen Bildungsbericht 2009 zur Einrichtung wirkungsvoller Induktionsprogramme vorgeschlagen,

- dass JungpädagogInnen allmählich in den vollen Arbeitsumfang einsteigen sollen mit gradueller Zunahme von Herausforderung und Verantwortung und allmählicher Anreicherung ihrer schulischen Tätigkeit.
- dass die Prozesse des Erfahrungslernens durch Reflexionsphasen unterstützt werden sollen.
- dass den BerufseinsteigerInnen speziell dafür qualifizierte, berufserfahrene MentorInnen beigestellt werden, die Vorbilder, ReflexionshelferInnen und BeraterInnen für die JunglehrerInnen sein sollen.
- dass ein Bruch zwischen der ersten Phase der Grundbildung und der zweiten Phase der Induktion vermieden werden soll, indem das Lernen am Arbeitsplatz Schule durch ein Lehr- und Beratungsangebot durch das Ausbildungsinstitut ergänzt wird.

- dass die Leistungsnachweise der BerufseinsteigerInnen in dieser Phase im Zuge ihrer praktischen schulischen Arbeit entstehen sollen, also zum Beispiel durch Reflexion über ihre individuelle Praxis und dem Erfahrungslernen darüber in Form von Portfolios. Auf Prüfungsrituale wie der Staatsprüfung in Deutschland soll dabei bewusst verzichtet werden.
- dass auch noch in der Induktionsphase die Möglichkeit geschaffen werden soll, gänzlich ungeeignete BerufseinsteigerInnen vom endgültigen Schuleintritt abzuhalten (Mayr & Neuweg 2009, S. 112–113).

Konkret wird dabei im Nationalen Bildungsbericht 2009 die Einrichtung einer zweijährigen Phase der systematischen beruflichen Induktion für PädagogInnen aller Schulstufen und Schultypen vorgeschlagen, wobei die BerufseinsteigerInnen im ersten Jahr auf maximal ein Drittel ihrer Unterrichtszeit einer voll qualifizierten Lehrkraft und auf zwei Drittel im zweiten Jahr kommen sollen. Die Schulen sollen zu einer systematischen Personaleinsatzplanung für JunglehrerInnen verpflichtet werden, um zu veranlassen, dass die Ausbildung der JungpädagogInnen und nicht das Auffüllen von Lehrfächerverteilungen im Mittelpunkt stehen kann. MentorInnen sollen zukünftig in einem vom Ausbildungsinstitut und der Schulverwaltung gemeinsam konzipierten Lehrgang ausgebildet werden. Dabei stimmen sie ihre Arbeit mit universitären Begleitseminaren und regionalen Gesprächs- und Arbeitskreisen ab. Seminare und Arbeitskreise sollen mit einer Teilnahmeverpflichtung für die BerufseinsteigerInnen während der Induktionsphase und in den Folgejahren mit einer Teilnahmeberechtigung versehen werden (Mayr & Neuweg 2009, S. 114–115).

Bei der Betrachtung des Maßnahmenpakets zur Induktionsphase der "LehrerInnenbildung NEU" fällt auf, dass viele Verbesserungsvorschläge, die

im Nationalen Bildungsbericht 2009 ausgearbeitet wurden, im Endbericht zur neuen PädagogInnenbildung realisiert werden sollen (Härtel u. a. 2010, S. 10–11):

- Die angedachte Induktionsphase soll für alle JungpädagogInnen aller Schultypen, sowie für KindergartenpädagogInnen verbindlich sein. In dieser Phase werden die BerufseinsteigerInnen von erweiternden und vertiefenden Elementen der Qualifizierung begleitet, die bereits selbst Teil eines aufbauenden Masterstudiums sein können. Diese Masterqualifikation soll so gestaltet sein, dass ihr Abschluss berufsbegleitend möglich ist.
- Für den Zeitraum der Induktionsphase ist eine nicht näher definierte Reduktion der Lehrverpflichtung vorgesehen.
- Aufbauend auf die in der Grundbildung erworbenen Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen, sollen die JunglehrerInnen diese in ihrer berufspraktischen Wirklichkeit reflektieren, erweitern und vertiefen. Außerdem werden die BerufseinsteigerInnen dazu angehalten, ein Portfolio zu führen.
- Die JungpädagogInnen werden während der Induktionsphase als sogenannte Turnuskraft eingesetzt, wobei der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase die Voraussetzung für den weiteren Verbleib im Lehrberuf darstellt.
- Die Induktion verbindet also eine durch Mentoring angeleitete praktische Berufseinführung mit einem berufsbegleitenden Masterstudium und dauert wenigstens zwei, bei berufsbegleitendem Studium vier Jahre. Erst nach erfolgreichem Abschluss des berufsbegleitenden Studiums und der Erarbeitung eines Portfolios wird eine Anstellung als volle Lehrkraft möglich.
- Die Funktion der MentorInnen wird durch eine qualifizierte Ausbildung aufgewertet.

Besonderes Augenmerk wurde bei der Erstellung des Endberichts zur "LehrerInnenbildung NEU" auf die Unterstützungsmöglichkeiten der JunglehrerInnen in der Induktionsphase gelegt. Die AutorInnen unterscheiden dabei persönliche, soziale und professionsbezogene Unterstützung. Um in den anfänglichen Monaten bei den ersten Schritten in ungeschützter beruflicher Praxis gut über die Runden kommen zu können, sollen die BerufseinsteigerInnen in diesen Zeiten, die möglicherweise von extremem Stress, Versagensängsten und Verunsicherung geprägt sind, in Induktionsprogrammen Sicherheit, Selbstsicherheit und Motivation finden.

Die Form der persönlichen Unterstützung dient zur Begleitung der Identitätsentwicklung junger PädagogInnen. Dabei sollen sie durch MentorInnen und Peers, also auch im Austausch mit StudienkollegInnen, zu der Einsicht kommen, dass ihre Probleme nicht zwangsläufig auf sie selbst zurückzuführen sind, sondern strukturell bedingt sein können. Es ist davon auszugehen, dass auch andere BerufsanfängerInnen vergleichbare Probleme haben. Diese Einsicht und der Kontakt beziehungsweise ein reger Erfahrungsaustausch untereinander können zu einer Entlastung der JungpädagogInnen führen. Dazu ist die Schaffung einer sicheren Umgebung von großer Bedeutung, um Gefühle und Probleme besprechen zu können. Dies gilt sowohl für den Kontakt der Peers untereinander, als auch für den Kontakt zu MentorInnen. Aus diesem Grund wäre auch eventuell anzudenken, den MentorInnen die Rolle der Beurteilenden abzunehmen. Da diese Besprechungen und Reflexionen ein großes Ausmaß an Zeit beanspruchen und die Vor- und Nachbereitungszeit für JunglehrerInnen aufgrund der für sie neuen beruflichen Situation als weitaus länger gilt, wird ein zeitlich gekürzter Arbeitseinsatz gefordert (Härtel u. a. 2010, S. 65).

Um dem Image der LehrerInnen als Einzelkämpfer entgegenzutreten, sollen die JungpädagogInnen in der Induktionsphase die Schule als lernende Organisation kennenlernen und ihren Teil selbst dazu beitragen können. Sie

erfahren soziale Unterstützung, indem sie sich als Mitglied ihres Teams erleben dürfen, was gemeinschaftliches Denken und Handeln, sowie eine gegenseitig unterstützende Arbeits- und Lernumgebung schafft. Dabei spielen die jeweiligen MentorInnen am Schulstandort eine Schlüsselrolle, die die BerufsanfängerInnen in solche Teams einführen sollen. Eingebunden in eine professionelle Lerngemeinschaft können Erfahrungen ausgetauscht oder auch gegenseitiges Feedback gegeben werden. Auch eine mögliche Last der Eigenverantwortung für die Bildung der anvertrauten Jugendlichen könnte zu einer gemeinsamen Verantwortung des Teams werden (Härtel u. a. 2010, S. 65–66).

Im Endbericht zur "LehrerInnenbildung NEU" bleibt die Möglichkeit der sozialen Unterstützung durch Peers unberücksichtigt. Die KommilitonInnen aus der Zeit der Grundbildung bilden ebenfalls eine Arbeits- und Lerngruppe. Bei dieser Form der sozialen Unterstützung muss es gelingen, steten Kontakt und regen Austausch der JunglehrerInnen untereinander auch über die Grenzen des Schulstandorts hinaus aufrecht zu erhalten.

Eine professionsbezogene Unterstützung zielt darauf ab, pädagogische, fachdidaktische oder fachliche Kompetenzen der JunglehrerInnen zu entwickeln. Hier soll der Grundstein für kontinuierliche Weiterbildung "on the job" gelegt und eine Brücke zu Aus-, Fort- und Weiterbildung geschlagen werden. Hier sei nochmals die oben erwähnte professionelle Lerngemeinschaft erwähnt, genauso wie Fortbildungsangebote von ExpertInnen und die Teilnahme am berufsbegleitenden Masterstudium, welches zur weiteren Qualifizierung und zur Vertiefung des Grundwissens beiträgt (Härtel u. a. 2010, S. 65–66).

*"Forschungsergebnisse legen nahe, dass diese drei unterschiedlichen Bereiche der Unterstützung für die Berufseinführung (Induktion) von zentraler Bedeutung sind, Allerdings werden sie für die zielgerichtete Entwicklung erst dann wirksam, wenn diese über die folgenden vier Systeme systematisch miteinander verbunden werden:*

*Mentorensystem, Expertenbeiträge, Lernen mit Peers, Selbstreflexion.*" (Härtel u. a. 2010, S. 67)

Eine Induktionsphase soll keinesfalls die schulpraktische Ausbildung der PflichtschullehrerInnen und die Schulpraktika für andere Schultypen während der Grundbildungsphase ersetzen. Die Neugestaltung der Induktion ist als Professionalisierungsschritt im Bildungssystem gedacht, um die Qualitätsentwicklung der LehrerInnenbildung zu forcieren. Dabei trägt die Hauptverantwortung für das Konzept die Grundbildungseinrichtung. Die organisatorische Verantwortung teilt sich auf die Partner Hochschule/Universität, Dienstgeber/Schulaufsicht und Schule auf, welche in Absprache mit den regionalen Schulbehörden arbeiten sollen.

*"Organisatorisch ist die Gestaltung der Induktion durch die Lernpfade der JunglehrerInnen und die lehrerbildungsdidaktischen Arrangements durch die Rollen der beteiligten ExpertInnen und BegleiterInnen und durch den Dialog mit der Ausbildungsschule bestimmt. Die systematisch aufgebaute Lernlandschaft rund um die Turnuslehrkraft macht die Induktion zu einer Schlüsselphase im Gesamtsystem LehrerInnenbildung (...)"* (Greiner 2010, S. 13)

Aus der Sicht der JungpädagogInnen ist die Berufseinführung in drei Phasen, aufgeteilt über zwei Jahre hinweg, zu sehen. Bei einer ständigen Lehrverpflichtung von 50% in allen drei Induktionsphasen werden die ersten zwölf Monate von einem intensiven Mentoring begleitet. In der sechsmonatigen zweiten Phase soll verstärkt innerhalb von professionellen Lerngemeinschaften mit Peers, auch Buddy-Systeme genannt, gearbeitet werden. Abschließend folgt eine weitere sechsmonatige Phase, in der sich die BerufseinsteigerInnen aktiv in professionelle Lerngemeinschaften einbringen, während die MentorInnenfigur nach und nach in den Hintergrund tritt. Die Lernprodukte der Phase zwei und drei finden zur Dokumentation Platz in einem Kompetenzportfolio, das auch von Expertinnen der Hochschule oder Universität Beurteilung und damit auch Anrechnung innerhalb des Masterstudiums findet. So gesehen bilden Portfolios ein

Bindeglied zwischen Induktion und Masterstudium und trägt auch zur Verringerung der Studienbelastung bei. Große Bedeutung für die Qualität der Induktion hat die Ausbildung von MentorInnen. Sie müssen auf systematische Beobachtung, Persönlichkeitsbildung, Kommunikation, Feedback, Schulentwicklung und Kompetenzentwicklung geschult werden (Greiner 2010, S. 12–15).

### **2.3.3 Dritte Phase: Die Fort- und Weiterbildung im Beruf**

Die allgemeine Fort- und Weiterbildung sollte einen verbindlichen Kern der Berufslaufbahn für alle Lehrkräfte darstellen. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Induktionsphase haben alle LehrerInnen in dieser dritten Phase die Möglichkeit

- durch lebens- und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung Zusatzqualifikationen zum Beispiel in den Bereichen Schulentwicklung, Qualitätssicherung, Bildungsverwaltung, Schulmanagement oder Schulleitung zu erwerben, die zum Titel "Master of Advanced Studies" führen können. Diese Studien qualifizieren die Lehrkräfte für spezielle Fach-, Bereichs- und Führungsaufgaben und könnten auch mit einem professionsorientierten Doktorat abgeschlossen werden.
- die allgemeine Fort- und Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens und gelingender Professionalisierung zu nutzen.

Neben wissenschaftlicher Vertiefung in Fachwissenschaften und Fachdidaktik sollen in diesem Studium auch, auf Grundbildung und Induktion aufbauend, die gewonnenen beruflichen Erfahrungen wissenschaftlich reflektiert aufgearbeitet werden, um den Schulalltag durch forschungsbasiertes Wissen zu bereichern. Eine Masterarbeit kann zu pädagogisch relevanten Gebieten verfasst werden und soll auch im beruflichen Leben der PädagogInnen Relevanz haben (Härtel u. a. 2010, S. 11).

Das akademische System von Bologna wirkt sich positiv auf das System der Fort- und Weiterbildung aus. PädagogInnen können zum Beispiel in LehrerInnenportfolios ihre Fortbildungen nachweisen und zertifizieren. Auch Jahre nach der Grundbildung und Induktion können Lehrkräfte in das berufsbegleitende Masterprogramm einsteigen. Auch Menschen aus anderen Berufsfeldern können durch ihre persönlichen Portfolios durch Fort- und Weiterbildungen ihre Berechtigung für die Berufsausübung des Lehrberufs erwerben (Härtel u. a. 2010, S. 28).

## **2.4 Schlussfolgerungen zum Veränderungspotential im Zuge einer neuen PädagogInnenbildung**

Wie bereits zuvor festgestellt, wird mit dem Maßnahmenpaket im Konzeptpapier einer "LehrerInnenbildung NEU" versucht, einer Reihe von Kritikpunkten, die unter anderem auch in den Vorkapiteln dieser Arbeit angeführt wurden, wirkungsvoll entgegenzutreten.

Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung, tiefgreifende Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt, die Verwendung von Kompetenzkonzepten in Leistungsvergleichsstudien wie zum Beispiel PISA, die Konzeption von Bildungsstandards und Fokussierung auf Kompetenzen in Belangen von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zeugen von einem Paradigmenwechsel in schulischer und hochschulischer Bildung, der hin zu einer starken Kompetenzorientierung führt (Härtel u. a. 2010, S. 38).

Kraler (2011, Absatz 4) schlägt bei dem Experteninterview in dieselbe Kerbe. Er führte als Schlussfolgerung daraus an, dass sich die PädagogInnenbildung weg bewegen muss von einer summativen, punktuellen Beurteilung, hin zu einer formativen Beurteilung, die den Prozess des Lernens berücksichtigt. Um diesem Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenzorientierung der Ausbildung Rechnung zu tragen, findet an seinem Institut die Portfolio-Methode Anwendung. Kraler nahm in der Ausbildung der PädagogInnen

besonders Anstoß daran, dass punktuelle Leistungen von vielen Parametern abhängig und somit nicht die eigentlichen Kompetenzen der Studierenden zu zeigen imstande sind (Kraler 2011). Diese Kompetenzorientierung hat zur Folge, dass Curricula und Lernprozesse in verschiedensten Konstellationen neu gestaltet werden müssen. Mit der Einführung der Pädagogischen Hochschulen hat dieser Prozess der Kompetenzorientierung durch eine bolognagemäßen Modularisierung bereits ihren Anfang gefunden (Härtel u. a. 2010, S. 39–40) und könnte mit einer verstärkten Verwendung der Portfolio-Methode in der gesamten Ausbildung von PädagogInnen ihre Fortsetzung finden.

Im Zuge der Arbeit mit der Portfolio-Methode ist es für die Studierenden beziehungsweise die JunglehrerInnen weiters möglich, für sich selbst Lernpfade im Sinne einer Individualisierung der Studieninhalte zu erreichen. Ständige Selbstreflexion soll das Abschätzen des persönlichen Ausbildungsbedarfs ermöglichen und somit zu einer Individualisierung des Lernens führen. Zum Erfahrungsaustausch dieser Lernwege dienen Peer-Learning-Aktivitäten. Auch diese Maßnahmen stellen einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzorientierung der PädagogInnenbildung dar (Rat der Europäischen Union 2007, S. 7).

Begleiten und zur Reflexion anregen sollen MentorInnen, die die BerufseinsteigerInnen in der schulischen Praxis begleiten. Sie sollen direkte AnsprechpartnerInnen in unterrichtspraktischen Fragen sein. Die PädagogInnen werden im Mentoringprozess dazu ermutigt, Leistungsnachweise, Methoden, Erfahrungen und Reflexionen in Portfolios festzuhalten (Härtel u. a. 2010, S. 10).

### **3. Einsatzmöglichkeiten von ePortfolios in einer neuen LehrerInnenbildung für Österreich**

Obwohl sich das Konzeptpapier zur "LehrerInnenbildung NEU" zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits in der Umsetzungsphase befindet, kommt das Drei-Phasen-Modell an den Pädagogischen Hochschulen noch nicht zum Einsatz. Laut den Planungen der beiden zuständigen Ministerien wird erst an den Entwicklungsstrategien für die Umsetzungsphase gearbeitet (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2010). Bei der Umsetzung des Konzepts wird der Berufseinstiegsphase von PädagogInnen eine Sonderstellung zuteil, da es diese in der Vergangenheit lediglich in wenig didaktisierter Form gab. So gesehen könnte die forschende Tätigkeit, die dieser Masterthesis zugrunde liegt, einen Beitrag zur didaktischen Ausgestaltung der Berufseinstiegsphase leisten.

Im Kapitel 1 wurde das Veränderungspotential in dieser so entscheidenden Ausbildungsphase für die PädagogInnenbildung in Österreich bereits festgestellt. Veränderungsvorschläge und Einsatzgebiete konnten im Kapitel 2 gefunden werden, die den Einsatz der ePortfolio-Methode in der PädagogInnenbildung nicht nur durchaus rechtfertigen, sondern auch als äußerst sinnvoll erscheinen lassen. Im Kapitel 3 werden nun grundsätzliche Überlegungen für eine zukünftige Einführung und den Einsatz von ePortfolio an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angestellt.

Himpsl-Gutermann und Bauer (2011) haben sich in ihrem Artikel "Kaleidoskope des Lernens - E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) LehrerInnen" mit Einsatzmöglichkeiten von ePortfolios in diesem Drei-Phasen-Modell beschäftigt. Sie stellen in ihrem Artikel allgemein fest, dass ePortfolios in diesem Modell nur dann produktiv eingesetzt werden können, wenn den Studierenden eine systematische Einführung in die Methode und eine kontinuierliche Begleitung gewährleistet ist. Den beiden

Autoren geht es bei ihren Überlegungen vorrangig um das Erlernen von Selbstreflexion (vergleiche dazu Kapitel 3.1.2), welche die Studierenden beziehungsweise die BerufseinsteigerInnen im Rahmen des Anwendens der ePortfolio-Methode zum Erwerb eines realitätsgerechten Selbst- und Berufsbildes führen soll. Würden ePortfolios nur in der Berufseinstiegsphase ihren Einsatz finden, so könnten sie zusätzlichen Arbeitsaufwand, also eine zusätzliche Belastung in der Induktionsphase bedeuten, was als kontraproduktiv zu sehen wäre. Auch Kraler (2011) schlägt in dieselbe Kerbe, der davor warnt, ePortfolios lediglich als Add-On alleine in der Induktionsphase anzuwenden. Weiters macht Kraler darauf aufmerksam, dass ePortfolios in einer solchen Berufseinstiegsphase unbedingt gute und kontinuierliche Begleitung brauchen. Himpsl-Gutermann und Bauer schlagen deshalb eine ganzheitliche Lösung vor. Dabei sollen ePortfolios in allen drei Phasen, beginnend mit der Studieneingangsphase im Grundstudium, über einen längeren Zeitraum hinweg verwendet werden. Das ePortfolio-Konzept kann durchaus auch während dieser Zeit verschiedenartige Zielsetzungen haben und dadurch unterschiedliche Zwecke erfüllen. So schlagen Himpsl-Gutermann und Bauer (2011) Lernportfolios für die Grundbildung, Reflexions- und Entwicklungsportfolios für die Berufseinstiegsphase, beziehungsweise Entwicklungs- und Präsentationsportfolios für das lebensbegleitende Lernen vor. Diese ePortfolio-Arten für die drei Phasen der LehrerInnenbildung finden in den Kapiteln 3.2 bis 3.4 ihre detaillierte Beschreibung.

Zusätzlich zu den reformpädagogischen Überlegungen bei der Einführung der Portfolio-Methode würden das webbasierte elektronische Portfolios auch noch die neuen Medien in die Aus- und Fortbildung von PädagogInnen integrieren. Die JungpädagogInnen könnten somit in der Portfolio-Methode dem Bedarf nach individualisiertem Lernen und Kompetenzorientierung nachkommen und würden durch die e-Variante der Portfolios die gebotenen

Möglichkeiten von neuen Technologien erlernen und nutzen. (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 22–23).

Die Arbeit mit ePortfolios fördert nicht nur den Erwerb von Kompetenzen im Bereich neuer Medien, sondern es werden auch Lernmotivation, -haltung und Selbstorganisationsprozesse durch die Verwendung von neuen Medien unterstützt. ePortfolios verändern Tiefe, Vielfalt und Reichweite von Lernergebnissen der Lehrenden und Lernenden in den Prozessen des Sammelns, Reflektierens, Präsentierens und Bewertens. Aufgrund der folgenden Vorteile der digitalen Portfolio-Variante empfiehlt es sich, für die zukünftige Arbeit in der Ausbildung von PädagogInnen eben diese ePortfolios und nicht die ursprüngliche paperbased-Variante zu wählen (Schaffert, Hornung-Prähauser, Hilzensauer & Wieden-Bischof 2007, S. 77–78):

- Ohne Verteilen von verschiedenen Papieren und Kopien ist es mit ePortfolios möglich, anderen leseberechtigten NutzerInnen die Dokumente zugänglich zu machen.
- Elektronische Speicherung und Verwaltung von Artefakten ermöglicht eine automatische Dokumentation der Lernentwicklung. Durch das Hinzufügen von Schlagwörtern, den sogenannten Tags, besteht auch die Möglichkeit, ePortfolio-Inhalte von verschiedenen Blickwinkeln aus zu betrachten, ohne diese inhaltlich zwingend verändern zu müssen.
- Die Technologie ermöglicht es, neben Texten und Bildern auch noch akustische Elemente oder Videos und Animationen in Portfolios einzubauen.
- Durch Hyperlinks auf externe Videos oder Fotoverzeichnisse und einer Einbindung von News-Feeds entsteht eine Ausweitung des Blickfeldes für die LeserInnen.
- Kommunikationssysteme, die in einer ePortfolio-Software enthalten sind, ermöglichen den Kontakt zwischen Lehrenden, Lernenden, Tutoren und Peers. In diesen Systemen ist es auch verhältnismäßig

einfach, Rückmeldungen zu geben und diese auch zu intensivieren, da Einträge, Lernziele oder Artefakte zeitnah kommentiert werden können.

### **3.1 Die Ersteinführung der ePortfolio-Methode an Pädagogischen Hochschulen**

Die Verwendung der Portfolio-Methode und auch von ePortfolios an pädagogischen Einrichtungen ist weltweit nicht als grundsätzlich neu einzustufen. Gegenwärtig sind ePortfolios Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion, was auf folgende Faktoren zurückzuführen ist (Sippel, Kamper & Florian 2011, S. 9):

- den Wandel von der reinen Wissensvermittlung hin zur Kompetenzentwicklung
- das Assessment von Kompetenzen
- die Stärkung der Selbstorganisations- und Reflexionsfähigkeiten
- die Unterstützung des lebenslangen Lernens

Die USA hat mit der Entwicklung und praktischen Anwendung der "Teaching Portfolios" eine Vorreiterrolle eingenommen. In Europa hat unter anderem die Niederlande in der PädagogInnenbildung ein Portfolio-System entwickelt, in welches auch ein Mentoring-System für junge PädagogInnen integriert ist. Dieses System, das rein für die Bildung von LehrerInnen entwickelt wurde, findet auch bereits in anderen hochschulischen Ausbildungsbereichen, wie zum Beispiel der Ausbildung von Turnusärzten, Verwendung (Driessen 2011, Abs. 2–3).

Bei diesem System steht die Pädagogik an erster Stelle. Die technische Umsetzung und die Methode ePortfolio spielen in den Ausgangsüberlegungen nur eine untergeordnete Rolle. Nur so ist es möglich, dass die pädagogischen Überlegungen nicht von der technischen Machbarkeit gesteuert werden. Ausgangspunkt der Portfolio-Arbeit sind

durchdachte Lernziele und geplante Lernergebnisse. Die eingesetzte Software muss lernerInnenzentriert und einfach zu bedienen sein.

Der Support, also die Unterstützung für die JungpädagogInnen, soll nicht nur im technischen Bereich erfolgen, sondern ist auch inhaltlich von größter Bedeutung für das Gelingen des ePortfolio-Systems. Somit sollen Tutorials, Anleitungen, Hilfen und so weiter den Studierenden über die ePortfolio-Software zur Verfügung gestellt werden. Optimaler Weise muss es aber auch Möglichkeiten des persönlichen technischen und inhaltlichen Supports geben, die ebenfalls vom Institut bereitzustellen und zu gewährleisten sind (Himpsl 2010b, S. 10).

Diese große Bedeutung, die den Unterstützungsmöglichkeiten zugeschrieben wird, zeigt deutlich, dass ePortfolio-Arbeit an Hochschulen nur unter bestimmten Voraussetzungen einzusetzen ist. Ein Einsatz der ePortfolio-Methode erfordert einerseits eine geplante und strukturierte Implementierung an der Hochschule und andererseits auch eine Einführung der Studierenden in die ePortfolio-Arbeit, die im Kapitel 3.2 beziehungsweise 3.1.1 zu finden sind.

In einem Modell wie dem der "LehrerInnenbildung NEU" mit drei verschiedenen Phasen und mehreren beteiligten Personen ist es durchaus möglich, dass es an den Übergängen zwischen Grundbildung und Berufseinstieg, beziehungsweise zwischen Berufseinstieg und Weiterbildung zu Koordinations- oder Kommunikationsschwierigkeiten kommt. Soll die Qualität der PädagogInnenbildung nachhaltige Verbesserungen finden, so ist schon bei der Umsetzungsplanung essentiell, Koordinierungsmöglichkeiten für die beteiligten Institutionen (Universitäten, Pädagogischen Hochschulen oder auch private Institutionen) zu schaffen. Dabei geht es in erster Linie um die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für die ePortfolio-Idee (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 23).

Wird ein ePortfolio-Konzept, so wie Himpsl-Gutermann und Bauer (2011) vorschlagen, in allen Phasen der LehrerInnenbildung eingesetzt, so stellt es objektiv betrachtet ein Bindeglied zwischen allen Phasen dar, was ihm in der PädagogInnenbildung einen hohen Stellenwert schaffen könnte. Die Hochschule würde dabei jedoch auch vielfältige Aufgaben damit zu bewältigen haben, ihre PädagogInnen zu unterstützen, was mitunter auch zeit- und personalintensiv sein kann (Häcker & Winter 2006, S. 232).

### **3.1.1 Die Auswirkungen dieser Einführung auf Lehrende und Lernende**

Die Lehrenden haben die Aufgabe, die Didaktik der Lehrveranstaltung auf die Anforderungen der ePortfolio-Methode anzupassen und auch Freiräume für Kooperation und Kollaboration zu schaffen. Dabei finden sie sich in einer neuen Rolle als LernberaterInnen wieder und versuchen die Gestaltung des ePortfolios und die Reflexionen zu unterstützen. Sie betreuen die Studierenden während der Lernphase und führen in der Einführungsphase die Lernenden inhaltlich an die Materie heran. Auch die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden verändert sich, da eine Abflachung der hierarchischen Strukturen eintritt.

Dieses Arbeiten mit einem hohen Maß an Freiraum stellt eine Herausforderung auch für Studierende dar, weil sie selbstgesteuert und eigenverantwortlich ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen sollen. Sie müssen sich zum Beispiel ihrer eigenen Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen bewusst werden und selbst über Ziele und ihre Lernwege entscheiden. Auch das Reflektieren über das eigene Lernen, also das kritische Auseinandersetzen mit dem Lernprozess, muss öfter geübt werden, weil die ersten Reflexionsversuche der Lernenden oftmals rein deskriptive Beschreibungen des Lernprozesses sind und nur wenige analytische Elemente beinhalten. Die Studierenden binden anfänglich also häufig Fakten und unkritische Darstellungen in ihre Reflexionen ein, anstatt Vorwissen oder Perspektiven zukünftigen Lernens aufzuzeigen. Dabei könnte

die Angst vor dem Eingestehen von Fehlern, egal ob vor sich selber oder vor anderen, als mögliches Problem einiger Studierender auftreten. Manche Studierende wiederum führen ePortfolios nur deswegen, weil es ihnen aufgetragen wurde, und sie tun dies ohne jegliche Verbindung zu ihren Lern- und Entwicklungszielen (Sippel, Kamper & Florian 2011, S. 10–12).

Die hier angeführten Herausforderungen für Lehrende und Lernende machen deutlich, dass es bei der Einführung von ePortfolios sowohl guter und strukturierter Vorbereitung auf Seiten der Lehrenden, aber auch einer gezielten Einführungsphase für die Lernenden bedarf, um zum Beispiel Kollaboration, Reflexionen und eigenverantwortliches Lernen auf Seiten der Lernenden zu üben. Im Experteninterview führt etwa Niggli an, dass die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg in der Schweiz Kurse und Workshops zu besuchen haben, die die Themen Selbstreflexion und Kommunikation beinhalten (Niggli 2011, Absatz 7–8).

Um diesen Herausforderungen seitens der Studierenden erfolgreich begegnen zu können, wäre laut Sippel, Kamper und Florian (2011), eine inhaltliche Einführung in die ePortfolio-Arbeit notwendig, die sich rein auf Nutzen, Hintergründe, Umsetzungsformen und Arbeitsstrategien mit ePortfolio konzentriert. Ihrer Angabe nach erkennen Lernende oft nicht automatisch den Nutzen eines ePortfolios und wissen wenig über Voraussetzungen und Schwierigkeiten bescheid. Auch ist manchen nicht bewusst, dass ePortfolio als Methode sie nachhaltig, also auch über das Studium hinaus, begleiten kann.

Neben diesen Informationen sollten die Studierenden auch eine spielerisch aufbereitete ePortfolio-Aufgabe erhalten, die sie spielerisch in die Materie einführt, um ihnen die Möglichkeit zu bieten, in diese Aufgabe allmählich hineinwachsen zu können. Da es an Zeit und Ressourcen mangeln könnte, ist anzudenken, eine zentral organisierte Einführung in die Methode zu

organisieren, da nicht alle Lehrenden am Beginn des Studiums eine solche Einführungsphase abhalten können. Ein Versehen des Kurses mit ECTS-Punkten würde die Wichtigkeit der ePortfolio-Arbeit untermauern (Sippel, Kamper & Florian 2011, S. 13–14).

Im konkreten Fall, der durchaus auch als Vorbild für die Einführungsarbeit mit Studierenden an pädagogischen Einrichtungen gesehen werden kann, beschreiben Sippel, Kamper und Florian (siehe Abbildung 2) einen zweiteiligen Kurs mit einer Dauer von sechs, beziehungsweise drei Wochen. Dabei können die Studierenden im Kursabschnitt A zwei und im Abschnitt B vier bis fünf ECTS erwerben:



Abbildung 2: Überblick zum ePortfolio-Kurs von Sippel, Kamper und Florian (Sippel, Kamper & Florian 2011, S. 16)

Diese Ansicht, dass Portfolios keine sogenannten Selbstläufer sind und deswegen auch systematisch eingeführt werden müssen, teilen auch Häcker und Winter (2006). In ihren Ausführungen gehen sie noch einen Schritt weiter und kritisieren, dass viele Bildungseinrichtungen Portfolios zu hastig

einführen, die Beteiligten aber den Wert und die Bedeutung der Portfolioarbeit nicht erkennen und zu wenig schätzen, weil bei der Einführung folgende Punkte nicht beachtet wurden (Häcker & Winter 2006, S. 228):

- Vor der Einführung muss geklärt sein, wozu Portfolios dienen und welche Form sie haben sollen.
- Nur wenn die Portfolio-Arbeit in der Ausbildung einen angemessenen Stellenwert hat, werden die Studierenden diese als sinnvoll erleben. Da Portfolio-Arbeit kein Selbstzweck ist, muss der Einsatz begründet und gezielt erfolgen. Diese Gründe müssen für die Lernenden transparent gemacht werden und daher nachvollziehbar sein.
- In der Portfolio-Arbeit müssen Möglichkeiten für Beratung, Präsentation, Feedback und gemeinsame Beurteilung geschaffen werden, da sie gewisse Rahmenbedingungen erfordert.
- Portfolio-Arbeit muss erlernt werden und besonders in der Anfangsphase intensiv und direkt angeleitet und begleitet werden.
- Nachdem Portfolio-Arbeit von Zusammenarbeit lebt, ist es wichtig die Bereitschaft zu Kommunikation über Lernen und Leistung zu schaffen.
- Da es eine Vielfalt persönlicher Zugänge zum Lehrberuf gibt, sollten Portfolios den Raum geben, diese Vielfalt auch in den Ansichten darstellen zu können.

Da aktives Reflektieren in Lernprozessen mit ePortfolios eine zentrale Rolle spielen, steht das Folgekapitel 3.1.2 ganz im Zeichen des Themas Reflexion. Im Anschluss daran werden im Kapitel 3.1.3 Überlegungen zur Bewertung von ePortfolios angestellt.

### **3.1.2 Reflexion in ePortfolios**

Um jenen Herausforderungen gerecht zu werden, die unsere rasch fortschreitende Gesellschaft an uns stellt, wird die Fähigkeit zur kritischen Reflexion als eine Schlüsselqualifikation für das lebenslange Lernen

gesehen. Reflektieren selbst wird als eine Form des Nachdenkens gesehen, welches vor allem dann stattfindet, wenn im Lernprozess ein Problem aufgetreten ist. Durch die Reflexion soll dieses Problem aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, um neue Aspekte und Lösungswege zu finden (Himpsl-Gutermann 2012, S. 205).

Bei der Arbeit mit ePortfolios, in welcher individuelles und selbstgesteuertes Lernen im Vordergrund stehen, kann durch die Reflexion ein Perspektivenwechsel der Lernenden stattfinden. Die Aufmerksamkeit wird dadurch, um eine Ebene höher, auf die eigenen kognitiven Prozesse gelenkt. Auf dieser metakognitiven Ebene finden "reflecting-in-action", Reflexion über konkrete Probleme im Arbeitsprozess, und "reflecting-on-action", Reflexion über das eigene Lernen, statt. "Reflecting-on-action" wird als eine Rückschau auf die eigenen Lernhandlungen gesehen. Es können durch genaue Betrachtung vergangener und gegenwärtiger Lernhandlungen Schlussfolgerungen für das weitere Lernen gezogen werden (Himpsl-Gutermann 2012, S. 215).

PädagogInnen sind beim Berufseinstieg oftmals starkem zeitlichen und psychischen Druck ausgesetzt (vergleiche dazu Kapitel 1). Aus diesem Grund könnte das kritische Reflektieren der eigenen Handlungsmuster in dieser so prägenden Zeit zu kurz kommen. Die JunglehrerInnen laufen dadurch Gefahr, wenig praxistaugliche Handlungen unreflektiert zu verinnerlichen, von denen sie später nur schwer Abstand nehmen können. MentorInnen könnten zum Beispiel die JungpädagogInnen bei der Vermeidung der Verinnerlichung ungeeigneter Handlungsmuster insofern unterstützen, indem sie sie zum Reflektieren anregen und sie in ihren Reflexionsprozessen begleiten (Himpsl-Gutermann 2012, S. 215–216).

Himpsl-Gutermann (2012, S. 216) beschränkt sich in seinen Ausführungen jedoch nicht nur auf die Induktionsphase. Er führt an, dass Studierende

allgemein, also auch Lehramtsstudierende in der Grundbildung, dazu bereit sein sollten, ihre Überzeugungen Wissen und Lernen betreffend zu hinterfragen und weiter zu entwickeln. Ansonsten könnten ihre Überzeugungen auch hinderlich sein. Somit macht Himpsl-Gutermann deutlich, dass Reflexion nicht nur für selbstgesteuerte Prozesse des lebenslangen Lernens, sondern auch für die Grundbildung und Induktion von PädagogInnen von essentieller Bedeutung ist.

Durch das Verfassen von einschätzenden Bewertungen über den eigenen Lernfortschritt, zum Beispiel in einem Cover Letter oder einem Fazit, würden die LehrerInnen über die Entstehung von Lernprodukten reflektieren und zum Beispiel dabei Überlegungen anstellen zu verwendeten Ressourcen, eventuellen Irrwegen, Kritik an der Aufgabenstellung oder Kommentaren zu etwaigem Teamwork. Solche Beiträge haben den Charakter von "reflecting-on-action". Einträge in Lerntagebücher hingegen stellen in der Regel "reflecting-in-action" dar und sind in den meisten Fällen Kurzberichte zum Zwischenstand des Lernens, zu Schwierigkeiten, Motivation oder Gemütszustand. Auch Mischformen beider Typen können auftreten (Himpsl-Gutermann 2012, S. 225).

Zusätzlich zu den hier angeführten Reflexionen können Reflexionen zur Planung des weiteren Lernens in die ePortfolios integriert werden. In Zeiten der Grundbildung könnte dies von der Seminarleitung oder von TutorInnen forciert werden. Während der Induktionsphase von PädagogInnen würde dies die Aufgabe der MentorInnen sein, deren Ziel es aber auch sein sollte, die JunglehrerInnen zur selbständigen Reflexion über die Zukunft des eigenen Lernens zu führen. Für Prozesse der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens wäre das wiederum von großer Bedeutung. Denn dadurch sollten die PädagogInnen sich selber über ihre zukünftigen beruflichen Schwerpunkte klar werden können. Die jeweiligen eigenen Vorstellungen gilt es dann mit

denen der Schulleitung und dem Entwicklungsplan der Bildungsinstitution Schule in Übereinstimmung zu bringen.

Da über die Phasen der LehrerInnenbildung hinweg eine große Summe an einzelnen ePortfolio-Ansichten erstellt werden könnten, wäre es wichtig, den Blick auf Zusammenhänge und längerfristige Entwicklungen zu schärfen. So wäre es von Bedeutung, wenn im Verlauf der PädagogInnenbildung bewusst Haltepunkte gesetzt würden, um über die persönliche Entwicklung und die weiteren Erwartungen und Zielsetzungen reflektieren zu können. Neben dem Erstellen eines Cover Letters zu Studienbeginn wären noch die Beendigung der Studieneingangsphase, das Ende der Grundbildung, beziehungsweise der Abschluss der Induktionsphase mögliche Haltepunkte zur Reflexion. Auch Querverweise und Verlinkungen zwischen einzelnen ePortfolio-Ansichten könnten thematische Zusammenhänge und Verbindungen verdeutlichen, sowie für die Darstellung von persönlicher Entwicklung der Lernenden über einen längeren Zeitraum von besonderem Nutzen sein (Himpsl-Gutermann 2012, S. 227–228).

Um die Rolle von Reflexion in Lernprozessen mit ePortfolios zu veranschaulichen, möchte ich das Struktur-Modell von Himpsl-Gutermann (2012, S.239) beschreiben, welches die Grundstruktur von ePortfolios in drei Schichten darstellt. Dieses Modell besteht aus den drei Schichten *Products of Learning*, *Process of Learning* und *Representation of Learning* (siehe Abbildung 3).

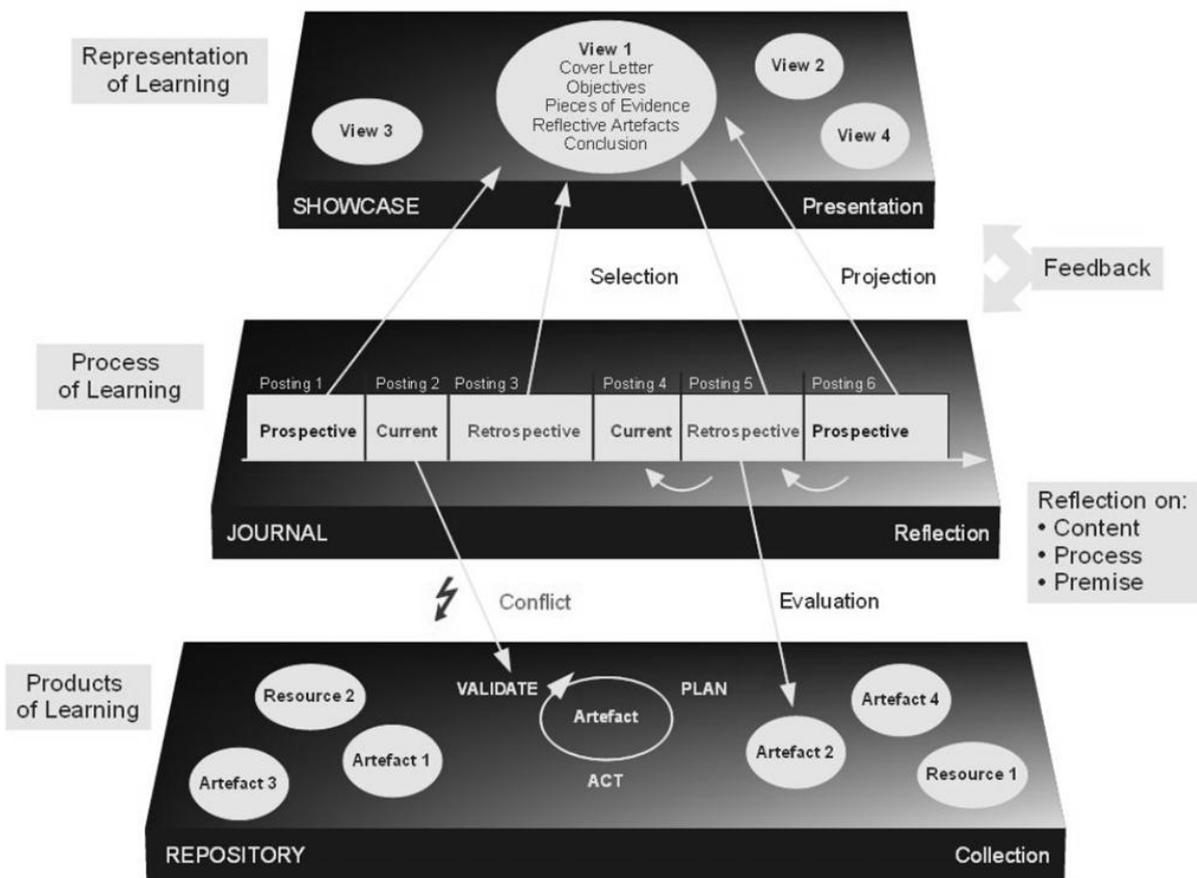


Abbildung 3: 3-Schichten-Struktur des E-Portfolios (Himpsl-Gutermann 2012, S. 239)

Himpsl-Gutermann geht in der mittleren Ebene, dem *Process of Learning* detailliert auf Reflexionsprozesse in ePortfolios ein. In der untersten Schicht, die auch *Products of Learning* genannt wird, werden Artefakte und verwendete Ressourcen in einer *Repository*, also einer Ablage, digital abgelegt und damit gesammelt. Diese Artefakte sind Lernergebnisse, die durch einzelne Lernhandlungen der Lernenden unter der Verwendung von Ressourcen erstellt werden. Jene unterste Ebene kann mit dem Schritt *Collection* bei den Prozesskomponenten von ePortfolios von Häcker (siehe auch S. 46) verglichen werden (Himpsl-Gutermann 2012, S. 239).

Die Schicht *Process of Learning* beinhaltet Planung, Beobachtung und Steuerung des eigenen Lernprozesses und die Selbstevaluation und entspricht einem *Journal*, also einem Lerntagebuch, in dem Reflexionsbeiträge zumeist in schriftlicher Form und in chronologischer

Reihenfolge festgehalten werden. Je nach zeitlicher Ausrichtung können sie gegenwärtig (*Current*), rückblickend (*Retrospective*) oder vorausblickend (*Prospective*) eingeteilt werden. Dabei entspricht gegenwärtige Reflexion eher "reflecting-in-action", rückblickende "reflecting-on-action", wogegen sich vorausblickende Reflexionen durch das Formulieren von Erwartungen und Planungen in die Zukunft gerichtet sind. Reflexionen können sich mit *Content*, also dem "WAS?", mit *Process*, also dem "WIE?", oder mit *Premise*, also dem "Warum?", beschäftigen (Himpsl-Gutermann 2012, S. 240).

Zu Beginn des Prozesses der ePortfolio-Arbeit wird ein vorausblickender Beitrag über die eigenen Erwartungen, Interessen und Ziele verfasst. Im Anschluss daran beginnt das Lernen und damit auch das Verfassen von Einträgen im Lerntagebuch (Himpsl-Gutermann 2012, S. 240).

Treten im Anschluss daran Störungen auf, so sollen Reflexionsbeiträge zu gegenwärtigen Problemen verfasst werden. Dies bedarf jedoch der Bereitschaft der Lernenden zur ehrlichen Selbsteinschätzung. Dabei sollen Überlegungen zum WAS, zum WIE und eventuell auch zum WARUM angestellt werden. Bereits das schriftliche Ausformulieren des Problems könnte zu einer Lösung oder einer neuen Lösungsidee führen. Ansonsten können Lernende Hilfe bei Peers oder TutorInnen suchen. Bekommen Lernende geeignetes Feedback, so kann das Problem damit gelöst werden. (Himpsl-Gutermann 2012, S. 240-241).

Werden Lernprodukte fertig gestellt, kommt es zu rückblickenden Reflexionsbeiträgen. In diesen Beiträgen werden eine Begründung der Auswahl der Artefakte für die Ansicht und eventuell noch eine Selbstbeurteilung zur Qualität der Arbeit hinzugefügt. In der Folge wechseln sich gegenwärtige und rückblickende Reflexionen ab. Dazu können vorausblickende Beiträge kommen, wenn zum Beispiel nach einem Feedback eine weitere Überarbeitung von Artefakten geplant wird. Alle diese reflexiven

Beiträge sollen mit den jeweiligen Artefakten verlinkt und im Lerntagebuch abgelegt werden. Sie sind selbst wieder als Artefakte zu sehen und werden als *Reflective Artefacts* bezeichnet (Himpsl-Gutermann 2012, S. 241).

In der obersten Ebene von ePortfolios, *Representation of Learning* genannt, werden alle ausgewählten Artefakte präsentiert. Dies dient dem Nachweis von erworbenen Kompetenzen in einer bestimmten Domäne. Die ePortfolio-Ansicht stellt somit eine Zusammenstellung von *Artefacts* und *Reflective Artefacts* dar (Himpsl-Gutermann 2012, S. 241–242).

In den *Reflective Artefacts* sind Selbstbeurteilungen der Lernenden enthalten, in welchen sie die Qualität ihrer Lernprodukte, den Lernaufwand und die gemachten Lernfortschritte selbstkritisch beleuchten. Es besteht auch die Möglichkeit, dass Peers oder Lehrende die Arbeit der PädagogInnen bewerten oder Verbesserungsvorschläge einbringen. Im nächsten Abschnitt sollen Möglichkeiten der Beurteilung von ePortfolios beleuchtet werden.

### **3.1.3 Die neuen Möglichkeiten zur Beurteilung von ePortfolio-Arbeit**

Damit die Studierenden die ePortfolio-Methode in der Anwendung an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten in allen drei Phasen einer neuen LehrerInnenbildung nicht als unnötige zusätzliche Belastung erleben, so ist es für die Lehrenden wichtig, sich präzise Gedanken über die Zielsetzungen von Portfolioarbeit zu machen. Eine zentrale Rolle spielt dabei, ob die verfassten ePortfolio-Ansichten auch zur Beurteilung herangezogen werden, oder nicht. Es geht auch darum, ob die Lehrenden die Möglichkeit nutzen, etwaige schriftliche Prüfungen durch die Arbeit mit ePortfolios zu ersetzen.

Die Arbeit mit ePortfolios bietet mehrere Assessment-Wege an, die in Grundbildung, Induktion und Weiterbildung eingesetzt werden können. Es können einerseits einzelne Artefakte aus ePortfolios bewertet und danach zu einer Gesamtnote zusammengefügt werden, oder andererseits können

ePortfolios auch erst am Ende der Lernphase oder des Lernprozesses in seiner Gesamtheit bewertet werden. Auch die Verwendung beider Assessment-Wege ist ein mögliches und zielführendes Szenario welches ermöglicht, dass einzelne Leistungen in der Beurteilung ebenfalls ihre Gewichtung finden, sowie auch das ePortfolio als Ganzes. So wird es möglich, dass die Lehrenden am Ende des Lernprozesses sowohl eine summative, also auch eine formative Beurteilung vornehmen können (vergleiche Kraler 2011, Absatz 4). Eine summative Beurteilung orientiert sich an den vorhandenen Lernergebnissen und eine formative ist als begleitendes Feedback zur ePortfolio-Arbeit zu sehen (Himpsl 2010b, S. 19–20).

Zwischenfeedback kann dabei auf drei verschiedene Arten erfolgen (Himpsl 2010b, S. 20):

1. Es geben die Lehrenden beim vereinbarten Abgabetermin Rückmeldung zu den einzelnen Lernprodukten. Somit ermöglichen sie eine weitere Bearbeitung und Verbesserung des ePortfolios.
2. Die Peers geben sich gegenseitig Rückmeldung unter KollegInnen und unterstützen sich im Lernprozess ebenfalls gegenseitig. Dabei hilft eine Einteilung in Coaching-Paare, die ständig wechselt, sodass sich alle Mitglieder einer Peergruppe im Coaching mindestens ein Mal treffen.
3. Vor der Abgabe an die Lehrenden bewerten auch die zugeteilten Peers die ePortfolio-Ansicht, was zu einer finalen Optimierung der Ansichten führen soll.

Diese in Punkt drei angeführte schriftliche Bewertung der Peers wird auch als Peer-Review bezeichnet und ist als Möglichkeit sozialer Unterstützung in ePortfolio-Prozessen zu sehen. In Kapitel 3.3.4 findet die Peer-Review ihre Beschreibung hinsichtlich der Berufseinstiegsphase von JunglehrerInnen. Um den Peers Anhaltspunkte für das Feedback in allen drei Phasen zu geben,

sollen sie sich beim Verfassen an folgende drei Kriterien halten (Himpsl 2010b, S. 20–21):

1. In der Kategorie "*Intensität - Authentizität und Reflexivität*" beschäftigen sich die Peers damit, ob sich die Lernenden auch wirklich reflexiv mit den Studieninhalten auseinandergesetzt haben, oder ob die Summe an Artefakten nur eine oberflächliche Sammlung von Inhalten ergibt. Im Idealfall sind in den Reflexionen eventuelle Probleme während des Lernprozesses und die dazugehörigen Lösungsstrategien nachvollziehbar.
2. Bei der "*Dokumentation der Kompetenznachweise*" stehen nicht die Reflexionen, sondern die Dokumente im Vordergrund. Die erworbenen Kompetenzen sollen durch eine übersichtliche Anordnung der Kompetenznachweise sichtbar gemacht werden, um den Lernerfolg zu belegen.
3. Eine ursprünglichere Portfolio-Bedeutung steht im dritten Punkt "*Ästhetik - Multimediale Aufbereitung - Kreativität*" im Mittelpunkt. Da Portfolios die besten Lernprodukte zeigen und mit großem Aufwand und Sorgfalt gestaltet werden, können die Ersteller durch den Einsatz ihrer künstlerischen Begabungen und Kreativität ihre persönliche Note einbringen. In elektronischen Portfolios ist auch die multimediale Ausgestaltung für die Sinne der BetrachterInnen von großer Bedeutung.

Nach dem Peer-Review haben die Lernenden noch die Möglichkeit, ihre Ansichten und Lernprodukte vor der Abschlussbeurteilung zu bearbeiten. Die Durchführung des Peer-Reviews selbst ist als verpflichtend zu betrachten und findet auch in der Gesamtbeurteilung der Lehrveranstaltung im Umfang des Workloads ihren Platz. Jedes Feedback in den ePortfolio-Ansichten ist während der Lehrveranstaltung sichtbar zu machen. Nach der abschließenden Beurteilung können die ePortfolio-Besitzer selbst darüber

entscheiden, ob zukünftige LeserInnen das Feedback zur View noch sehen sollen oder nicht (Himpsl 2010b, S. 19–21).

Diese alternative Form der Beurteilung richtet sich gegen die informationsarme Form einer Ziffernbeurteilung. Obwohl in der Abschlussbeurteilung die Leistung der Studierenden auch mit den Ziffern eins bis fünf beurteilt werden, stellt das schriftliche Feedback von Lehrenden eine Erweiterung der herkömmlichen Ziffernbeurteilung dar. Die Lehrenden sind durch dieses Assessment weiters mehr davor gefeit, rein die erbrachte Leistung und nicht Verhalten, Störungen und Defizite der Lernenden in die Note mit einzubeziehen. Im Mittelpunkt der Beurteilung steht mehr der Lernfortschritt des Individuums, als das Erreichen von Normen und Standards (Häcker 2005, S. 2).

Werden ePortfolios wie hier erläutert oder ähnlich beurteilt, so kann es zu einem Funktionswiderspruch in der LehrerInnenrolle kommen, da die BetreuerInnen oder TutorInnen gleichzeitig fördern, beurteilen und auch selektieren. Dafür gibt es auch Lösungsversuche, bei denen die Lernenden in die Entwicklung von Beurteilungskriterien eingebunden oder an der Leistungsbeurteilung beteiligt werden. Es gibt auch die Möglichkeit, lehrende und beurteilende Funktion personell voneinander zu trennen. In Problemfällen können auch andere BeurteilerInnen zu den Dokumenten und Artefakten Stellung nehmen, um Beurteilungen zu überwachen oder kooperativ vorzunehmen.

*"Portfolios können somit in jedem Fall eine "Brückenfunktion" zwischen dem Lernen im Unterricht und der Leistungsbeurteilung erfüllen."* (Häcker & Winter 2006, S. 230)

### **3.2 Die Implementierung der ePortfolio-Methode anhand eines Lernportfolios für die Grundbildung**

Himpsl (2010) beschreibt als Vorbild für die Implementierung von ePortfolio an der Donau-Universität Krems ein vierstufiges, dreijähriges

Implementierungsmodell in Anlehnung an (Buzzetto-Moore & Alade 2008) aus dem Jahr 2008. Dieses Modell kam auch bei der Implementierung von ePortfolio im Masterstudiengang eEducation an der Donau-Universität Krems zum Einsatz (Himpsl 2010b, S. 10):

*"1. Planung und Vorbereitung (Level I, II und III)*

*2. Erster Jahrgang: Pilotimplementierung in wenigen Modulen des Curriculums, kooperative Entwicklung von Assessmentkriterien, begleitende Evaluation (Level IV und V)*

*3. Zweiter Jahrgang: Vollimplementierung mit Verankerung des Portfolios im Curriculum, Überarbeitung der Beurteilungskriterien sowie einer umfassenden Evaluation (Level IV und V)*

*4. Dritter Jahrgang: Re-Design und Weiterentwicklung, Anpassung von Lernzielen, Lernergebnissen, «Performance Indicators» sowie Beurteilungskriterien (Level IV und V)"*

Eine einfache Möglichkeit des Beginnens von Portfolioarbeit an Hochschulen stellen persönliche Reflexionsportfolios dar, die als Lehr- oder Lernmethode zu einzelnen Lehrveranstaltungen integriert werden. Bei der schrittweisen Einführung der Methode soll beim Wissens- und Kompetenzerwerb am besten ohne zusätzlichen Notendruck die Reflexion des eigenen Lernens im Vordergrund stehen und begleitend zur Lehrveranstaltung ihren Einsatz finden. Die Einführung dieses Lernportfolios geht zumeist auf engagierte Lehrende zurück, die offen sind für neue lernerInnenzentrierte Lehr- und Lernformen. Oftmals stammen diese auch aus dem eLearning-Bereich. Durch das ständige Reflektieren im Portfolio schaffen die angehenden PädagogInnen, ihre individuelle Lernentwicklung über den Zeitraum der Lehrveranstaltung als Prozess zu veranschaulichen. Das Portfolio kann teilweise in die Lehrveranstaltung integriert sein oder als reine Selbstlernphase stattfinden, wobei die Studierenden während des gesamten Verlaufs der Lehrveranstaltung immer wieder Rückmeldungen von TutorInnen oder Peers bekommen. Zu Beginn müssen jedenfalls den Studierenden Zweck und Ziele der Portfolioarbeit erklärt werden. Danach

beginnt die Phase des Sammelns erstellter Lernprodukte. Bemühungen, Fortschritte, Probleme und Leistungen sollen dokumentiert werden und stellen einen Teil des Gesamtbildes der Lernaktivitäten der Studierenden dar. Nicht nur diese hier erwähnten Selbstreflexionen, sondern auch das Feedback finden im Lernportfolio ihren Platz. Mit den eingefügten Artefakten wird versucht, das Erreichen der Zielsetzung zu belegen. Anhand von Reflexionen und Feedback wird nun ein neues, individuelles Lernziel für die Zukunft gesteckt (Baumgartner & Himpsl-Gutermann 2010, S. 215–216).

Ein großer Vorteil bei der Implementierung dieser Portfolio-Variante ist es, dass es mit geringem organisatorischen Aufwand in vorhandene Strukturen einzubauen ist, da es keinerlei Veränderungen der Studien- oder Prüfungsordnungen bedarf. Damit die Studierenden das Portfolio nicht als zusätzliche Belastung empfinden, ist es möglich, wie bereits in Kapitel 3.1.2 beschrieben, das Portfolio als schriftliche Arbeit zu bewerten und gegebenenfalls auf schriftliche Prüfungen und andere Leistungsnachweise zu verzichten.

Zusätzlich zu den erworbenen Kenntnissen aus der durch ePortfolio begleiteten Lehrveranstaltung erwerben die Studierenden noch Reflexionsfähigkeiten und Medienkompetenzen. Dies könnte auch in weiteren Lehrveranstaltungen einer neuen österreichischen LehrerInnenbildung ihre Fortsetzung finden. In einem Fach Medienpädagogik könnten im Rahmen der Arbeiten um ein "persönliches Wissensmanagement" oder eine "persönliche Lernumgebung" ("Personal Learning Environment", kurz PLE genannt) die Kenntnisse rund um ePortfolios ausgebaut und vertieft werden (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 24–25).

Als Prozesskomponenten für jede gelungene Portfolioarbeit beschreibt Häcker (2007) folgendes:

- "*Context Definition*", also das Festlegen von Zielen und dem Zweck noch vor der Portfolioarbeit, unter Berücksichtigung von Faktoren wie Anforderungen, Standards, Ressourcen, Zeitrahmen, Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Mitbestimmung.
- In der "*Collection*"-Phase sammeln die Lernenden parallel zum Dokumentieren und Reflektieren alles, was im Zusammenhang mit den Lernzielen steht. Die Sammelphase besteht während der gesamten Dauer des Lernvorhabens.
- Mit "*Selection*" wird die Auswahl von Lernprodukten bezeichnet, die schließlich in die Portfolios aufgenommen werden und die erreichten Ziele dokumentieren. Dabei soll in Reflexionen die Auswahl schriftlich begründet werden können. Die Lernenden wählen die Dokumente aus, die aus ihrer Sicht ihren Lernweg am besten veranschaulichen.
- "*Reflection*", also das Reflektieren über die eigenen Lernfortschritte stellt das Herzstück jedes Portfolio-Prozesses dar und findet während der gesamten Entstehungsphase statt. Diese Reflexionen können durch Lehrende und Peers unterstützt werden. Neben den Begründungen der Auswahl von Dokumenten (siehe auch Selection) sind Reflexionen zu Lernbeginn (also Cover letter als Vorwort), Zwischenreflexionen und Abschlussreflexionen (als Nachwort) durchzuführen, die auch selbstbeurteilende Elemente enthalten sollen.
- Mit "*Projection*" wird nochmals Vorwort und Nachwort herausgegriffen. Aufbauend auf die Ausgangsposition im Vorwort sollen im Nachwort Konsequenzen gezogen und weitere Perspektiven für die Zukunft entwickelt werden.
- Bei der "*Presentation*" geht es um das Vorzeigen der Portfolios nach seiner Fertigstellung. Erst dadurch wird es veröffentlicht. AutorIn, Peers, Lehrende oder auch Eltern betrachten die Portfolios, kommunizieren darüber und beurteilen sie (Häcker 2007, S. 145–148).

Dabei dürfen einzelne Teile intensiver ausgearbeitet werden als andere, kein Teilbereich jedoch gänzlich fehlen. Darum befinden sich in Präsentationsportfolios auch Reflexionen über das eigene Lernen. Sind Ziele, Lernprodukte und Reflexionen erst mal in ePortfolios vorhanden, so lassen sich damit immer wieder andere Portfolio-Ansichten gestalten, die unterschiedliche Zielsetzungen haben.

Die Prozesse der ePortfolio-Arbeit werden auch von Sandra Schaffert, Veronika Hornung-Prähauser, Wolf Hilzensauer und Diana Wieden-Bischof (2007), MitarbeiterInnen von Salzburg Research, in sehr ähnlicher Form beschrieben. Sie stellen diese Prozesse auch bildlich dar (siehe Abbildung 3).



Abbildung 4: Prozesse der Portfolioarbeit (Schaffert, Hornung-Prähauser, Hilzensauer & Wieden-Bischof 2007, S. 79)

In Lernportfolios sammeln die Studierenden also ihre erstellten Lernprodukte und halten gleichzeitig die eigenen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen fest. Inwieweit die Studierenden ihre Lernziele erreichen, dokumentieren sie einerseits mit Selbstreflexionen und andererseits mit einer Sammlung von Feedback von Lehrenden und Peers. Anhand von diesen Reflexionen und vom Feedback lässt sich ein neues Lernziel für die Zukunft definieren. Die elektronische Portfolio-Variante ermöglicht gegenüber den papierbasierten Portfolios zeit- und ortsunabhängige Feedbackmöglichkeit, Verlinkung zu

anderen Ansichten, Möglichkeiten zur Online-Kollaboration und das Einbinden von multimedialen Elementen. Als Einsatzbeispiel eines solchen nicht fremdbeurteilten Reflexionsportfolios, das auch Lernportfolio genannt wird, ist die Universität Salzburg anzuführen, die laut Himpsl (2009) in den Lehrveranstaltungen "eTeaching Skills" und "eStudy Skills" dieses Implementierungsmodell angewendet hat. Wurde dieser erste Einsatz an einer Pädagogischen Hochschule erfolgreich durchgeführt und eventuell auch begleitend evaluiert, so kann in einem weiteren Schritt der Portfolio-Einsatz im Curriculum verankert werden (Himpsl 2009, S. 19–20).

Die Zielsetzungen eines solchen Lernportfolios liegen bei einer Steigerung des Lernerfolges durch:

- verstärktes Reflektieren der Studierenden über Lehrinhalte
- tiefgreifende Auseinandersetzung der Studierenden mit den Aufgabenstellungen
- stärkere Identifikation der Studierenden mit dem eigenen Lernprozess

Bei der Implementierung von ePortfolio darf jedoch keinesfalls auf die Studierenden vergessen werden, denn sie und ihr persönlicher Lernzuwachs stehen im Zentrum dieser Methode und nicht die Interessen der Pädagogischen Hochschule. Wird die ePortfolio-Methode wie hier ohne Notendruck eingeführt, so ist die Gefahr geringer, dass die Studierenden den Mehrwert der Portfolio-Arbeit aus den Augen verlieren (Himpsl 2009, S. 19–20).

Es empfiehlt sich, die Lernportfolios, ähnlich wie beim oben angeführten Implementierungsmodell von (Buzzetto-Moore & Alade 2008), nach grundlegender Planung im ersten Jahr in einzelnen Lehrveranstaltungen ohne Veränderung der Studien- oder Prüfungsordnung zu erproben. Bei einem längerfristigen Einsatz sollte eine Anrechnung über ECTS-Punkte und eine Änderung am Curriculum angestrebt werden.

Wird das Lernportfolio unterstützend zu einer Lehrveranstaltung verwendet, so ergibt sich ein Zusammenspiel aus Präsenz- und Onlinephasen. Findet die Lehrveranstaltung wöchentlich oder 14-tägig statt, so kann in den Zeiten dazwischen mit Arbeitsaufträgen am ePortfolio gearbeitet werden, wobei diese Zeit mit einer Tutorin oder einem Tutor begleitet werden soll. Im Arbeitsprozess selbst ist die Kommunikation innerhalb der Lerngruppe und mit den Lehrenden von essentieller Bedeutung, zur gegenseitigen Unterstützung und um Feedback zum Lernprozess anzuregen. Es muss zu jedem Zeitpunkt des Lernens auch Klarheit herrschen sowohl bezüglich der Ziele und der Bewertung der Arbeit, als auch bezüglich der Zugriffsrechte, beziehungsweise des vertraulichen Umgangs mit Daten und Erfahrungen. Die Lernenden sollen, ganz im Sinne der Portfolio-Idee, selbst bei der Auswahl der Portfolio-Inhalte und bei der Festlegung der Kriterien für eine Beurteilung der Leistungen aktiv mitbestimmen (Himpsl 2009, S. 21).

Um das ePortfolio nicht rein als Datenspeicher zu verwenden, ist die Reflexion ein wesentlicher Bestandteil der ePortfolio-Arbeit. Dabei soll als Grundregel gelten, dass jedes Dokument mit persönlichen Bemerkungen und Stellungnahmen zu versehen ist, um zu verdeutlichen, welche Bedeutung es in Bezug auf die persönliche Lernentwicklung hat. Dabei gilt es jedoch als kontraproduktiv, Reflexionen zu verordnen, denn dadurch könnten ePortfolios als hierarchische Lernkontrolle empfunden und aufgrund dessen von den Studierenden abgelehnt werden (Himpsl 2009, S. 22).

Um die Studierenden zur Portfolioarbeit motivieren und sie aktiv begleiten zu können, führt Himpsl weiter aus, dass sich Lehrende im Vorfeld zu einer Implementierung von Lernportfolios in einigen Bereichen bestimmte Kompetenzen aneignen müssen. Dies betrifft zum Beispiel die Zielsetzung von Portfolioarbeit allgemein, das Gestalten von lernerInnenzentriertem Unterricht, das Betreuen und Moderieren von Online-Lernen, das Geben von konstruktivem und motivierendem Feedback und das Bedienen der Software.

Nur so scheint es von Seiten der Lehrenden möglich, die Studierenden zu sinnvoller und reflektierter ePortfolio-Arbeit bewegen zu können. Diesem Aufwand auf Seiten der Lehrenden steht jedoch gegenüber, dass die Studierenden neben dem Erwerb von Basiswissen im jeweiligen Fach durch die ePortfolio-Arbeit zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung des neu Gelernten kommen und dabei auch Kompetenzen in Bezug auf Informationsverarbeitung und Medienkompetenzen erworben werden. Durch eine kontinuierliche Begleitung des Lernens und eine Vernetzung mit anderen Lernenden, den Peers, kann es zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Inhalten und auch zu Diskussionen mit Lehrenden und Studierenden kommen. Somit ist gewährleistet, dass die Studierenden das neu Gelernte nicht nur verstehen, sondern sich auch kritisch damit auseinandersetzen und es weiters zu einer tieferen Verankerung des Gelernten kommt. Da die Studierenden zumeist diese Form des selbständigen Arbeitens noch nicht gewohnt sind, stellt die Anfangsphase der Benutzung eines Lernportfolios eine kritische Phase dar, die unbedingt begleitet werden muss. Nur so ist es möglich, bei technischen, inhaltlichen oder motivationalen Problemen sofort Hilfestellungen bieten zu können. Zu den durch ePortfolio-Arbeit geschulten technischen Kompetenzen zählen das Erstellen und Gestalten von Textverarbeitungsdokumenten, Präsentationen, Bild-, Audio- und Videodateien, die in der elektronischen Variante des Lernportfolios abgelegt und präsentiert werden.

Bei der Auswahl der Software für das ePortfolio ist grundsätzlich darauf zu achten, dass die Studierenden ihre Lernprodukte in die ePortfolio-Ansichten einfügen können und sie ihre Reflexionen in Form eines Weblogs einfügen können. Auch die Möglichkeit der Vergabe von Zugriffsrechten ist essentiell, um selbst aktiv entscheiden zu können, für wen die Studierenden ihre Ansichten freigeben wollen. Dabei sollen die Lernenden die Möglichkeit haben, die einzelnen Ansichten nur selbst einsehen zu können, oder ob sie

die Inhalte bestimmten Personen, Gruppen oder allen Internetusern freigeben wollen. Da Lernportfolios aus der Grundbildung von LehrerInnen in den weiteren Phasen der PädagogInnenbildung in andere Portfolioarten flexibel umgewandelt werden soll, empfiehlt es sich, eine ePortfolio-Software wie zum Beispiel Mahara oder PebblePad zu wählen (Himpsl 2009, S. 23–25).

Im Zentrum der Arbeit mit Lernportfolios soll die Frage "Was und wie habe ich gelernt?" stehen. Zur Beantwortung dieser Frage sollen die Lernenden ihre Arbeiten dokumentieren, Reflexionen darüber anstellen, Beiträge sammeln und ihre Sammlungen präsentieren. Betreffend eines systematischen zeitlichen Ablaufs ist folgende Gliederung anzudenken, wobei eine allgemeine Einführung in die ePortfolio-Methode und eine technische Einführung der Studierenden bereits zuvor erfolgt sein muss (Keller 2009, S. 4):

- Zu Beginn jedes Kurses, der durch Lernportfolios begleitet wird, müssen die Lernenden über die Ziele des Portfolios und eine etwaige Benotung aufgeklärt werden. Die Lernenden werden zum Sammeln von Materialien und zum Erstellen von digitalen Dokumenten aufgefordert.
- Im Anschluss soll die/der Lehrende ihre/seine Vorstellungen bezüglich Umfang, Inhalt und Aufbau der digitalen Lernportfolios und bezüglich der Beurteilungskriterien aufklären.
- Die Studierenden erstellen nun selbst aktiv ihre Dokumente und die persönlichen Kommentare bezüglich ihres Lernfortschritts zum einen Teil in der Präsenzphase und zum anderen in Selbstlernphasen.
- Ein bis zwei Wochen vor dem Abgabetermin soll eine Kritikrunde, die Peer-Review, durchgeführt werden. Danach können die Studierenden ihre Ansichten auf Grund der geäußerten Kritik der KollegInnen noch verändern.
- Erst dann erfolgt die endgültige Abgabe zur Beurteilung der ePortfolios an die Lehrenden.

Jedes digitale Lernportfolio für die Grundbildung an Pädagogischen Hochschulen soll über eine Profilseite, also ein sogenanntes Deckblatt, verfügen. Von dieser Seite aus gelangen Lehrende, Peers und andere Personen zu den einzelnen Ansichten, die zu den Kursen erstellt werden. Diese Seite soll Kurzinformationen zur lernenden Person, die gewählten Studienrichtungen, Angaben zum Studiensemester und ein persönliches Bild, eine Figur, ein Symbol oder eine Zeichnung enthalten, um dem ePortfolio eine einladende persönliche Note zu verleihen (Keller 2009, S. 2–4). Als Inhaltsangabe gelten manuell erstellte Verlinkungen zu den einzelnen Ansichten genauso, wie eine von der ePortfolio-Software technisch unterstützte Variante, die von einigen Softwarelösungen angeboten wird. Eine Profilseite könnte im Idealfall auch noch Angaben zu schulischen und beruflichen Vorbildungen und zur Motivation zum gewählten Studium enthalten (Himpsl 2010a, S. 3).

Die Ansichten sollen zur besseren Übersicht für die LeserInnen neben dem Titel oder Thema der ePortfolios noch eine kurze Angabe zu den VerfasserInnen verpflichtend enthalten. Weitere Pflichtteile sind ein Cover Letter und ein Resümee, die die Spanne zwischen Ausgangsposition und dem Lernfortschritt der Lernenden überblicksmäßig veranschaulichen sollen. Im Cover Letter sollen die Studierenden persönliches Vorwissen und ihre Erwartungshaltungen einarbeiten. Im Resümee oder Fazit geben sie nach dem Modulende Statements zu den erreichten Zielen ab. Zur genaueren Betrachtung des Lernens führen die Studierenden verpflichtend ein Lerntagebuch, das als Blog anzulegen ist und ständig Reflexionen zum Stand des Lernens und zum Fortschritt beinhaltet. Natürlich sind die von den Lehrenden geforderten Lernprodukte in die Ansichten einzufügen, aber auch Informationen zum Unterrichtsgegenstand, zu den Lehrenden und zu den Zielen der Lehrveranstaltung. Optional können die Lernenden auch die Feedbacks und Beurteilungen von Lehrenden und Peers, die üblicherweise

am unteren Ende der Ansicht zu finden sind, für die LeserInnen freigegeben und weiters noch zusätzliche Kompetenznachweise zum Thema und eine multimediale Aufarbeitung mit Bildern und Videos hinzufügen (Himpsl 2010a, S. 5–6).

Schaffert, Hornung-Prähauser, Hilzensauer und Wieden-Bischof (2007) stellen fest, dass ePortfolios häufig so wie in diesem Kapitel angeführt in einzelnen Lehrveranstaltungen oder Seminaren zur fachspezifischen Entwicklungsarbeit eingesetzt werden und bezeichnen diesen Einsatz als punktuell. Sie streichen aber auch den besonderen Wert von ePortfolios in Übergangsphasen der Bildungsbiographie hervor und führen als Einsatzbeispiel ePortfolios zur Studieneinstiegsphase, die die Studierenden bei einer Orientierung im Studium und bei Fragen der Kursspezialisierungen unterstützen. *Ein solches ePortfolio findet im Praxisteil dieser Arbeit, in Kapitel 4.2 einen Vorschlag für eine praktische Umsetzung. Durch die Möglichkeiten des Einbringens persönlicher Interessen und einer begleitenden Reflexion der Lernerfahrungen soll es, unterstützt durch das ePortfolio, zu einer nachvollziehbaren Entscheidung für Studienrichtungen und Wahlfächer kommen können.* An der Universität York in England wird unter anderem ein solches ePortfolio angewendet (Schaffert, Hornung-Prähauser, Hilzensauer & Wieden-Bischof 2007, S. 81–82).

In England und den Niederlanden zum Beispiel werden in der LehrerInnenbildung jedoch nicht nur Lernportfolios angewendet, sondern auch Portfolios, die als "teacher portfolio" bezeichnet werden. Diese Portfolio-Art, die sowohl in Papierform als auch in selteneren Fällen digital angewendet wird, hilft JungpädagogInnen dabei, über die erworbenen pädagogischen Kernkompetenzen zu reflektieren und diese zu dokumentieren. Ein solcher Ansatz ist vergleichbar mit dem von Reflexionsportfolios, die in der Induktionsphase einer neuen PädagogInnenbildung eingesetzt werden können. Im Folgekapitel geht es um eine theoretische Auseinandersetzung

mit dieser Art von Portfolios und im Kapitel 4.3.3 ist ein Beispiel für eine praktische Aufbereitung zu finden.

### **3.3 Reflexions- und Entwicklungsportfolios in der Induktionsphase**

Um Kommunikation zwischen den BerufseinsteigerInnen zur Unterstützung ihrer beruflichen Entwicklung zu fördern und dadurch reflexive Prozesse entstehen lassen zu können, wird im Endbericht zur "LehrerInnenbildung NEU" die Einrichtung eines Unterstützungssystems auf drei Ebenen vorgestellt (Härtel u. a. 2010, S. 65–67):

1. Ebene: persönliche Unterstützung
2. Ebene: soziale Unterstützung
3. Ebene: professionsbezogene Unterstützung

Auf dieses Unterstützungsmodell aufbauend schlagen Himpsl-Gutermann und Bauer (2011) für die ersten beiden Ebenen Reflexionsportfolios und für die dritte Ebene Entwicklungsportfolios vor, um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden. Als Basis für jede Art von persönlicher Unterstützung gilt, besonders in den ersten beruflichen Monaten, die Schaffung einer sicheren Umgebung (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 25). Wie im Endbericht vorgeschlagen spielen Mentoring-Prozesse im Bereich der persönlichen Unterstützung eine große Rolle.

Dabei bekommen es die JunglehrerInnen in erster Linie mit einzelnen SchulmentorInnen zu tun, die sie durch die Zeit der Berufseinstiegsphase begleiten. Als MentorInnen bieten sich erfahrene KollegInnen in der jeweiligen Schule an (vergleiche dazu Kapitel 3.3.2). Neben dieser klassischen Form des Mentorings steht auch ein Peer-Learning-System, durch welches eine Vernetzung der Studierenden aufgebaut werden soll. Damit haben die BerufseinsteigerInnen zusätzlich noch die Möglichkeit, sich mit anderen BerufsanfängerInnen, die gegebenenfalls auch StudienkollegInnen aus der Phase der Grundbildung sein können,

auszutauschen. Auch dafür bietet die ePortfolio-Software den JungpädagogInnen über die Community-Funktionen die Möglichkeit, in Kontakt treten zu können und auch weiterhin in Kontakt zu bleiben, obwohl sie doch ganz unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zugeteilt worden sind (vergleiche dazu Kapitel 3.3.4).

Mit der Gründung von Peergruppen haben die Studierenden die Möglichkeit Feedback zu ihren ePortfolio-Ansichten zu bekommen und gleichzeitig können sie durch das Lesen und aktive Geben von Feedback von ihren KollegInnen lernen. Auch die MentorInnen an den Schulen vor Ort sollen Zugriff zu den Seiten erhalten, welche als Basis für die Beratungsgespräche an der Schule dienen. Der Fokus dieses Reflexionsportfolios liegt bei Himpsl-Gutermann und Bauer nicht mehr auf dem Erwerb von neuem Wissen, wie es noch beim Lernportfolio war, sondern rein am reflektierten Handeln innerhalb der beruflichen Praxis (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 25–26).

Der Umgang mit der ePortfolio-Methode ist den JungpädagogInnen aufgrund des Einsatzes der Methode in ihrer Grundbildung bereits vertraut. Sie konnten in den vergangenen Jahren bereits Erfahrung mit dem Medium sammeln. Somit sind Selbstreflexion und Feedback nichts Neues. Auch der Umgang mit der verwendeten Software ist ihnen nicht neu. Je intensiver ePortfolios in der Grundbildung ihren Einsatz gefunden haben, umso selbstverständlicher und reibungsloser gestaltet sich die Weiterverwendung in der Induktionsphase.

Bei einer Didaktisierung der Berufseinstiegsphase handelt es sich um ein vollkommen neues Feld für die österreichische PflichtschullehrerInnenbildung. Aufgrund der im Kapitel 2.2.2 aufgezeigten Schwächen im Praktikum der gegenwärtigen universitären LehrerInnenbildung besteht zur allgemeinen Verbesserung dieser Situation ebenfalls Handlungsbedarf. Ungeachtet dessen, ob es in der zukünftigen

österreichischen PädagogInnenbildung generell ein einheitliches Ausbildungssystem geben wird oder nicht, würde sich aus den hier genannten Gründen die Entwicklung eines gemeinsamen Systems für die Berufseinstiegsphase von JungpädagogInnen anbieten. Kern dieses Systems stellt ein umfassendes Mentoring-System dar.

In der LehrerInnenbildung können ePortfolios neben der bereits erläuterten Unterstützungsfunktion auch große Bedeutung für die Darstellung und kritische Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Qualifizierung haben. Laut Häcker und Winter (2006) ist bei der PädagogInnenbildung eine Professionalisierung von pädagogischem Handeln im Zentrum aller Überlegungen. Da dieses Handeln jedoch nicht immer steuerbar oder durchschaubar ist, werden Situationen pädagogischen Handelns als komplex bezeichnet. Um Lehrende dennoch in schulischen Situationen zu aktivem Handeln und nicht nur zur Reaktion zu bewegen, bedarf es an Bewusstsein auf Seiten der PädagogInnen. Aus diesem Grunde wird Reflexion als Schlüsselkompetenz von Professionalität gesehen. Eine solche Förderung an Reflexion ist in der ePortfolio-Arbeit zu beobachten.

Diese ePortfolio-Arbeit dient weiters auch der Darstellung und dem Nachweis eigener Kompetenzen. Wird ein Nachweis, also zum Beispiel ein Dokument in eine Ansicht aufgenommen, so muss diese Aufnahme schriftlich begründet werden. Die JungpädagogInnen reflektieren also über ihre Arbeiten, indem sie immer wieder eine "kritische Distanz zwischen den gesammelten oder selbst erstellten Dokumenten" (Häcker & Winter 2006, S. 230) eingehen.

Es geht also hier in erster Linie um Selbstreflexionen, die die jungen PädagogInnen über ihre eigene unterrichtliche Tätigkeit und über die Darstellung eigener Kompetenzen in ePortfolios anstellen. Diese haben ein gemeinsames Ziel: Sie sollen zur Verbesserung des Unterrichts der BerufseinsteigerInnen beitragen. Als Anleitung für diese Reflexionen in

ePortfolios dienen drei grundlegende Schritte (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 64):

- Beschreiben des Unterrichtens
- Reflektieren über die Absicht des Unterrichtens in einem "Philosophy Statement" oder in einer Auseinandersetzung mit Strategien und Methoden
- Präsentieren der Dokumente und Artefakte, um die Effektivität des Unterrichtens darstellen zu können

Diese drei Punkte bilden den Rahmen für eine selbst-reflexive und bewusste Arbeit der JungpädagogInnen in einer Berufseinstiegsphase und stellen auch gleichzeitig drei grundlegende Schritte zur Erstellung von "Teaching Portfolios" dar. Im folgenden Kapitel sollen Aufbau und Inhalt von diesen "Teaching Portfolios" beschrieben werden, in dem sowohl Reflexionen, Kompetenznachweise und vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten ihren Platz finden.

### **3.3.1 Das "Teaching ePortfolio" für die Induktionsphase**

Das Wort Induktion kommt aus dem angelsächsischen Sprachraum und meint den

*"Prozess der Einführung in einen Arbeitsplatz und einen Beruf. Wie Lehrkräfte die unterschiedlichen Faktoren der Lehrertätigkeit und ihrer Bedingungen wahrnehmen und damit umgehen, wie sie professionelles Wissen in alltägliche Praxis integrieren durch Erfahrung und Reflexion, wie sie den schulischen Kontext im weiteren Sinn einbeziehen und beitragen zu einer pädagogischen, personalen und schulischen Kultur: All dies spielt bei der Induktion eine Rolle." (Morberg 2003, S. 33)*

Die Grundidee des "Teaching Portfolios" kommt aus Amerika, wo graduierte LehramtsstudentInnen Portfolios anfertigen, wenn sie eine Anstellung als PädagogInnen anstreben. "Teaching Portfolios" geben den JungpädagogInnen die Möglichkeit, ihre persönlichen Fortschritte in der

unterrichtlichen Tätigkeit herauszustreichen. Somit verwenden sie es als zusätzliches Zeugnis für ihre pädagogische Arbeit und Entwicklung (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 8).

Manche Bildungsinstitutionen verlangen sogar bei Bewerbungen von JunglehrerInnen Portfolios, die dann als Grundlage für eine etwaige Anstellung dienen. Doch nicht nur JungpädagogInnen, sondern auch länger dienende LehrerInnen erstellen "Teaching Portfolios" zur Darstellung ihrer Entwicklung und Schwerpunktsetzung in ihrer schulischen Arbeit. Sie tun das, zum Beispiel in Zeiten beruflicher Veränderung und Neuorientierung. Bei der Erstellung eines solchen Portfolios binden die PädagogInnen unter anderem Berichte von Klassenbeobachtungen, repräsentative Unterrichtsmaterialien und reflexive Statements ein, die eine Philosophie des Unterrichtens und die bevorzugte Methodik beschreiben. Diese Materialien, die von den AutorInnen sorgfältig ausgesucht werden, eröffnen den LeserInnen die Möglichkeit, besser erkennen und evaluieren zu können, wie beruflich effektiv PädagogInnen innerhalb, aber auch außerhalb des Klassenzimmers agieren. Dabei geht es in erster Linie um das Erstellen von Materialiensammlungen und Reflexionen ihrer eigenen Arbeit, um Grundsätze und Aktivitäten neu zu betrachten, Strategien und Methoden zu überdenken, Prioritäten zu überholen und für die Zukunft zu planen (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 5–7).

Portfolios sind aus folgenden drei Gründen wertvolle Hilfen einer professionellen Entwicklung (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 8):

1. Die LehrerInnen investieren viel Zeit, Energie und Engagement in die Erstellung dieser Ansichten, was eine notwendige Voraussetzung für Veränderung darstellt.

2. Das Erstellen von Portfolios bewegt die Menschen dazu, über ihr Unterrichten in einer einfühlsamen und neuorientierten Art nachzudenken.
3. Der Fokus ist dabei auf den Unterricht gerichtet, und das in einem bestimmten Gegenstand auf bestimmte SchülerInnen zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Bildungseinrichtung.

Durch die Portfolio-Arbeit wissen die Lernenden in den meisten Fällen, wie sie sich verbessern können, oder sie wissen, wo sie sich Hilfe holen können. Diese Faktoren machen Verbesserung sehr wahrscheinlich. Ein solches "Portfolio for Improvement" könnte folgende Grundstruktur aufweisen (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 9):

1. Meine Unterrichtsphilosophie
2. Meine Grundsätze, Strategien und Methoden des Unterrichts
3. Meine Unterrichtsmaterialien
4. Bestrebungen zur Verbesserung meines Unterrichts
  - Unverwechselbar ICH: Was ich Neues gemacht habe
  - Meine Fortbildungen und deren Auswirkungen auf meinen Unterricht
5. Arbeiten von SchülerInnen als Beleg meiner Arbeit
6. Meine kurzfristigen und langfristigen Ziele - ein Blick in die Zukunft
7. Anhang - Was ich sonst noch unbedingt zeigen will

Zu all den Punkten sind Ansichten anzulegen und auszugestalten. Während die BerufseinsteigerInnen bei einigen Punkten mit einer ePortfolio-Seite das Auslangen finden, sind möglicherweise die Punkte drei, vier und fünf umfangreicher. Zur übersichtlicheren Darstellung der Inhalte können auch mehrere Ansichten angelegt werden. Eine kreative Ausgestaltung der Seiten ist erwünscht, um dem Portfolio auch eine persönliche Note zu verleihen.

Diese Einteilung in sieben Kategorien stellt einerseits eine Orientierungshilfe für die jungen PädagogInnen in ihrer Arbeit am ePortfolio dar, sie ist aber andererseits auch ein erster Schritt dahingehend, die ePortfolios vergleich- und bewertbar zu machen. In den USA wurden bereits jahrelange Erfahrungen mit einer an Standards orientierten LehrerInnenbildung gemacht, durch die die Sammlung geeigneter Dokumente und der Reflexion von Erfahrungen und Leistungen sehr erleichtert werden. Umgekehrt können aber auch ePortfolios in dieser Form ihren Beitrag dazu leisten, dass eine Orientierung der PädagogInnenbildung an Standards gelingt (Häcker & Winter 2006, S. 230).

Meissner (2006) sieht bei ihren Erfahrungen, die sie mit Portfolio in der Berufseinstiegsphase sammeln konnte, individuelle Beratungen und Zielvereinbarungen, feste Lerngruppen, sowie klar strukturierte Anleitungen als wesentliche Bestandteile für eine erfolgreiche Umsetzung. Dieser im deutschen Bundesland Hessen im Herbst 2005 eingeführte Modellversuch weist in seiner Grundstruktur einige Parallelen zu den hier beschriebenen "Teaching Portfolios" auf. So ist dieses Portfolio-Konzept, das so wie das "Teaching Portfolio" Selbstreflexion und die persönliche Entwicklung als Grundlage hat, ebenfalls als Reflexions- und Entwicklungsportfolio einzuordnen. Das Verfassen von Artefakten, welche zusätzlich zur Selbstreflexion noch Unterrichtsphilosophie, sowie Grundlagen, Strategien und Methoden des Unterrichts zum Inhalt haben, nennt Meissner den "selbstbiographischen Ansatz". Die gewählten Inhalte und Methoden weisen Parallelen zu Teilbereichen aus dem halbtägigen Seminar "Eintauchen in die Berufswirklichkeit" (vergleiche dazu Kapitel 4.3.3) auf, wie etwa das Verfassen eines Selbstportraits (vergleiche Phase 7 - Freewriting) und die Frage nach "Was ist guter Unterricht?" (vergleiche ePortfolio-Aufgabe 1/3 - Rezept für guten Unterricht). Auch die Reflexionen über Unterrichtsmaterialien und -einheiten, welche eigene Lernfortschritte sichtbar

werden lassen, kommen in ähnlicher Form in beiden Konzepten vor. Die kurzfristigen und langfristigen Ziele der PädagogInnen erweitert Meissner noch, indem sie von einer persönlichen Zielsetzung ausgeht und diese dann in weiterer Folge in Zusammenarbeit mit einer oder mehreren Ausbildungspersonen zu gemeinsamen Zielvereinbarungen zwischen BetreuerIn und BerufseinsteigerIn erweitert. Diese Betreuungspersonen sind für die Unterstützung der JunglehrerInnen auf deren Weg zu ihrer Professionalisierung zuständig (Meissner 2006, S. 242–245).

Meissner (2006) weiß auch über bisherige Erfolge und Probleme zu berichten. So zeigen ihre Evaluierungen, dass die BerufseinsteigerInnen und die Lehrenden die Arbeit mit diesem "Teaching Portfolio" als sinnvoll und bereichernd verstehen. Als besonders positiv streicht sie die Hilfen bei der Übernahme der LehrerInnenrolle, die Schulung zur Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, die Unterstützung durch Peergroups und die Absprachen sowie die Zielsetzungen mit den Lehrenden hervor. Es blieb jedoch nicht verborgen, dass schriftliche Anleitungen allein nicht für die Gestaltung erfolgreicher Portfolioarbeit genügen. Aus diesem Grund schlägt Meissner einerseits vor, den regelmäßigen Austausch der JunglehrerInnen untereinander in Peergroups (siehe auch Kapitel 3.3.4) zu intensivieren, andererseits aber auch den Forderungen der PädagogInnen nach verstärkter individueller Unterstützung und Beratung nachzukommen, die durch das bestehende TutorInnensystem nicht gewährleistet ist (Meissner 2006, S. 246). Auch Unruh (2011) formuliert das Kommunizieren mit anderen über Erfolge und Probleme als Ziel von Portfolioarbeit und meint damit analysierende und reflektierende Gespräche über Kompetenzentwicklung, die für die Zeit des Berufseinstiegs von PädagogInnen von großer Wichtigkeit sei.

Somit wird von den AutorInnen Meissner und Unruh auf den Bedarf an pädagogischer Kommunikation und individueller Rückmeldung hingewiesen,

was durch ein Zusammenspiel von ePortfolio und Mentoring realisierbar wäre. Diese Möglichkeiten, die zu einer Verbesserung des ePortfolio-Einsatzes führen könnten, sollen in den Folgekapiteln thematisiert werden. Ausgangspunkt der Analyse eines fruchtbaren Zusammenspiels dieser beiden Formen stellt die Forderung nach persönlicher Unterstützung dar, was im Kapitel 3.3.2 behandelt wird. In weiterer Folge wird jedoch auch auf die soziale Unterstützung in Form von pädagogischer Kommunikation zwischen Peers (Kapitel 3.3.4) und eine Möglichkeit einer professionsbezogenen Unterstützung in Form von regionalen Seminarveranstaltungen (Kapitel 3.3.3) eingegangen werden.

### ***3.3.2 Persönliche Unterstützung durch Mentoring in der PädagogInnenbildung***

Mentoring hat in den letzten Jahren sehr stark an Aufmerksamkeit und Popularität in der Öffentlichkeit gewonnen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass junge Menschen in verschiedensten beruflichen Feldern unterstützende Beziehungen mit erfahreneren Menschen brauchen, um ihre Entwicklung vorantreiben zu können. Nachdem sich viele österreichische Bildungseinrichtungen neuerdings an Standards orientieren, sind sie auf der Suche nach Methoden zur Steigerung der Effizienz in ihren Ausbildungen. Die Verantwortlichen suchen nach Wegen, ihre Studierenden auf dem Weg hin zur Professionalisierung erfolgreich begleiten zu können. Mentoring könnte bei der Erfüllung dieser Bedürfnisse helfen, besser auf die individuellen Bedürfnisse der JunglehrerInnen eingehen zu können (Herrera 2004, S. 2).

Geschichtlich gesehen wurzelt das Mentoring in der Sagenwelt der griechischen Antike, wo Odysseus seinen Sohn in die Obhut eines Vormundes namens Mentor gab, als er selbst in den Krieg zog. Daraus leitet sich auch die wichtigste Interpretation der Mentorin / des Mentors ab,

*"... als Förderer und Berater einer jungen Nachwuchskraft, der das Lernen und das Heranreifen seines Schützlings, des sogenannten Mentee, begleitet und lenkt." (Doll 2008, S. 4)*

Die ersten MentorInnen waren keine ausgebildeten PädagogInnen, sie waren vielmehr Vorbilder, die ihre SchülerInnen in Form von Diskussionen, Beratungen und Gesprächen forderten und förderten. Mentoring ist somit nicht als Erfindung einer neuen Unternehmenskultur des 21. Jahrhunderts zu sehen. Es wurde hingegen in der jetzigen schnelllebigen Zeit wieder neu entdeckt, um flexibel auf die ständigen Veränderungen eingehen zu können.

Im Gegensatz zur Portfolio-Methode scheinen jedoch Mentoring-Programme keine Modeerscheinung zu sein (Himpsl-Gutermann 2011, Absatz 7 und Kraler 2011, Absatz 15). Mentoring darf durchaus als effizientes Instrument zur Personalentwicklung gesehen werden, das auf die Beziehung zweier Menschen, dem sogenannten Tandem, beruht. Diese Tandems übergreifen Generationen und Hierarchien, indem eine erfahrene Person, MentorIn genannt, und eine weniger erfahrene Person, als Mentee bezeichnet, über einen vereinbarten Zeitraum eng zusammenarbeiten. In dieser Zeit können die Mentees vom Einfluss und den Kontakten ihrer RatgeberInnen profitieren.

*"Der Mentor gibt eigene Erfahrungen weiter und reflektiert dabei die eigene Karriere sowie den persönlichen Arbeitsstil. Er gibt dem Mentee Hilfe zur Selbsthilfe." (Doll 2008, S. 5–6)*

Dieses Zitat macht deutlich, dass gerade Mentoring-Prozesse auf Selbstreflexionen beruhen, was auch generell beim Reflexionsportfolio für die Induktionsphase, speziell im Teil 4 des "Portfolio for Improvement" (vergleiche Kapitel 3.3.1, Seite 57) der Fall ist. Dadurch wird klar, dass sich diese beiden Methoden keinesfalls ausschließen. Es besteht sogar im Gegenteil dazu die Chance, dass es durch die parallele Verwendung beider Methoden zu einer Vertiefung der Reflexionen kommen kann.

Sowohl der Portfolio-Methode, als auch der des Mentorings liegen das Konzept einer individuellen Förder- und Arbeitsmöglichkeit zugrunde. Auch in diesem Punkt scheint es eine Symbiose zwischen beiden Methoden zu geben, da unter anderem auch die Möglichkeit besteht, in Gesprächen eines Mentoring-Prozesses Mentees auf ihre eigenen Stärken und Schwächen zu sensibilisieren, was den BerufseinsteigerInnen wiederum im Teil 6 des "Portfolio for Improvement", also bei der Formulierung kurz- und langfristiger beruflicher Ziele, hilft (vergleiche dazu Kapitel 3.3.1, Seite 57).

Der Lernprozess im Mentoring ist auch keinesfalls als einseitig zu sehen. Es besteht die Möglichkeit, dass nicht nur Mentees von ihren MentorInnen lernen, sondern auch umgekehrt die MentorInnen von den Fähigkeiten und Reflexionen ihrer Mentees profitieren und von diesen ebenfalls Feedback bekommen. Mentoring ermöglicht eventuell auch ein Aufbrechen von Routine und das Entwickeln neuer Sichtweisen im eigenen beruflichen Tun (Doll 2008, S. 9). Auch hier lässt sich eine Verbindung zur Portfolio-Methode herstellen, weil auch bereits erfahrene PädagogInnen oder TutorInnen durch die selbst gewählten Kompetenznachweise der Studierenden in einem ePortfolio etwas Neues lernen können.

Ein wichtiger Faktor zum Gelingen von Mentoring-Prozessen ist die Bereitschaft der Mentees, an sich selbst und der eigenen Karriere zu arbeiten. Dabei ist es von essentieller Bedeutung, dass sie über die Offenheit verfügen, die Ratschläge von außen anzunehmen, um diese dann auch später umsetzen können. Da Mentees Unterstützung im beruflichen Alltag durch ihre MentorInnen erfahren, so kann Mentoring ihre persönliche Entwicklung und die einer sozialen Kompetenz fördern. Als weitere Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Mentoring sind, neben der bereits angeführten Offenheit auch Vertrauen und Ehrlichkeit von großer Bedeutung, denn in vertrauensvollen Gesprächen wird offen über Schwächen, Befürchtungen und Ideen gesprochen. Die Mentees haben die Möglichkeit,

die Ratschläge der MentorInnen entweder anzunehmen, oder sie kritisch zu hinterfragen. In Diskussionen können wiederum Selbsteinschätzung und Kritikfähigkeit gefördert werden. Haben Mentees auch den Mut etwas Neues auszuprobieren und eventuell dabei auch Fehler zu begehen, so besteht die Möglichkeit, dass das kritische Hinterfragen dieses Handelns die meisten Erkenntnisse für das weitere berufliche Schaffen bringen könnte (Doll 2008, S. 7).

Grundsätzlich gilt für MentorInnen die Feststellung, dass nicht jede beruflich erfolgreiche Person die Fähigkeit besitzt, Mentees bei ihrer Weiterentwicklung zu helfen. Als MentorInnen geeignet erscheinen grundsätzlich Personen, die aufrichtig an Menschen Interesse zeigen können und auch das in ihnen steckende Potential zu fördern und aufzudecken verstehen. Ideale MentorInnen brauchen Gestaltungs-, Sozial- und Umsetzungskompetenz. Als direkter Vorgesetzter ist es nicht möglich, für MitarbeiterInnen eine MentorInnen-Funktion zu übernehmen. Eine Hauptaufgabe von MentorInnen ist es, das Entwicklungspotential der Mentees zu entdecken, ihre Fehler zu akzeptieren und Hilfen zur Korrektur zu geben. Eine gewisse pädagogische Neigung von MentorInnen sollte im Bildungsbereich vorausgesetzt werden. Es ist wichtig, dass die MentorInnen ihre Schützlinge dabei ermutigen, ihren eigenen Weg zu gehen. Im Falle von Kritik der Mentees an den MentorInnen darf die Kritik nicht persönlich genommen werden, sondern als neue Denkweise verstanden werden und nicht als Abwertung der Arbeit der MentorInnen (Doll 2008, S. 8).

*"Gute MentorInnen nehmen gern Feedback zu ihrer Arbeit entgegen, erkennen, wenn sie versagt haben, und sind in der Lage, sich ständig weiterzuentwickeln, klüger zu werden. (...) Gute MentorInnen haben Fühler für die Bedürfnisse der Mentees; sie sind reife Erwachsene mit einem ausgeglichenen Gefühlsleben; sie haben eine breite Lebenserfahrung und sind erfahrene LehrerInnen, die zuhören und mitfühlen können."*  
(Väisänen 2003, S. 19)

Laut Himpsl-Gutermann (2011, Absatz 6) passiert gegenwärtig an vielen Schulen vermehrt zufälliges Mentoring. Dabei übernehmen aufgeschlossene PädagogInnen aus dem Kollegium mit gleicher Fächerkombination zumeist die Rolle einer quasi Mentorin oder eines quasi Mentors. Doll (2008) bezeichnet diese Form als informelles Mentoring, in dem MentorIn und Mentee aus eigener Initiative heraus eine Mentoring-Beziehung aufbauen. Oft geschieht dies durch das tägliche Zusammenarbeiten ganz unbewusst. Dieser Umstand kann jedoch nicht als Regelfall eingestuft werden und bedeutet, dass nicht alle JunglehrerInnen in den Genuss dieser Form des informellen Mentorings kommen können (Doll 2008, S. 12).

Würde ein Mentoring-System im österreichischen Schulsystem zum Beispiel vom zuständigen Landesschulrat, also von einer Institution hergestellt werden, so könnte dies als formelles Mentoring bezeichnet werden. Somit würden den BerufseinsteigerInnen, ganz im Gegensatz zum informellen Mentoring, MentorInnen zugeteilt werden. Ein solches System wäre zentral, außerhalb der Schule koordiniert, was wiederum ein Kennzeichen formellem Mentorings ist (Doll 2008, S. 13).

Finnische Studierende haben laut Väisänen (2003) als größtes Problem für Mentoring in der LehrerInnenbildung die fehlende Gleichberechtigung angeführt. MentorInnen sollten sich bewusst sein, welche Macht sie haben und auch ausüben können. Aus diesem Grund ist in Finnland auf eine Ziffernbenotung der Berufseinstiegsphase verzichtet worden (Väisänen 2003, S. 21), was sich für Österreich auch anbieten würde, um eine kollegiale Atmosphäre zu schaffen.

Das Portfolio wird von Häcker als Bindeglied zwischen verschiedenen Ausbildungsphasen bezeichnet (vergleiche Kapitel 3.1, Seite 36). Fischer (2003) stellt fest, dass MentorInnen in schulischen Systemen immer dann gebraucht werden, wenn berufliche Übergänge zu bewältigen sind. Diese

Funktion als Bindeglied zwischen verschiedenen Phasen stellt eine weitere Verbindung zwischen Portfolio-Methode und Mentoring dar. Fischer meint mit beruflichen Übergängen sowohl Praktika während des Studiums, Schulwechsel, die Übernahme eines Schulleitungspostens als auch den Berufseinstieg von PädagogInnen.

Da pädagogische Kompetenzen für den Berufseinstieg von PädagogInnen weder allein durch Wissensvermittlung aus Grundbildungs- und Induktionsphase, noch allein durch Erfahrung erworben werden können, empfiehlt es sich, MentorInnen als Vorbilder, Vermittler, Beratende, Förderer und Coaches in dieser Phase der LehrerInnenbildung einzusetzen. MentorInnen sind beim Berufseinstieg von PädagogInnen Schlüsselpersonen für die Praxis. In ihrer Tätigkeit eröffnen sie ihren anvertrauten BerufseinsteigerInnen Möglichkeiten zur Bewältigung von Schul- und Unterrichtsaufgaben, ohne diese zu bevormunden und geben mit ihrer Erfahrung auch Hinweise zur positiven Bewältigung schulorganisatorischer Aufgaben. In kollegialer, individueller und situationsbezogener Art lassen sie sich in die Karten schauen und legen stützend und ermutigend die Hand auf die Schulter ihrer Mentees (Fischer 2003, S. 5)

Um Mentoring in der Induktionsphase von PädagogInnen wirksam gestalten zu können, sollen MentorInnen laut Beck (2003) vier Punkte beachten:

- MentorInnen sollen ihre Mentees dazu veranlassen, ihren eigenen Unterricht nach den leitenden Prinzipien zu hinterfragen. Dies kann in der Reflexion spezifischer Unterrichtssituationen und -ereignissen erfolgen.
- Sie sollen die Mentees mit alternativen Unterrichtskonzepten und -strategien konfrontieren.
- MentorInnen sollen beim Vertiefen und Vernetzen von pädagogischem Wissen animieren und

- Sie sollen dafür sorgen, dass sie verschiedene Wege kennenlernen, durch die sie den SchülerInnen Wissen vermitteln.

Um diesen Kriterien wirksamen Mentorings in der PädagogInnenbildung zu erfüllen, schlägt Niggli (2006) den Einsatz eines Beratungs- und Reflexionsmodells auf drei unterschiedlichen Funktionsebenen vor (Niggli 2006, S. 123–124):

1. MentorInnen machen BerufseinsteigerInnen mit den geltenden Gewohnheiten und Richtlinien vertraut und erleichtern damit ihre Sozialisation im Arbeitsfeld. Ihr Hauptziel ist es somit, BerufseinsteigerInnen mit ihrer neuen Umgebung vertraut zu machen. Die MentorInnen sind in diesem konkreten Fall sogenannte Local Guides und üben nur kurzfristig, also nur beim direkten Berufseinstieg ihre Rolle aus. Sind die JungpädagogInnen mit ihrer Rolle vertraut, so nimmt auch ihre Bedeutung wieder ab. Local Guides müssen dazu eine entsprechende Ausbildung aufweisen.
2. Auf einer zweiten Ebene fungieren MentorInnen als erzieherische Begleitpersonen, auch Educational Companions genannt. Falls Probleme auftreten sind sie zur Stelle und bieten Unterstützung an. Sie verfolgen jedoch auch das Ziel, pädagogisches Handeln aufzudecken und mit ihren Mentees zu reflektieren. Dies stellt auch das Hauptziel ihrer Tätigkeit dar, nämlich dass sie bei Problemlösungen und der Forderung nach beruflicher Reflexivität unterstützend fungieren. Somit begleiten sie ihre JunglehrerInnen für eine längere Zeit und benötigen dazu auch eine intensive Zusatzausbildung. Eine Begleitung soll jedoch freiwillig sein, da sie laut Niggli nicht verordnet werden kann.
3. Schließlich können sich auf dritter Ebene MentorInnen auch als ModeratorInnen von Veränderung sehen, den sogenannten Agents of Change. Sie fördern den Austausch unter den BerufseinsteigerInnen, um ihr Hauptziel zu verfolgen, nämlich den Austausch und den Aufbau

von Netzwerken unter den JunglehrerInnen. So können zum Beispiel Supportgruppen (vergleiche Kapitel 3.3.4) gebildet werden, in denen sich BerufseinsteigerInnen zeitlich begrenzt mit MentorInnen treffen, die den gemeinsamen Entwicklungsprozess moderiert. Gemeinsam versuchen die JungpädagogInnen sich gegenseitig zu unterstützen. In Arbeitsgruppen sollen JunglehrerInnen zusammentreffen, die gemeinsam über einen bestimmten Zeitraum an einem kurz- oder längerfristigen Ziel arbeiten, zum Beispiel an der Förderung von kooperativem Arbeiten. In Synergiegruppen können arbeitsteilig Materialien zur gemeinsamen Nutzung erarbeitet werden, wie zum Beispiel Unterlagen zu kooperativem Lernen.

Aufgrund der Breite des hier beschriebenen Aufgabenfeldes für BerufseinsteigerInnen erklärt es auch Niggli für sinnvoll, dass JunglehrerInnen ihre berufliche Karriere mit einer reduzierten Lehrverpflichtung starten und sie nach Möglichkeit auch von außerunterrichtlichen organisatorischen Tätigkeiten der Schule freigestellt werden sollten. Seiner Meinung nach bedeutet Überbelastung beim Berufseinstieg gleichzeitig "bürokratisch verordnete Vernichtung von Ausbildungserfolgen". (Niggli 2006, S. 125)

Um den Arbeitseinsatz von MentorInnen in der Berufseinstiegsphase von LehrerInnen besonders in der zweiten Funktionsebene von Mentoring zu konkretisieren, ist an dieser Stelle das Drei-Ebenen-Mentoring von Niggli anzuführen. Dieses bezieht sich auf drei Perspektiven, nach denen Handlungen betrachtet werden können. Jenes Modell war auch der Beitrag der Schweiz zu dem Socrates-Comenius Projekt Mentoring in Teacher Education, kurz MINT genannt (Niggli 2004, S. 3):

- Die erste Ebene sieht Niggli als den Bereich des konkret sichtbaren Handlungsvollzugs. Hier steht das Können (knowing how) im

Vordergrund, welches als Vorstufe des praktischen Tuns bezeichnet werden kann. Neben dem Können ist auch eine Basis an Hintergrundwissen von Bedeutung. Hier werden konkrete Skills bearbeitet.

- Die zweite Ebene betrifft theoretische und praktische Hintergrundtheorien. Ein Großteil dieses Wissens (knowing that) ist im Handeln und daher nicht im Bewusstsein zugänglich. Da es ein Teil des Könnens ist, kann man es von diesem nur schwer trennen. Es treten nicht beobachtbare regelhafte Handlungsvoraussetzungen in den Vordergrund, die auch losgelöst von der konkreten Situation existieren können.
- Die dritte Ebene baut auf das berufliche Selbstverständnis von LehrerInnen und dem Aufbau eines professionellen Selbst auf. Lehrkräfte erleben oft Enttäuschungen, weil ihr Tun nie sicheren Erfolg einfahren kann. LehrerInnen seien deshalb laut Niggli ständig herausgefordert. Darum setzen die LehrerInnen auf dieser Ebene ihre Ziele primär nicht für die SchülerInnen, sondern für sich selbst. Dadurch werden Sie zum Gegenstand der Selbstwahrnehmung. Diese wiederum soll als Bewusstsein verstanden werden, das ihre persönlichen Entwicklungsaufgaben steuert, die allen BerufseinsteigerInnen gestellt sind. Die LehrerInnen sollen ihre Entwicklung zur Profession planen. Vom beruflichen Handeln ist dies jedoch nicht zu trennen. Auf einer solchen Ebene wird das allgemeine Kompetenzvermögen in Form von Haltungen, Zielsetzungen und Fähigkeiten angesprochen.

Im folgenden Beispiel veranschaulicht Niggli diese drei Ebenen deutlicher:

*"Ein Student hat versucht, seine Klasse zu vermehrtem kooperativem Lernen anzuregen. Er ist damit weitgehend gescheitert und eröffnet dem Ausbilder, dass er auf derartige Versuche künftig eher verzichten wolle. Diese Erfahrung kann nun grundsätzlich auf den drei Handlungsebenen besprochen werden.*

*1. Ebene der konkreten Maßnahmen: Hier könnte untersucht werden, ob vereinbarte Durchführungsstandards tatsächlich eingehalten worden sind (Bsp. Klarheit der Aufgabenstellung, Eignung der Aufgaben für kooperatives Lernen, etc.).*

*2. Ebene des Hintergrundwissens: Hier wäre beispielsweise zu klären, über welche Voraussetzungen für kooperatives Lernen die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse verfügen, bzw. nicht verfügen und welche Gesichtspunkte kooperativen Lernens damit kompatibel sind und welche allenfalls nicht.*

*3. Ebene des beruflichen Selbst: Hier wäre auf die möglichen Enttäuschungen des Studenten einzugehen, ihn über seine Wertvorstellungen und Ziele zu befragen und nach Strategien zu suchen, die dienlich sein könnten, sich mit kurz- oder mittelfristig ausbleibenden Erfolgen zu arrangieren." (Niggli 2004, S. 3–4)*

Ebene eins bearbeitet konkrete Skills in einer konkreten Situation. Ebene zwei behandelt regelhafte Handlungsvoraussetzungen, die auch losgelöst von einer konkreten Situation allgemeine Bedeutung haben können und in Ebene drei werden Haltungen, Zielsetzungen und Fähigkeiten angesprochen, mit dem Ziel sie längerfristig aufzubauen.

Die MentorInnen müssen sich zuallererst im Klaren sein, welche Handlungsebene sie im Gespräch behandeln wollen. Dazu werden den Handlungsebenen drei korrespondierende Gesprächstypen zugeordnet. Niggli ordnet der ersten Ebene ein Feedback erweiterndes Praxisgespräch, der zweiten Ebene ein reflexives Praxisgespräch und der dritten Ebene persönliches Coaching zu. Die Gesprächstypen sollen nicht vermischt, sondern nacheinander angereiht und gezielt eingesetzt werden. Das gemeinsame Ziel der Gespräche auf allen drei Ebenen ist die Förderung der Entwicklung von professioneller Kompetenz (Niggli 2004, S. 4).

Da nicht vorauszusetzen ist, dass diese hier beschriebenen komplexen Formen von persönlicher Unterstützung der BerufseinsteigerInnen ohne entsprechende Vorbildung durchgeführt werden können, so muss der Heranbildung von geeigneten MentorInnen als ersten Schritt Vorrang

eingerräumt werden. Dabei stellt das generelle Finden einer ausreichenden Menge an qualifizierten Lehrpersonen bereits eine besondere Herausforderung dar (Niggli 2006, S. 124).

Teml (2003) weist auf Bestrebungen in Österreich hin und beschreibt, dass seit dem Jahr 2003 am damaligen Pädagogischen Institut in Wien Ausbildungsmodule für MentorInnen angeboten werden, die weit über Einführungsseminare hinausgehen und Inhalte wie etwa Kollegiale Hospitationen, Supervisionen oder Reflexionen der Ausbildungstätigkeit in Portfolios vorsehen. Diese Angebote sind jedoch rein für MentorInnen in der schulpraktischen Ausbildung der Grundbildung gedacht und nicht für die Begleitung von JungpädagogInnen in der Berufseinstiegsphase (Teml 2003, S. 25).

Pind-Roßnagl (2011) hingegen konzentriert sich in ihrem Mentoring-Konzept für die Pädagogische Hochschule Niederösterreich rein auf die Berufseinstiegsphase von LehrerInnen. Sie baut auf ein fruchtbares Zusammenspiel von BerufseinstiegskoordinatorInnen (BEKOs), die der Schulaufsicht unterstehen, von SchulmentorInnen, die der Schulleitung unterstehen und von regionalen und zentralen Lehrveranstaltungen. Die BerufseinsteigerInnen profitieren ab dem Schuljahr 2012/13 in erster Linie von den SchulmentorInnen, die ihnen im Schnitt eine Wochenstunde zur Verfügung stehen, was jedoch für die hier beschriebenen Aufgabenfelder persönlicher Unterstützung durch Mentoring etwas wenig erscheint. In zweiter Linie kommen sie mit den BEKOs in Kontakt, die sich pro Semester für drei persönliche Treffen für insgesamt 4 Stunden pro Semester Zeit nehmen. Drittens werden regionale und zentrale Lehrveranstaltungen im Ausmaß von zwei Halbtagen pro Semester und zusätzlichen Wahlmodulen in den pädagogischen Hochschulwochen für die JunglehrerInnen veranstaltet (Pind-Roßnagl 2011, S. 3–5). Diese letzte Unterstützungsmöglichkeit kommt professionsbezogener Unterstützung gleich und soll im Kapitel 3.3.3 aus

theoretischer und im Kapitel 4.3.3 aus praktischer Sicht genauer beleuchtet werden.

In diesem Modell müssen die BEKOs bereits eine Ausbildung für beratende Tätigkeiten im schulischen Bereich aufweisen können. So wird der Abschluss von Lehrgängen zu SchülerberaterInnen, BeratungslehrerInnen oder QualitätsentwicklungsberaterInnen vorausgesetzt, sowie analytische, organisatorische und reflektierende Fähigkeiten. In einer speziellen Ausbildung über 32 Unterrichtseinheiten werden sie in die Materie eingeführt. Sie sind Ansprechpartner für SchulmentorInnen und Kontaktpersonen für BerufseinsteigerInnen. Dabei unterstützen sie letztere bei der Reflexion beruflichen Handelns bei fachlichen, methodischen, didaktischen, sozialen und pädagogischen Fragestellungen und bearbeiten Online-Anfragen. Als SchulmentorIn ist pro Schule mindestens eine erfahrene Lehrperson vorgesehen, die keine Vorgesetztenfunktion inne hat, falls dies von der Schulgröße her möglich ist. (Pind-Roßnagl 2011, S. 4). Obwohl dieses System eine Grundlage für eine detaillierte Ausgestaltung der Berufseinstiegsphase darstellt, soll an dieser Stelle bemängelt werden, dass Einsatzvoraussetzungen für SchulmentorInnen gänzlich fehlen. Als Grundausbildung sind für die SchulmentorInnen acht Unterrichtseinheiten als Einführung und weitere acht als Fortsetzung geplant. Da es sich bei dem Konzeptpapier jedoch um internes unveröffentlichtes Material handelt, das erst für das Schuljahr 2012/13 bestimmt ist, ist anzunehmen, dass Auswahlkriterien oder -methoden für SchulmentorInnen noch folgen werden.

Grundsätzlich ist jedoch zu beachten, dass die MentorInnen bei einer gleichzeitigen Verwendung von ePortfolio und Mentoring nicht zu herkömmlichen MentorInnen, sondern in einer Kombination beider Methoden zu Portfolio-MentorInnen ausgebildet werden. Portfolio-MentorInnen finden laut Prop und Driessen (2007) weltweit ihren Einsatz in der hochschulischen Bildung, um Studierende bei ihrer persönlichen und professionellen Karriere

begleiten zu können. In ihren Untersuchungen haben sich unter Berücksichtigung der Sichtweisen von Mentees und MentorInnen drei Funktionen für Portfolio-MentorInnen herausgebildet (Prop & Driessen 2007, S. 48–49):

- In einer frühen Phase des Mentorings fungieren Portfolio-MentorInnen als "Contact Coaches". Sie stehen als Kontaktperson zwischen ihren Mentees und ihrer Bildungseinrichtung und wollen Selbstreflexion und Selbsterkenntnis fördern.
- Gegen Ende des Mentorings sollen Portfolio-MentorInnen für ihre Mentees erreichbar sein, die Initiative für Coaching kommt jedoch von den Studierenden selbst. Mentees kontaktieren ihre "Coaches on Demand", wenn sie den besonderen Bedarf dazu haben, zum Beispiel wenn sie vor Entscheidungen zu einer Spezialisierung stehen. In ihren Antworten ist es wichtig, dass Portfolio-MentorInnen nicht ihre persönliche berufliche Karriere und die der Mentees vermengen. Darum sollen sie ihren Mentees mit Verweisen auf deren ePortfolio-Reflexionen einen Spiegel vorhalten, um ihnen im Prozess der Entscheidungsfindung aus einer neutralen Position aus behilflich sein zu können.
- Während des gesamten Mentoring-Prozesses sollten Portfolio-MentorInnen als "Buddy", also als Kumpel ihren Mentees zur Seite stehen und Ratschläge in einer nicht elterlichen Art geben. Der persönliche Kontakt ist der wichtigste Erfolgsfaktor von Portfolio-Mentoring. Idealerweise sind die Portfolio-MentorInnen auch denselben Ausbildungsweg gegangen wie ihre Mentees und könnten daher vergleichbare Erfahrungen wie ihre Mentees durchlebt haben.

Um Portfolio-MentorInnen heranzubilden ist es von essentieller Bedeutung, dass sie nach ihrer Ausbildung über dieselben Kompetenzen verfügen wie herkömmliche MentorInnen. Zusätzlich sollen sie jedoch auch ganz konkret

zu den Aufgaben in ihren Funktionsbereichen als "Contact Coach", "Coach on Demand" und "Buddy" geschult werden, indem sie ganz bewusst ein konkretes Rollenverständnis aufbauen können.

Sind die Portfolio-MentorInnen jedoch grundlegend ausgebildet und in ihrer Funktion bereits aktiv tätig, so sollen auch sie von einander lernen, indem sie sich zum Beispiel untereinander austauschen. Neben ständigen regelmäßigen Fortbildungen, wie zum Beispiel in Midden Holland und Rijnstreek von sechsmal drei Stunden pro Jahr (van Andel 2003, S. 42) könnte durch Workshops und kollaborative Aufgaben ein Netzwerk für MentorInnen aufgebaut werden, um die Weitergabe von neuem Wissen in einem lebensbegleitenden Lernprozess zu ermöglichen, oder um sich in schwierigen Situationen gegenseitig beraten und stützen zu können. Hierfür wäre der Einsatz eines ePortfolios denkbar, das einerseits Kommunikation ermöglicht und Feedback und Kollaboration fördert, andererseits aber auch Möglichkeiten zu Selbstreflexion und persönlicher Weiterentwicklung bietet, was jedoch nicht Inhalt dieser Arbeit sein soll (Doll 2008, S. 6).

Im Zusammenspiel der beiden Methoden bleibt festzustellen, dass das ePortfolio ein Instrument ist, mit dem Mentees Feedback von MentorInnen dokumentieren und organisieren können, um ihre Entwicklung zu veranschaulichen. Archivierungs- und Kommunikationsfunktionen sind das Herzstück in dieser befruchtenden Zusammenarbeit. Mentees lernen, oft auch gemeinsam mit ihren MentorInnen, Erfahrenes zu analysieren und ein tieferes Verständnis für didaktische Prozesse zu bekommen, wobei Kommunikationsfunktionen in ePortfolios den Vergleich der eigenen Entwicklung mit der Meinung anderer ermöglichen und auch das Fragen nach eventuell benötigter Unterstützung erleichtern. Auch für das Einholen von Rückmeldung in selbstgesteuerten Lernprozessen sind ePortfolios geeignet.

Im Zusammenspiel von ePortfolio und Mentoring bleibt jedoch immer noch das verbale Gespräch in einer face-to-face Situation zentrales Element von Mentoring-Prozessen. Dies führen Himpsl-Gutermann (2011, Absatz 6) und Kraler (2011, Absatz 13) an. Himpsl-Gutermann umschreibt schriftliches Feedback in ePortfolio-Mentoring-Prozessen als eine zusätzliche Möglichkeit, Feedback an genau der Stelle zu platzieren, wo es hingehört. Diese zusätzliche Option solle man nicht auslassen. Kraler geht noch etwas in die Tiefe und sieht in schriftlichem Feedback eine Rückmeldung auf einer Sachebene, die für komplexere Inhalte nicht geeignet erscheint. Das heißt, dass schriftliche Rückmeldung eine Ergänzung darstellt, die dann qualitativ umso besser wird, je besser sich MentorInnen und Mentees kennen. Dadurch könne im Laufe eines Begleitungsprozesses nach und nach der Anteil an schriftlichen Rückmeldungen in einem Portfolio-Prozess gesteigert werden. Dies setze jedoch voraus, dass man einander gut kenne und selbst dann würde es noch zu Missverständnissen kommen können. Da es gerade in entscheidenden Berufsphasen wie der Berufseinstiegsphase wichtig sei, dass schnell Klärung stattfinden kann, so sei seiner Aussage nach eher der face-to-face Kommunikation Vorzug zu geben.

In einem nächsten Schritt soll nun konkret beschrieben werden, wie und zu welchem Zweck ePortfolios diese hier beschriebenen Mentoringprozesse in der Berufseinstiegsphase von PädagogInnen unterstützen können. Als verknüpfende Elemente zwischen ePortfolio und Mentoring bieten sich folgende Punkte an:

1. Obwohl in ePortfolios Tonaufnahmen eingefügt werden können, ist es schwierig das Feedback von SchulmentorInnen in die Ansichten zu integrieren. Dazu müssten die BerufseinsteigerInnen ständig ihre Besprechungen aufnehmen. Somit würde eine zusammenfassende kurze Verschriftlichung der Gesprächsinhalte, quasi ein Gedächtnisprotokoll, und Reflexionen aus der Besprechung dazu

dienen, den Mentoring-Prozess auch in ePortfolios in Form eines Lerntagebuchs sichtbar werden zu lassen. Dieses analytische Zusammenfassen von Gesprächsinhalten in schriftlicher Form kann den Blick auf die Verbesserungsmöglichkeiten hin fokussieren und würde ein Zusammenspiel von mündlichem und schriftlichem Feedback ermöglichen. Im Anschluss bekommen die Mentees nochmals von den GesprächspartnerInnen schriftliches Feedback.

2. Videosequenzen können zum Beispiel mit einem Smartphone aufgezeichnet und in eine Ansicht integriert werden. Diese Ansicht dient in erster Linie den Gesprächen mit den SchulmentorInnen. Analysen dazu werden gemeinsam durchgeführt und festgehalten. Im Anschluss werden neue Ziele zur weiteren Professionalisierung gesteckt und in die Ansicht integriert (Niggli 2011, Absatz 17).
3. BerufseinstiegskoordinatorInnen, wie sie im Konzept von Pind-Roßnagl (2011) zu finden sind, führen ungefähr dreimal pro Semester Gespräche mit den Mentees. Sie hätten durch die Gesprächsprotokolle und Reflexionen, beziehungsweise durch die Analyse von Videosequenzen und anderen bereitgestellten Artefakten die Möglichkeit, sich individuell über die Mentees zu informieren und können sich daher professionell auf die Gespräche mit den Mentees vorbereiten (Poortinga & Meeder 2007, S. 41).
4. Schulleitung oder andere beurteilende Personen, sowie Verantwortliche von Pädagogischen Hochschulen oder Schulaufsicht könnten je nach Vereinbarung und nach Freigabe der Ansichten durch die BesitzerInnen Zugriff zu den Ansichten bekommen. Dies könnte zum Beispiel zur Beurteilung in Konfliktsituationen von Nutzen sein.

Als abschließende Bemerkung zum Kapitel persönliche Unterstützung durch Mentoring bleibt festzustellen, dass Mentoring keinesfalls ausschließlich in der Induktionsphase von PädagogInnen erfolgreich eingesetzt werden kann.

Fischer macht deutlich, dass Mentoring auch zur Personalentwicklung einer Schule einen wichtigen Beitrag zu leisten vermag und meint damit die Neustrukturierung eines Kollegiums ebenso wie das Einführen neuartiger pädagogischer Konzepte und Umgangsformen sowie deren Weiterentwicklung (Fischer 2003, S. 6). Beck sieht noch konkreter bei der Einführung von standardorientiertem Unterricht, die gegenwärtig in der Sekundarstufe eins, also der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen, vor sich geht, Potential für Mentoring, um die PädagogInnen beim Erlernen der notwendigen Kompetenzen für diesen Bereich zu unterstützen (Beck 2003, S. 54–55).

### ***3.3.3 Professionsbezogene Unterstützung durch Seminarveranstaltungen***

Die Tatsache, dass in Schweden in den 1990er Jahren viele neue Lehrkräfte ihre Tätigkeit an Schulen bereits nach wenigen Jahren ihrer Berufstätigkeit einstellten, wurde in Schweden als Zeichen der Krise des gesamten schwedischen Systems der PädagogInnenbildung gewertet (Morberg 2003). Aus diesem Grund wurde der Induktionsphase besondere Aufmerksamkeit geschenkt, um den BerufseinsteigerInnen dadurch besondere Unterstützung bieten zu können. Im Jahre 1995 wurde mit einer ausgestalteten Berufseinstiegsphase begonnen und eine Vereinbarung getroffen, die besagte, dass alle JungpädagogInnen ein Recht auf Unterstützung durch MentorInnen haben und an einem formellen Einführungsprogramm in den jeweiligen Arbeitsplatz (vergleiche erste Funktionsebene von Niggli, Kapitel 3.3.2, Seite 63) und in die Profession teilnehmen können. Somit wurden einerseits in recht unterschiedlicher Art und Weise persönliche Unterstützungsmöglichkeiten durch Mentoring (siehe auch Kapitel 3.3.2) geschaffen und andererseits, als Einführung in die Profession, eine Reihe von Seminaren für die Berufseinstiegsphase angeboten. Bei diesen Veranstaltungen handelt es sich um Seminare für BerufsanfängerInnen, für

MentorInnen und SchulleiterInnen, die als Ziel eine professionelle Entwicklung der JunglehrerInnen haben. Sie dienen dem Erfahrungsaustausch und dem pädagogisch ausgesuchten didaktischen Inhalt (Morberg 2003, S. 33–34).

Auch in Österreich gibt es vergleichbare Bestrebungen. Es berichtet zum Beispiel Huber (2009) in ihrer Konzeptbeschreibung für den Stadtschulrat Wien von einem begleiteten Schuleinstieg für JunglehrerInnen. Dabei werden fünf Module mit insgesamt 44 Stunden angeführt, die auf zwei Semester aufgeteilt sind. Inhaltlich beschäftigen sich die BerufseinsteigerInnen mit der Struktur des Dienstgebers, Begabtenförderung, schulpsychologischen Aspekten, rechtlichen Angelegenheiten, Schulentwicklung, Europäischer Union und Sprachen, Integration, Persönlichkeitsentwicklung und Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Huber 2009, S. 6).

Pind-Roßnagl (2011) hat ebenso wie Morberg und Huber in ihrem Konzept zur Seminarreihe "Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten", das von ihr unter Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und dem Landesschulrat für Niederösterreich erstellt wurde, ein umfassendes Seminarprogramm mit regionalen Lehrveranstaltungen für die BerufseinsteigerInnen erstellt, um diese über zwei Jahre hinweg begleiten zu können. Die acht angebotenen Seminare, von denen zwei pro Semester abgehalten werden, sollen hier genauere Beschreibung finden. Inhaltlich beschäftigen sich die JungpädagogInnen und ihre regionalen SeminarleiterInnen mit folgenden Themen (Pind-Roßnagl 2011, S. 6–7):

1. Eintauchen in die Berufswirklichkeit: In diesem eröffnenden Seminar haben die BerufseinsteigerInnen die Möglichkeit, erste Erfahrungen des Schulalltags zu reflektieren. Weiters soll mit dem Bewusstmachen von Aufgaben von LehrerInnen ein neues Rollenverständnis aufgebaut werden. Durch das Besprechen erster pädagogischer und

- organisatorischer Herausforderungen sollen gemeinsam die neuen Problemfelder besprochen und Lösungsangebote dafür gesucht werden.
2. Umgang mit eigenen Ressourcen und eigenen Werten, Normen und Grenzen: Dabei beschäftigen sich die JunglehrerInnen mit Strategien zu Zeitmanagement, und Stressbewältigung. Im Besprechen von Fallbeispielen sollen Möglichkeiten zur Entlastung in belastenden Situationen gefunden werden. Auch eigene Werte, Normen und Grenzen werden reflektierend hinterfragt und Möglichkeiten zur Gesundheitsförderung gesucht.
  3. Selbstbewusst in der Klasse: Durch heterogene Klassen stehen PädagogInnen oftmals vor großen Herausforderungen. Dabei wird der Einsatz einer Methodenvielfalt als Chance im Alltag gesehen. Aktiv soll am Formulieren, Umsetzen und Einfordern von Regeln gearbeitet und das Setzen von Grenzen geübt werden. Zur Methodenvielfalt kommen die BerufseinsteigerInnen über den Mut neue Methoden auszuprobieren.
  4. Elternarbeit, Elternbildung: Der Umgang mit Eltern und Erziehungsberechtigten, besonders in Konfliktsituationen stellt oftmals eine große Herausforderung für den Unterricht dar. Möglichkeiten zur Elternbildung, das Abhalten von Elternabenden, Elternsprechtagen und die Einbindung von Eltern in die Unterrichtsarbeit sollen den JunglehrerInnen auch die Möglichkeiten konstruktiver Elternarbeit aufzeigen. In Rollenspielen soll eine Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten und Unsicherheiten eingeleitet werden, um zu einer professionellen Praxis zu kommen. Als Grundlage dafür werden Interventionsmöglichkeiten für Konfliktgespräche vorgestellt und eingeübt.
  5. Leistungsbeurteilung und Reflexion: Die SeminarleiterInnen geben einen Überblick zur Leistungsbeurteilung aus Sicht der Schulaufsicht.

Dabei werden die Möglichkeiten für die JunglehrerInnen herausgestrichen. Weiters sollen sie ein Einstiegsreferat zur Prüfungskultur in der Schule geben und Workshops mit Möglichkeiten alternativer Leistungsbeurteilung abhalten.

6. Ansprüche an guten Unterricht: Einfache Evaluationsmethoden für den Unterricht werden hier vorgestellt und das Potential von kollegialem Hospitieren aufgezeigt. Anhand von aufgestellten Merkmalen guten Unterrichts soll das Geben von Feedback in schriftlicher und mündlicher Form geübt werden.
7. Unterstützungsangebote und regionale Reflexion: In dieser zentralen Großveranstaltung werden schulpsychologische Angebote explizit vorgestellt. Ein Marktplatz der Unterstützungsangebote wird errichtet, wo sich die BerufseinsteigerInnen informieren können. Anschließend wird ein Workshop in Form eines Stationenbetriebs angeboten mit den Seminaren zu Kinder- und Jugendanwaltschaft, Suchtprävention, Aufgaben von BeratungslehrerInnen und Gewaltprävention. Gleichzeitig sollen auch Initiativen zu regionalen Reflexionsgruppen gestartet werden.
8. Professionalität im Lehrberuf, Rhetorik: Den Abschluss der Seminarreihe bildet eine regionale Veranstaltung, die Präsentationsmethoden und -techniken einführt. Möglichkeiten zur Moderation von Elternabenden, Stimmhygiene, Sprechtechnik und die Wahl der richtigen Sprache werden behandelt.

Daneben gibt es noch zusätzliche Vertiefungsangebote in Wahlmodulen für die JungpädagogInnen in den sogenannten pädagogischen Hochschulwochen zu den Themen Differenzierung und Individualisierung, Konfliktregelung, Förderpläne, Berufsorientierung und Interkulturelles Lernen (Pind-Roßnagl 2011, S. 12).

Für dieses Konzept der professionsbezogenen Unterstützung für JunglehrerInnen, das gegenwärtig keinerlei verpflichtende Leistungsnachweise für die BerufseinsteigerInnen vorsieht, gäbe es für mich zwei Anwendungsgebiete, in denen der Einsatz von ePortfolio eine Möglichkeit der Unterstützung und Bereicherung darstellen könnte. Dabei handelt es sich einerseits um den Einsatz als Begleitinstrument zu den Seminarveranstaltungen, welches sowohl Archivierung von Leistungsnachweisen als auch Reflexion über den Lernzuwachs bietet. Dies könnte einen vergleichbaren Einsatz wie in der Grundbildung bedeuten (vergleiche dazu Kapitel 3.2) und eine allfällige Anrechenbarkeit für ein eventuell angedachtes Masterstudium in der Weiterbildung ermöglichen. Durch das Dotieren der Seminarreihe mit ECTS-Punkten wäre auch gleichzeitig eine Aufwertung des Lehrganges gewährleistet (vergleiche dazu Kapitel 3.1.1, Seite 38). Andererseits würde das Einführen von Peergruppen und das Stellen von vertiefenden kollaborativen Aufgaben in regionalen Seminarveranstaltungen Möglichkeiten sozialer Unterstützung eröffnen, die Inhalt des Folgekapitels sein sollen.

### ***3.3.4 Soziale Unterstützung durch Peer-Learning***

Pind-Roßnagl sieht in der Schaffung von regionalen Gruppen von BerufseinsteigerInnen eine Möglichkeit des Erfahrungsaustausches unter JunglehrerInnen. In diesen Peergruppen werden aktuelle Probleme bearbeitet. Das eigene pädagogische Verhalten wird reflektiert und man bleibt dabei stets mit Menschen in Kontakt, die auch gerade den Prozess des Berufseinstiegs in die Schule durchleben (Pind-Roßnagl 2011, S. 12).

Die Bildung von Peergruppen hat in der hochschulischen Praxis in Kombination mit ePortfolio-Arbeit bereits vor einigen Jahren Einzug gehalten. Dabei sind exemplarisch der Einsatz an der Donau-Universität Krems im Masterstudium eEducation (vergleiche dazu Kapitel 3.1.3) und an der Vrije Universität Amsterdam anzuführen. An letztgenannter Institution wird das

Installieren solcher Peergruppen damit gerechtfertigt, weil die Pädagogische Psychologie die Meinung vertritt, dass Lernen ein sozialer Event ist und dadurch Peer-Feedback verwendet werden könne, um die Lernergebnisse im ePortfolio zu verbessern (Poortinga & Meeder 2007, S. 34).

Auch Niggli schlägt eine Einrichtung von Supportgruppen während des Mentoring-Prozesses vor, in welcher JunglehrerInnen sich gegenseitig unterstützen können (Niggli 2006, S. 124). Über die Community-Funktionen der ePortfolio-Software würden BerufseinsteigerInnen die Möglichkeit bekommen, Kontakt mit den Peers zu halten und sich gegenseitig Feedback zu geben (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 25).

Hofmann (2008) weist darauf hin, dass in Peer-Learning-Prozessen, also in einer Kultur des "Voneinander-Lernens" (Hofmann 2008, S. 29), besondere Ressourcen stecken, die die Möglichkeit bieten, als Persönlichkeit und in den eigenen Kompetenzen zu. Er streicht das Potential für das Erlernen unterrichtlicher Fähigkeiten explizit hervor, führt aber gleichzeitig auch an, dass Peer-Learning gerade in Phasen von Umorientierung eine entscheidende Rolle spielen kann. Peer-Learning bedeutet für ihn das Schaffen von Netzwerken für PädagogInnen, welche immer wieder Unterstützung bieten können.

Aus unterschiedlichen Gründen hat sich in der Schule noch keine generelle Kultur des Peer-Learnings etabliert, obwohl in anderen Berufsgruppen und Organisationen bereits seit geraumer Zeit Formen von innerbetrieblichen Wissensmanagements mit Erfolg praktiziert werden. Es gibt zwar bereits auch im Schulwesen PädagogInnen, die sich in qualitativ hochwertiger Art untereinander austauschen, was jedoch nicht den Regelfall darstellt. In solchen Peergruppen ist es wichtig, dass die LehrerInnen nicht nur über ihre Erfolge berichten, sondern auch über das, was ihnen weniger gut gelungen oder sogar misslungen ist. Dabei sollen sie sich darauf konzentrieren,

welches Veränderungspotential in diesen Enttäuschungen steckt und der Fokus soll auf die durch die Verunsicherung entstandenen Bedenken gerichtet werden (Hofmann 2008, S. 29–30).

Um eine fruchtbare Zusammenarbeit in der Peergruppe zu ermöglichen, brauchen LehrerInnen ein Werkzeug wie das ePortfolio und eine reflektierte pädagogische Position. In diesem Fall wäre laut Hofmann ein sogenanntes "Begleitungs-Journal" hilfreich. Durch das Posten von Einträgen in so einem begleitenden Lerntagebuch reflektieren die BerufseinsteigerInnen in einem ersten Schritt ihre Unterrichtserfahrung allein. Dabei stellen sie sich die Fragen (Hofmann 2008, S. 30):

1. Welche negative Unterrichtserfahrung habe ich bearbeitet?
2. Was habe ich warum geplant und wie ist es schließlich gelaufen?
3. Wie sieht mein Resümee dazu aus?

Nun haben die Peers die Möglichkeit, das Posting zu lesen und ihr Feedback in Form eines Kommentars an das Posting zu heften. Dabei können sie zum Beispiel anführen, ob sie etwas Ähnliches auch durchlebt haben, oder wie sie in dieser Situation reagiert hätten. So stehen sie ihren LernpartnerInnen als "Critical Friend" (Hofmann 2008, S. 30) zur Verfügung. Sie lassen sich auf die konkrete Situation, das gesamte Vorhaben oder die Erfahrungen ein und versuchen sich in die Situation einzufühlen. Sie verzichten möglichst auf wertende Aussagen und vorschnelle Lösungsvorschläge.

Werden ePortfolios auch zur Darstellung erbrachter Leistungen begleitend zu Seminarveranstaltungen für den Berufseinstieg verwendet, so können Peers auch für Feedback vor einer endgültigen Abgabe, zur Begutachtung oder Benotung herangezogen werden. Dazu beschäftigen sich die Peers mit den Inhalten der Ansichten ihrer Gruppenmitglieder und haben durch die Software die Möglichkeit, ein Feedback zu den Ansichten abzugeben. Diese Peer-Review, die zum Beispiel an der Donau-Universität Krems angewendet wird,

wurde bereits genauer in Kapitel 3.1.3 beschrieben. Werden im Rahmen von Seminaren zur professionsbezogenen Unterstützung auch kollaborative Aufgaben gestellt, so können Gruppenansichten von allen Mitgliedern der Peergruppe gemeinsam erstellt werden. Den JungpädagogInnen bleibt zusätzlich noch die Chat-Funktion der ePortfolio-Software, um Kontakte zu halten oder neue zu knüpfen und um an ihrem Netzwerk arbeiten zu können.

### **3.4 Das Entwicklungs- und Präsentationsportfolio für die Weiterbildung**

Nachdem die JungpädagogInnen die Induktionsphase abgeschlossen haben und gegenwärtig eventuell auch einen Masterstudienlehrgang durchlaufen, finden sie auch in der Phase der Fort- und Weiterbildung Aufgabenfelder für den Einsatz von ePortfolios. Aufbauend auf das Reflexionsportfolio aus der Induktionsphase kann mit Hilfe eines ePortfolios eine weitere individuelle Professionalisierung und Spezialisierung der Lehrpersonen dokumentiert werden. Als Ausgangspunkt für weitere Ausbildungen ist wiederum die kritische Selbstreflexion der PädagogInnen zu sehen. Durch diese sollen Stärken, Schwächen und pädagogische Interessensgebiete der LehrerInnen analysiert werden. Gemeinsam mit der Schulleitung und eventuell auch mit den entsprechenden SchulmentorInnen könnte ein persönlicher professioneller Entwicklungsplan für die JungpädagogInnen erstellt werden, bei dem auch persönliche, aber auch schulstandortspezifische Fortbildungsmaßnahmen für die nächsten Jahre konkretisiert werden können. Somit wäre auch eine Maßnahme zur positiven Bewältigung einer Nahtstelle zwischen der zweiten und dritten Phase der PädagogInnenbildung getroffen. Denn der Blick der verantwortlichen Personen aus der zweiten Phase richtet sich gemeinsam mit der betroffenen Lehrperson auf die weitere berufliche Entwicklung in einer dritten Ausbildungsphase. Um diese Nahtstelle wirklich als geschlossen betrachten zu können, müssten die PädagogInnen in weiterer Folge Unterstützung von den verantwortlichen

Fort- und Weiterbildungsinstituten erhalten, indem ihnen zum Beispiel anhand des vorliegenden Entwicklungsplans Vorschläge für passende Fortbildungsseminare gegeben werden. Dazu war jedoch in der vorliegenden Literatur kein Vorschlag oder Modell zu finden, beziehungsweise sind dem Autor dieser Masterthesis auch keinerlei Initiativen dieser Art bekannt, in denen sich pädagogische Hochschulen oder Universitäten aktiv auf die jungen PädagogInnen zubewegen (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 26).

Das Hauptaugenmerk für das Portfolio richtet sich in der Folge auf den individuellen Entwicklungsprozess, den es mit ePortfolios zu begleiten und professionell aufzuarbeiten gilt. Für die selbständig lernenden PädagogInnen wäre es daher als sinnvoll zu sehen, noch vor dem Beginn einzelner Fortbildungen an einem solchen Entwicklungsplan zu arbeiten.

Während sich der Lernende im Reflexionsportfolio auf vergangene und gegenwärtige Handlungen konzentriert, richtet das Entwicklungsportfolio "den Blick in die Zukunft und plant und steuert die eigenen Lern- und Weiterbildungsaktivitäten." (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 26)

So werden ePortfolios zu Begleitern eines lebenslangen Lernprozesses, in dem erworbene Kompetenzen und stetige Reflexionen ihren Platz finden, was wiederum zur Gestaltung eines Gesamtbildes der persönlichen Kompetenzentwicklung beiträgt. Je nach Bedarf der PädagogInnen sollen ePortfolios fließend in Vorzeige- oder Präsentationsportfolios der eigenen Kompetenzen übergehen. Diese können Verwendung finden, falls die Pädagoginnen konkrete Karriereschritte planen (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 26).

Baumgartner (2007) sieht ePortfolios immer mehr als unverzichtbare Begleiter beim lebenslangen Lernen, da es nicht nur den Grad der erworbenen Kompetenzen dokumentiert, sondern auch die eigene Lerngeschichte und die Entwicklungspotentiale aufzeigt. Auch Sippel,

Kamper und Florian (2011) sehen in ePortfolios Möglichkeiten der Stärkung von Selbstorganisations- und Reflexionsfähigkeiten, die auch zur Unterstützung des lebensbegleitenden Lernens beitragen.

Die Lernenden bestimmen im Entwicklungsportfolio die Auswahl ihrer Lernprodukte selbst und auch die Art, wie sie diese in einem nächsten Schritt präsentieren wollen. Auch in dem Entstehungsprozess eines Entwicklungsportfolios stehen Reflexionen im Vordergrund. Durch das Kommentieren von Lernprodukten entsteht mit der Zeit eine Dokumentation persönlicher Lerngeschichte. Digitale Portfolios werden somit zu metakognitiven Werkzeugen einer persönlichen Entwicklungsgeschichte. Auch für Entwicklungsportfolios gilt, dass sie nicht jedem öffentlich zugänglich gemacht werden müssen. Dies liegt jedoch in der Hand des Besitzers des ePortfolios. In weiterer Folge wird das ePortfolio zu einer dynamischen Bewerbungsmappe, die Kompetenzen nicht nur hervorhebt, sondern anschaulich dokumentiert. Die erbrachten Lerndokumente und Reflexionen können in Zusammenspiel mit traditionellen authentischen Unterlagen wie Zeugnissen, denen zusätzlich noch eigene und fremde Kommentare wie zum Beispiel Empfehlungsschreiben hinzugefügt werden können, als Grundlage für ein Präsentationsportfolio dienen. Dieses kann spezifischen Gruppen von InteressentInnen oder auch der gesamten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (Baumgartner 2007, S. 20–21).

Vertiefend zu diesen Überlegungen führt Baumgartner an, dass in der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte intellektuelle Kompetenzen zum Lernprozess selbst trainiert werden. Durch den reflexiven Prozess im Entwicklungsportfolio entsteht neben dem kognitiven Prozess des "Lernen Lernens" noch die Möglichkeit, eine eigene Entwicklungsperspektive zu planen. Selbstkritische Reflexion der vergangenen und gegenwärtigen Lernprozesse helfen quasi automatisch dabei Überlegungen anzustellen, die bis in die Zukunft reichen. Hierbei sollen Schwachpunkte herausgefiltert

werden, die eine weitere Entwicklung in bestimmten Bereichen eventuell behindern könnten. Es geht aber auch um das Anstellen von Überlegungen dazu, welche nächsten Schritte zu setzen sind, um in einem bestimmten Skill weitere Fortschritte machen zu können. Somit geht die Funktion des ePortfolios über ein Präsentationstool gegenwärtiger Kompetenzen hinaus, und entwickelt sich hin zu einem Planungsmittel der zukünftigen persönlichen Karriereentwicklung (Baumgartner 2007, S. 22).

Ein solches Entwicklungsportfolio wird zum Beispiel am Schulzentrum Jena-Göschwitz (o.A.) und am Studienseminar Stade (o.A.) von den PädagogInnen verwendet. Zu Beginn der Zusatzqualifizierung nehmen sie eine Selbsteinschätzung vor. Danach sollen sie ihre persönliche Entwicklung während der Dauer der Fortbildung dokumentieren und in einem Lerntagebuch reflektieren. Ein solches ePortfolio könnte in Anlehnung an diese Quellen folgende Schwerpunkte beinhalten:

1. *Meine Vorerfahrungen*: Hier finden alle beruflichen oder privaten Erfahrungen und Aktivitäten zu Themenbereichen der angestrebten Zusatzqualifikation ihren Platz, die die PädagogInnen in der Vergangenheit machen konnten. Diese Reflexionen können in Seminarveranstaltungen angeregt und durchgeführt werden. Zur Verfügung stehen alle Gestaltungsmöglichkeiten, die ePortfolios bieten, zum Beispiel Text, Bilder, Videosequenzen und so weiter.
2. *Meine Erwartungen und Zielsetzungen*: In diesem Punkt sollen die Lernenden sich mit der Kurzbeschreibung der Seminarinhalte auseinandersetzen und einerseits ihre Erwartungen an eine Seminarveranstaltung formulieren, andererseits aber auch ihren erhofften Lernfortschritt in pädagogisch-didaktischer Hinsicht.
3. *Die Seminarveranstaltung(en)*: Falls es zur Weiterbildungsveranstaltung Präsenzseminare gibt, sollen Angaben zu Ort, Ablauf, Vortragende, Inhalte, Handouts, Fotos von Flipcharts und Gruppenaktivitäten zur

Veranschaulichung in eine Ansicht eingefügt werden. Bei einer Seminarreihe können auch mehrere Ansichten gestaltet werden.

4. *Lerntagebuch*: Alle Reflexionen zu Seminaren, Aufgaben und Gruppenprozessen sind hier in schriftlicher Form einzufügen. Dabei sollen als Pflichtreflexionen Einträge zum Einstieg in die Zusatzqualifizierung, zu den Seminarveranstaltungen, den Aufgaben, den Gruppenaktivitäten sowie abschließende Reflexionen zu finden sein.
5. *Resümee und Blick in die Zukunft*: Abschließend soll in den Ausführungen der PädagogInnen der persönliche Lernfortschritt und der zukünftige Nutzen im Mittelpunkt stehen, der durch die Zusatzqualifikation ermöglicht wurde und es soll ein Einblick in die zukünftigen Pläne gegeben werden.
6. *Anhang*: Hier finden noch allfällige relevante zusätzliche Materialien ihren Platz.

Schaffert und Kalz (2010) stellen in ihren Ausführungen zu PLE, also zu persönlichen Lernumgebungen, fest, dass ePortfolio und PLE verwandte didaktische Methoden und Ansätze haben, weil beide individuelle Selbstorganisation in den Vordergrund stellen beziehungsweise diese unterstützen. Hinsichtlich der Dokumentation und Verwaltung von Inhalten und der Möglichkeit Kommentare dazu abzugeben, können ePortfolios auch zu einem Instrument der Gestaltung von persönlicher Lernumgebung für PädagogInnen werden (Schaffert & Kalz 2010, S. 18–20).

Dies würde auch aktiv zu einer Form des persönlichen Wissensmanagements durch ePortfolios beitragen. Buzinkay bezeichnete ePortfolios im Jahre 2008 als "Schatzkisten für persönliches Know-How" (Buzinkay 2008, S. 1) und "Sammlung von weiteren Informationen zu bestimmten Wissensgebieten" (Buzinkay 2008, S. 2). Zwei Jahre später sieht er dafür großes Potenzial in der lebensbegleitenden LehrerInnenfortbildung

und beschreibt diese Form von ePortfolios in einer Verknüpfung mit der Idee der "Learnstreams". Darin liefern PädagogInnen den Content, sie produzieren, sammeln und kommentieren also Inhalte. Die Freigabe von ePortfolio-Ansichten für eine Gruppe von PädagogInnen könnte Möglichkeiten der Synthese durch gemeinsames Verwalten von Unterrichtsmaterialien oder das gemeinschaftliche Sammeln von reflexiven Erfahrungen, zum Beispiel zu schulischen Veranstaltungen, schaffen. Dabei gehen die Lernentwicklung und der Austausch zwischen den LehrerInnen oft auch über Instituts- und Klassengrenzen hinaus und schließen dadurch zum Beispiel KollegInnen anderer Schulen, die Schulleitung, Schulaufsicht und auch Eltern in einen Lernprozess ein (Buzinkay 2010, S. 15). Ein praktisches Beispiel dazu ist in Kapitel 4.4.2 zu finden.

## **4. Praktische Umsetzung von ePortfolios für die LehrerInnenbildung**

Nachdem in Kapitel 3 ein theoretisches ePortfolio-Konzept vorgestellt wurde, soll nun das folgende Kapitel Anregungen für die Praxis von ePortfolios bieten. Aus Gründen der besseren Überschaubarkeit ist in Kapitel 4 der gleiche Aufbau zu finden wie in Kapitel 3. Während also in den Kapitel 4.2, 4.3 und 4.4 praxisorientierte Einsatzmöglichkeiten von ePortfolios in Grundbildung, Induktion und Weiterbildung von PädagogInnen aufgezeigt werden, sind in Kapitel 4.1 einleitende Überlegungen zur Software Mahara zu finden, die für alle Phasen der PädagogInnenbildung von gleicher Bedeutung sind.

### **4.1 Auswahl der Software Mahara für die Praxisbeispiele**

Von der Software ausgehend gesehen sind ePortfolios als äußerst jung zu bezeichnen. Daher gibt es noch relativ wenige Softwarelösungen in diesem Bereich. Die Vorteile von der digitalen Portfoliovariante liegen in jenen Möglichkeiten, mit denen das ePortfolio das herkömmliche Portfolio erweitert. Neben einer ständigen Verfügbarkeit der Web-Variante stechen auch noch die Möglichkeiten der Online-Kommunikation und Online-Kooperation hervor (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 26). Da diese hier angeführten Aspekte für die im Kapitel 3 beschriebenen Einsatzmöglichkeiten von ePortfolio in einer neuen österreichischen LehrerInnenbildung von größter Wichtigkeit sind, wird im Praxisteil dieser Arbeit das ePortfolio-Konzept verwendet. Im vorliegenden Modell soll das Portfolio nämlich

- mehreren Personen gleichzeitig zur Verfügung stehen
- für die unterschiedlichen Anwendungsgebiete durch Setzen neuer Schwerpunkte sehr flexibel sein
- Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten zur Kollaboration und für die Arbeit der Peergruppen bieten

Als ePortfolio-Softwarelösung für diesen Praxisteil wird Mahara verwendet, was auf folgende drei Gründe zurückzuführen ist:

1. Mahara wird vom Autoren selbst aktiv seit dem Beginn des Masterstudiums eEducation am Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien an der Donau-Universität Krems sowohl im Studium als Studierender und an der Hauptschule Pöggstall als Lehrender zielgerichtet verwendet.
2. Mahara wird auch bereits gegenwärtig an beiden Pädagogischen Hochschulen in Niederösterreich, also der PH Niederösterreich und der KPH Krems Campus Mitterau, verwendet, was für eine eventuelle spätere praktische Umsetzung dieses hier vorgestellten Konzepts von großem Vorteil wäre.
3. Mahara schneidet von den zwölf ePortfolio-Produkten auf der "Shortlist", die von Himpsl und Baumgartner bei der Evaluation von ePortfolio-Software erstellt wurde, in fast allen Bewertungskategorien gut ab (Himpsl & Baumgartner 2009, S. 60–66).

Bei ihrer Evaluation kristallisierte sich Mahara als ausgeglichene Softwarelösung heraus, welche noch dazu als Open Source-Produkt ohne Lizenzkosten verwendet werden kann.

#### **4.1.1 Die Open Source-Software Mahara**

Mahara ist eine ePortfolio-Softwarelösung, die über Social Networking Funktionen verfügt. Sie vereint die Ansätze des individuellen, lernerInnenzentrierten Lernens mit einem Community-Konzept. Mahara gibt es seit dem Jahr 2006, wobei die Entwicklung der Software seit März 2008 mit der Version 1.0.0 das Beta-Stadium verlassen hat (Himpsl & Baumgartner 2009, S. 61–62).

Als Ausgangspunkt der Portfolio-Arbeit mit Mahara gilt die Dokumentation und die Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie der eigenen

Entwicklung. Daneben gibt es auch die Möglichkeit, anderen den Zugriff zu einzelnen ePortfolio-Ansichten zu erlauben, indem man diese einem ausgewählten Personenkreis oder im World Wide Web präsentiert. Weiters verfügt die Software über eine strukturierte Dateiablage, in der alle Dokumente mit Tags versehen werden können. Im Blog können mehrere Lerntagebücher angelegt werden, wobei einzelnen Blog-Einträgen Dateien angehängt werden können (Himpsl & Baumgartner 2009, S. 63).

Ein Klick auf die Registerkarte "Mein Portfolio" gibt einen Überblick über die bereits erstellten ePortfolio-Ansichten und ermöglicht auch das Erstellen von neuen Ansichten. Hier können Titel und Beschreibung der Seite angegeben und auch das Layout gestaltet werden. Inhaltlich werden den UserInnen alle Artefakte angezeigt. Die folgenden Punkte beschreiben die möglichen Gestaltungselemente für die ePortfolio-Seiten:

- *Allgemein:* Hier können einfache Textboxen, Facebook- oder Twitter-Buttons und auch eine Navigation zur Zusammenfügung einzelner ePortfolio-Ansichten erstellt werden.
- *Biografie:* Das Einfügen persönlicher Informationen über AutorInnen steht hier im Zentrum. Dabei können Europass-Lebenslauf und Sprachenpass oder individuell gestaltete Biografie-Artefakte eingefügt werden.
- *Blogs:* In diesem Register gibt es die Auswahl ganze Blogs, einzelne oder aktuelle Blog-Einträge einzubauen.
- *Dateien, Bilder und Video:* Hier können einzelne Dateien oder ganze Ordner aus der Dateianlage zum Download angeboten werden. Dies können aber auch andere Medien oder HTML-Dateien, die in der Dateiablage liegen, sein.
- *Externe Inhalte:* Sie beziehen sich auf Inhalte, die im World Wide Web gespeichert sind. Die Bandbreite reicht von Tweets über YouTube-Videos bis hin zu RSS-Feeds und Google-Apps.

- *Profil:* Kontakt- und Profilinformatoren können hier preisgegeben werden.

Im Bereich "Mein Portfolio" befinden sich auch die Möglichkeiten zum Export einzelner Ansichten oder auch des gesamten Portfolios, die Freigabemöglichkeiten für einzelne Ansichten an einzelne Personen, Gruppen oder öffentlich im World Wide Web und jene Möglichkeit des Anlegens einer Sammlung von einzelnen Ansichten.

Unter der Registerkarte "Ressourcen" sind die Bearbeitungsmöglichkeiten zu Profil, Profilbilder, Europass, Biographie und Vorhaben zu finden. Die hier angegebenen Informationen werden beim Einfügen von entsprechenden Artefakten angezeigt. Auch das Anlegen von Blogs und Erstellen von Blogeinträgen ist ebenfalls hier zu finden, wie die Dateiablage, in der Ordner erstellt und Dateien hochgeladen und entfernt werden können.

Unter "Gruppen" befindet sich die Gruppenverwaltung und die Verwaltung meiner persönlichen Kontakte. Hier werden alle von den jeweiligen ErstellerInnen angelegten Gruppen, alle in denen sie Mitglied sind oder zu denen sie eingeladen wurden, angezeigt. Weiters besteht die Möglichkeit, die Kontakte zu verwalten.

Die Feedbackmöglichkeiten erscheinen als gut gelöst. Peers und Lehrende haben die Möglichkeit zu jeder Seite und zu jedem Blog-Eintrag ihr Feedback abzugeben. Die Portfolio-BesitzerInnen entscheiden selbst darüber, ob das Feedback privat oder öffentlich sichtbar ist.

Zur Bearbeitung des Layouts stehen den UserInnen viele Möglichkeiten zur Einteilung der Views oder Ansichten in Spalten zur Verfügung. Die Artefakte können durch simples Hereinziehen in die Ansicht platziert und betitelt werden. Dadurch können sie in der weiteren Bearbeitung auch einfach neu positioniert werden. Das Einfügen horizontaler Trennlinien ist jedoch nicht möglich (Himpsl & Baumgartner 2009, S. 63).

Prinzipiell ist das Bedienen von Mahara als komfortabel einzustufen. Durch die einfache Struktur des Menüs ist Mahara auch für weniger versierte UserInnen gut zu bedienen (Himpsl & Baumgartner 2009, S. 64).

#### **4.1.2 Mahara im ePortfolio-Konzept zur "LehrerInnenbildung NEU"**

Für die Verwendung von Mahara in der "LehrerInnenbildung NEU" im Speziellen sprechen die gute Bewertung in fast allen Bewertungskategorien, was Mahara als flexibles Produkt darstellt und für die verschiedenen Portfoliozwecke in allen drei Phasen als geeignet erscheinen lässt. (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 26–27).

Auch die Import- und Exportfunktionen von Mahara im LEAP2A-Format prädestinieren es für einen flexiblen Einsatz, weil es dadurch den Austausch zwischen mehreren Mahara-Instanzen (zum Beispiel zwischen der Instanz der PH Niederösterreich und der KPH Krems Campus Mitterau) erlaubt und auch eine Verwendung mit anderen ePortfolio-Systemen gewährleistet. Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Verwendung von Mahara in der hier beleuchteten neuen PädagogInnenbildung sind eine längerfristige Verfügbarkeit und Archivierung der Portfoliodaten und eine userInnengesteuerte Zugriffsregelung auf Portfolioteile. Nehmen die PädagogInnen vorrangig die Bildungsangebote der Bildungseinrichtung in ihrer Region wahr, so arbeiten sie nur auf einer Instanz, nämlich der ihrer nächsten Bildungseinrichtung. Beim Wechsel in andere Bildungsregionen kann das Portfolio im LEAP2A-Format "transportiert" werden (Himpsl-Gutermann & Bauer 2011, S. 27). Die Community-Tools für Chat, Feedback und Benachrichtigungen, und die Möglichkeiten Kontakte zu verwalten sowie diese zu Gruppen einzuladen sind für die Arbeit von Peergruppen im Konzept der "LehrerInnenbildung NEU" für alle drei Phasen von großer Bedeutung.

## **4.2 Grundbildung:**

Da Himpsl-Gutermann und Bauer (2011) sowie Kraler (2011) einen ganzheitlichen Einsatz von ePortfolios in der PädagogInnenbildung vorschlagen und sich gegen einen alleinigen Einsatz der ePortfolio-Methode in der Induktionsphase von LehrerInnen dezidiert aussprechen, werden in dieser Arbeit auch Praxisbeispiele für die Grundbildung von PädagogInnen genannt. Diese sind als Vorschläge möglicher Einsatzszenarien zu sehen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Da die Thematik jedoch weitläufig ist, wurde auf konkrete Ausformulierungen dieser Vorschläge verzichtet. An deren Stelle sind am Ende dieses Kapitels weiterführende Literaturvorschläge zu finden.

Die Grundbildung an Pädagogischen Hochschulen beginnt derzeit mit einer Studieneingangsphase, die auch als S.T.E.P. bezeichnet wird. Dabei steht das gesamte erste Semester im Zeichen einer beruflichen Weichenstellung, weil sich die Studierenden bewusst für den Lehrberuf und weiters auch für einen bestimmten Schultyp entscheiden sollen.

Diese Studieneingangsphase könnte eine Möglichkeit darstellen, den Studierenden gleich zu Beginn ihres Studiums die Arbeit mit ePortfolio näher zu bringen. Dazu würde sich ein einführendes Seminar anbieten, in dem den Studierenden die Möglichkeiten von ePortfolios als Instrument der individualisierten Steuerung ihres bevorstehenden Lernprozesses bewusst gemacht und konkrete Einsatzmöglichkeiten gezeigt werden. (Sippel, Kamper & Florian 2011, S. 9). Eine Präsentation unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten von ePortfolios soll dazu führen, dass Studierende ePortfolios auch wirklich verwenden.

Ein einfaches Beispiel für den Einsatz von ePortfolios in der Grundbildung von PädagogInnen würden wenig reflektierte digitale Materialsammlungen zu diversen Unterrichtsthemen darstellen (Buzinkay 2010, S. 4). Die

Studierenden hätten dabei die Möglichkeit, Bilder, Videosequenzen, Arbeitsblätter, Ideen und Vorschläge zur didaktischen Umsetzung an einem Ort abzulegen. Alle in der Grundbildung begonnenen Sammlungen können auch in einer späteren beruflichen Praxis verwendet, beziehungsweise weitergeführt werden. Die Studierenden könnten ebenfalls ihre Lernprodukte aus den einzelnen Studienveranstaltungen der Grundbildung in Mahara-Ansichten sammeln. Damit würden sie diese übersichtlich an einer Stelle platzieren und jederzeit und jederorts griffbereit haben. Als weiteren Schritt könnten die Studierenden auch Feedback, beziehungsweise Beurteilungen von Lehrenden oder auch selbstreflexive Beurteilungen oder Einschätzungen der eigenen Arbeiten schriftlich in den Ansichten festhalten.

Durch das intensive Zusammenspiel von Reflexionen und der Dokumentation der daraus gewonnenen Erkenntnisse in Mahara wird es möglich, zum Beispiel den Weg zur Entscheidungsfindung zum Lehrberuf oder die Wahl eines konkreten Schultyps am Ende der Studieneinstiegsphase für die Studierenden selbst und auch für Außenstehende klarer sichtbar zu machen. Die Reflexionen könnten eventuell auch durch einen zusätzlichen Einsatz von PWM-Methoden forciert werden (Groißböck, Bernroither, Konrad-Lustig & Neubauer 2011).

ePortfolios ermöglichen es den Studierenden in der Darstellung von Lernprodukten und den dazugehörigen Lernreflexionen, ihren individuellen Lernerfolg in einzelnen Studienfächern darzustellen und diesen, beziehungsweise auch sich selbst zu präsentieren. Auf diese Weise könnten zum Beispiel Didaktikveranstaltungen durch ePortfolios begleitet werden und als Grundlage für eine Benotung dienen (Himpsl-Gutermann 2011, Absatz 5).

Würden bereits in der Grundbildung die Schulpraktischen Studien an Pädagogischen Hochschulen durch ePortfolios begleitet werden, so könnte dies eine ideale Vorbereitung für den Einsatz von ePortfolios in einer

Induktionsphase von PädagogInnen darstellen. Der Umgang mit der Software und die Fähigkeit zur Selbstreflexion könnten somit bereits in der Grundbildung erlernt und somit für einen Einsatz in der Induktionsphase vorausgesetzt werden.

Allgemein bleibt jedoch festzuhalten, dass nicht als selbstverständlich angenommen werden darf, dass alle Studierenden ohne Unterstützung durch die jeweilige Bildungseinrichtung den technischen Umgang mit der ePortfolio-Software und die benötigten reflexiven Fähigkeiten besitzen. In Kursen, Seminaren oder Begleitworkshops könnten reflexive (Niggli 2011, Absatz 6), aber auch technische Skills gezielt geschult werden.

Literaturhinweise:

- Ackerl, E.M., 2010. E-Portfolio in der Lehrer/innenausbildung an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Krems an der Donau.
- Baumgartner, P. & Himpsl-Gutermann, K., 2010. Implementierungsstrategien für E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. In T. Meyer u. a., hrsg. *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen*. Vs Verlag, , S. 203-224.
- Baumgartner, P., Himpsl, K. & Zauchner, S., 2009. Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung - Teil I des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Available at:  
<http://www.peter.baumgartner.name/schriften/publications-de/schriften/publications-de/pdfs/e-portfolio-projekt-zusammenfassung.pdf> [Zugegriffen Oktober 31, 2011].

- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F., 2006. Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung 1. Aufl., Kallmeyer.
- Großböck, P., Konrad-Lustig, C., Neubauer, M. & Bernroitner, M., 2011. Von der Praxismappe zum „Kompetenz - ePortfolio“ - Projektarbeit im Rahmen des Masterstudiums eEducation an der Donau-Universität Krems. Available at: <http://www.mahara.at/artefact/file/download.php?file=176919&view=24945> [Zugegriffen November 18, 2011].
- Himpsl-Gutermann, K. & Bauer, R., 2011. Kaleidoskope des Lernens - E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, (3/2011 - 6.Jahrgang), S. 20-36.
- Himpsl, K., 2010. E-Portfolios in berufsbegleitenden Studiengängen zu Neuen Medien. *Medienpädagogik*, 18 (Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung - Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessment). Available at: <http://www.medienpaed.com/18/himpsl1004.pdf> [Zugegriffen Oktober 26, 2011].
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S., 2007. Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Available at: [http://www.fnm-austria.at/projekte/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria\\_ePortfolio\\_Studie\\_SRFG.pdf](http://www.fnm-austria.at/projekte/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf) [Zugegriffen Januar 26, 2012].
- Pädagogische Hochschule St.Gallen hrsg., 2011. Erfahrungen mit Mahara aus Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG, Schweiz). Available at: [http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung\\_und\\_entwicklun](http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklun)

g/professionsforschung/diverse\_projekte/GMWTagung2011ChristenHofmanninklBeitragStudierende.pdf [Zugegriffen Januar 26, 2012].

- Schaffert, S., Hornung-Prähauser, V., Hilzensauer, W. & Wieden-Bischof, D., 2007. E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In S. Schaffert & G. Bisovsky, hrsg. „*Ne(x)t Generation Learning*“: *E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* S. 74-86. Available at: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-03-brahm-seufert-next-generation-learning.pdf> [Zugegriffen Juni 26, 2011].

### **4.3 Induktionsphase:**

Nach erfolgreichem Abschluss der Grundbildung werden die BerufseinsteigerInnen an verschiedenste Schulen zugewiesen. Sie treten somit in den beruflichen Alltag ein, den sie in Praktika während der Grundbildung bereits in zeitlich jedoch nur begrenzter Form kennenlernen konnten. In diesen Praktika und auch in den Schulpraktischen Studien waren die vormals Studierenden während all ihren gehaltenen Unterrichtseinheiten und Besprechungseinheiten von BetreuerInnen begleitet. Das derzeitige Ausbildungssystem sieht für JunglehrerInnen in der Induktionsphase keine strukturierte Form der Begleitung vor (vergleiche dazu Kapitel 2.2.2). Wenn die BerufseinsteigerInnen aktiv nach Unterstützung suchen, so finden sie diese im Idealfall im Kollegium an der Schule vor Ort. Es findet zum Beispiel oftmals zufälliges Mentoring durch KollegInnen statt, die dieselbe Fächerkombination aufweisen wie die BerufseinsteigerInnen. Stünde dahinter jedoch eine Ausbildung oder eine Organisation, so würden die JunglehrerInnen bessere Unterstützung erfahren können (Himpsl-Gutermann 2011, Absatz 6).

Im Kapitel 3.3 wurde ein theoretisches ePortfolio-Konzept für die Induktionsphase von PädagogInnen entworfen, welches ein "Teaching ePortfolio" sowie persönliche, professionsbezogene und soziale Unterstützungsmöglichkeiten der JunglehrerInnen durch ePortfolio beinhaltet. In Kapitel 4.3 sollen nun Anregungen für die praktische Umsetzung vorgestellt werden.

Je mehr ePortfolios auch bereits in der Grundbildung in freiwilliger oder auch verpflichtender Form verwendet wurden (vergleiche dazu Kapitel 4.2), desto mehr Erfahrungen mit Software und Selbstreflexion können die JungpädagogInnen für die Induktionsphase bereits aufweisen. Dieser Umstand würde sich positiv auf die grundlegende Einstellung der BerufseinsteigerInnen zur Verwendung von ePortfolios auswirken. Sind die BerufseinsteigerInnen zum Beispiel mit den wichtigsten Funktionen der Software bereits aus der Grundbildung vertraut, würde die Verwendung von ePortfolios in der Induktionsphase keinen zusätzlichen Lernaufwand mehr bedeuten. Neben dem Anlegen und Benennen von Ansichten, dem Ansichtenlayout und der Freigabe sollte auch der Umgang mit der Dateiablage, den Community-Funktionen und den Blogs bekannt sein. Mit Hilfe der Dateiablage können die JunglehrerInnen ihre Lernprodukte, Bilder und andere Dokumente online verwalten und in Ansichten integrieren. Sind die Studierenden mit den Community-Funktionen vertraut, so ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie auch in der Induktionsphase in stetem Kontakt bleiben. Blogs hingegen sind für das Führen von selbstreflexiven Lerntagebüchern für die BerufseinsteigerInnen von essentieller Bedeutung.

Die reflexive Arbeit in den ePortfolios baut auf die Aktivitäten aus der Grundbildung auf. Neben den Begleitworkshops oder Seminaren zur Schulung der Selbstreflexion tragen die gemeinsam mit PraxisbetreuerInnen im Zuge der Besprechungsstunden der Schulpraktischen Studien oder

Praktika durchgeführten Reflexionen zur Schulung der Reflexionskompetenz bei.

#### **4.3.1 "Teaching ePortfolios" für die Berufseinstiegsphase von LehrerInnen**

In diesem Kapitel wird ein Beispiel eines "Teaching ePortfolios" in eine Struktur gebracht und versucht, allen im Kapitel 3.3 thematisierten Teilbereichen gerecht zu werden. Die Grundstruktur stammt von der des Teaching Portfolios (vergleiche dazu Kapitel 3.3.1) und wurde mit Vorschlägen zu einem LehrerInnenportfolio für das Lehramt an berufsbildenden Schulen erweitert (Studienseminar Stade o.A.). Es finden darin die Bereiche der persönlichen, der sozialen und der professionsbezogenen Unterstützung ihren Platz. Alle Seiten befinden sich während der Induktionsphase in ständiger Veränderung, da sich zum Beispiel Philosophien und Grundsätze verändern, beziehungsweise Strategien und Methoden erweitert werden können. Die BerufseinsteigerInnen arbeiten deshalb während der gesamten Induktionsphase daran.

Die Arbeit an den "Teaching ePortfolios" beginnt sofort am Anfang der Induktionsphase und endet bei deren Abschluss. Die Aktivitäten in den Bereichen der persönlichen Unterstützung durch Mentoring, der professionsbezogenen Unterstützung und der sozialen Unterstützung durch Peer-Learning sind ein Teil der Gesamtstruktur der "Teaching ePortfolios".

Im folgenden Abschnitt wird die Grundstruktur für die praktische Umsetzung von "Teaching ePortfolios" für die Induktionsphase vorgestellt und erläutert. Dieses Beispiel ist in elf Hauptseiten oder Rubriken unterteilt. Die Hauptseiten werden zum Beispiel als "01\_Meine Unterrichtsphilosophie" bezeichnet, wogegen die Unterseiten beispielsweise mit "03.1\_Musikerziehung7 \_Musicals" zu benennen sind. Hier steht die Zahl sieben nach Musikerziehung für die Schulstufe. Für alle fett dargestellten

Bezeichnungen sind einzelne ePortfolio-Ansichten zu erstellen. Im Anschluss an die Hauptseiten befinden sich immer Erklärungen zum Inhalt der ePortfolio-Ansichten:

## **01\_Meine Unterrichtsphilosophie**

Die JunglehrerInnen verfassen einen Text, in dem sie über folgende Fragen reflektieren (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 12):

- Welche Rolle, glaube ich, haben LehrerInnen in der Klasse?
- Welche Rolle, glaube ich, haben SchülerInnen in der Klasse?
- Warum unterrichte ich?
- Was bedeutet guter Unterricht für mich?
- Was können meine SchülerInnen von mir erwarten?

## **02\_Meine Grundsätze, Strategien und Methoden des Unterrichts**

Auch hier reflektieren die LehrerInnen über folgende Fragestellungen (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 12):

- Warum wähle ich meine Unterrichtsstrategien und -methoden?
- Wie beschreibe ich meinen persönlichen Unterrichtsstil?
- Was mache ich innerhalb und außerhalb der Klasse?
- Wie beurteile ich SchülerInnenleistungen?
- Wie gebe ich SchülerInnen Feedback?

## **03\_Meine Unterrichtsthemen: Unterricht planen, durchführen und reflektieren**

### **03.1\_Musikerziehung**

#### **03.1.1\_Musikerziehung7\_Musicals**

#### **03.1.2\_Musikerziehung7\_Schallaufzeichnung**

### **03.2\_English**

### **03.2.1\_English5\_Our World**

### **03.2.2\_English5\_Names and Addresses**

Als Beispiel für den Bereich 03, also dem Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht, sind hier die Fächer Musikerziehung und Englisch angeführt. Wie im Kapitel 4.3.3 beschrieben, werden Ansichten zu bestimmten Themenbereichen verfasst. Inhalt der Ansichten sind zum Beispiel Vorlagen zu Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblätter, Lernzielkontrollen, Unterrichtsvorbereitungen und reflexive Blogpostings sowie Kommentare von MentorInnen zu Vorarbeit, Vorbesprechung, Durchführung und Nachbesprechung des Unterrichts. In diesen Ansichten wäre zum Beispiel auch Platz für Videoaufnahmen von Unterrichtssequenzen und den dazugehörigen Reflexionen von den PädagogInnen selbst und von den MentorInnen (Niggli 2011, Absatz 10). Im Kommentarbereich am Ende der Ansichten haben MentorInnen und Peers die Möglichkeit als Unterstützung der PädagogInnen ihr Feedback zu den Ansichten abzugeben.

### **04\_Meine erstellten Unterrichtsmaterialien**

Die LehrerInnen können Bilder oder Videos von Unterrichtssituationen einfügen, in denen SchülerInnen die von ihnen erstellten Unterrichtsmaterialien erfolgreich verwenden.

### **05\_Mein (mentoring-unterstütztes) Lerntagebuch**

In diese Ansicht ist der gesamte Blog für die Induktionsphase eingebettet und sie beinhaltet sämtliche Blogpostings und Kommentare zu allen Unterrichtsfächern der JunglehrerInnen. Außerdem dient das Lerntagebuch zur Veranschaulichung des Lernfortschritts in den jeweiligen Unterrichtsfächern.

### **06\_Bestrebungen zur Verbesserung meines Unterrichts**

#### **06.1\_Meine Fortbildungen und deren Auswirkungen auf meinen**

## **Unterricht**

### **06.1.1\_Eintauchen in die Berufswirklichkeit**

### **06.2\_Unverwechselbar ICH: Was ich Neues gemacht habe**

Im Bereich 06.1 stehen die besuchten Fortbildungen im Vordergrund, wie zum Beispiel die Veranstaltungen zur Induktionsphase im Rahmen der Seminarreihe "Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten" (vergleiche dazu Kapitel 3.3.3 und 4.3.3), welche einen Beitrag zur Verbesserung der unterrichtlichen Tätigkeit leisten können. Dabei erstellen die PädagogInnen zu jeder Seminarveranstaltung eine Ansicht (vergleiche dazu Kapitel 4.4.1), welche Vorerfahrungen, Erwartungen und Zielsetzungen, Peergruppen-Aktivitäten, Reflexion in Form eines Blogpostings und ein Resümee mit einem Ausblick in die Zukunft beinhalten.

Die PädagogInnen haben die Möglichkeit, im Bereich 06.2 all das zu präsentieren, was sie ganz individuell anders oder neu gemacht haben, beziehungsweise was sie als LehrerIn auszeichnet.

## **07\_Arbeiten von SchülerInnen als Beleg meiner Arbeit**

### **07.1\_Musikerziehung**

### **07.2\_Englisch**

Beispiele zum Bereich 07 können sehr vielfältig sein und reichen von schriftlichen Einzelarbeiten wie Aufsätzen oder Lernzielkontrollen über Videos von englischen Sketches oder gesungenen Beiträgen eines Klassenchores bis hin zu Plakaten oder Powerpoint-Präsentationen, die im Rahmen von Referaten von SchülerInnen erstellt wurden.

## **08\_Schule mitgestalten: Erziehen, beraten und betreuen außerhalb des Unterrichts**

Ebenfalls sehr viele Möglichkeiten bietet die Rubrik 08, der zum Beispiel das Planen, Durchführen und Reflektieren von mehrtägigen Schulveranstaltungen

zugeordnet werden können, sowie auch Berichte über die Zusammenarbeit mit KollegInnen in Arbeitsgemeinschaften . Werden JunglehrerInnen von SchülerInnen oder Eltern bei privaten Problemen oder in Fragen der Schullaufbahnberatung konsultiert, so können die Erfahrungen aus diesen Gesprächen genauso hier abgelegt werden, wie Reflexionen und Erfahrungsberichte über eine etwaige schulische Nachmittagsbetreuung (Studienseminar Stade o.A.).

## **09\_Meine kurzfristigen und langfristigen Ziele - ein Blick in die Zukunft**

Dieser Abschnitt im ePortfolio richtet den Blick stets nach vorne. Das Formulieren von kurz- und langfristigen Zielen hilft den PädagogInnen beim Heraus kristallisieren möglicher weiterer Projekte und Aktivitäten, die zu einer weiteren positiven Entwicklung beitragen. Hilfreiche Fragestellungen dazu könnten sein (P. Seldin, Miller & C. A. Seldin 2010, S. 13–14):

- Welche Unterrichtsziele habe ich in der Vergangenheit nicht erreichen können, die ich jetzt forcieren möchte?
- Warum sind diese so wichtig für mich?
- Welche Form von Ressourcen könnten mir zum Erreichen meiner Ziele hilfreich sein? Sind es Menschen, Geld, Platz, Zeit oder andere Faktoren?

## **10\_Eindrücke**

Falls sich die JunglehrerInnen von einzelnen Lehrerpersönlichkeiten, von herausragenden Schülerleistungen oder fremdem, hospitiertem Unterricht beeindruckt zeigen, dann wäre hier Platz für Kurzberichte oder Bilder davon. Auch ein persönliches Statement über die Stellung der JunglehrerInnen im Kollegium und in der Peergruppe soll in dieser Rubrik nicht fehlen (Studienseminar Stade o.A.).

## **11\_Anhang - Was ich sonst noch unbedingt zeigen will**

Sollten noch vorzeigewürdige Beiträge, Projekte oder ähnliches übrig bleiben, die in keine andere Rubrik passen, so können sie in der Ansicht Anhang eingefügt werden.

#### ***4.3.2 Persönliche Unterstützung begleitet durch ePortfolios in Mentoring-Prozessen***

In dem von Pind-Roßnagl (2011) erstellten Konzept für die Ausgestaltung der Berufseinstiegsphase von JunglehrerInnen ist neben den im Folgekapitel 4.3.3 beschriebenen unterstützenden professionsbezogenen Seminarveranstaltungen auch der Einsatz von Mentoring ein zentrales Element. In diesem Kapitel soll versucht werden, praktische Vorschläge für die ePortfolio unterstützte Arbeit von SchulmentorInnen und BerufseinstiegskoordinatorInnen zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Sonderegger (2003) teilt die gemeinsame Arbeit von MentorInnen und JungpädagogInnen in Vorarbeiten, Unterrichtsvorbesprechung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsnachbesprechung auf. Im Zusammenspiel mit ePortfolios ist es zu empfehlen, dass die JungpädagogInnen zu all diesen Teilen Blogpostings in reflexiver Form anfertigen. Diese Reflexionen sind ein zentraler Teil der "Teaching ePortfolios" und in deren Struktur als Gesamtes im Abschnitt "05\_Mein (mentoring-unterstütztes) Lerntagebuch" in Form von einzelnen Postings in den jeweiligen Ansichten zur Rubrik 03 zu finden.

In der Phase der Vorarbeiten erfolgen zuerst eine kurze mündliche Absprache über den zu behandelnden Themenbereich und eine Terminvereinbarung für die Unterrichtsvorbesprechung. Danach verschaffen sich die Mentees einen Überblick über das Thema und berechnen die Anzahl der Unterrichtseinheiten, die zur Abdeckung des gesamten Themenbereichs benötigt werden. Mentees und MentorInnen sammeln weiters auch verschiedene Materialien für den Unterricht. Abschließend erstellen die

Mentees einen Unterrichtsentwurf für die erste Unterrichtseinheit und überlegen sich Ziele und Inhalte (Sonderegger 2003, S. 59–60).

All diese Überlegungen und Entwürfe dienen als Diskussionsgrundlage für die Unterrichtsvorbesprechung und werden von den Mentees in einem Blogposting in Mahara festgehalten. Dieses Posting wird in eine Ansicht integriert, die eigens für diesen Themenbereich angelegt wird. Auch die Materialien wie Bilder, Kurzvideos, Handouts oder Ähnliches finden hier ihren Platz. Ein Vorschlag zur Vorbereitung der eröffnenden Unterrichtseinheit kann dem Posting als Datei angehängt werden.

In der Unterrichtsvorbesprechung wird gemeinsam sowohl an einer Struktur für den gesamten Themenbereich gearbeitet, als auch konkret an der ersten Unterrichtseinheit. Somit werden zuerst grundlegend Überlegungen zu Vorerfahrungen und Vorwissen der SchülerInnen angestellt, um einen Anknüpfungspunkt zum konkreten Beispiel finden zu können. Vor der Detailplanung soll weiters noch geklärt werden, was die Lernenden an Fertigkeiten, Strategien, Inhalten und Begriffen im Laufe der Unterrichtseinheiten zum Themenbereich erlernen sollen (Sonderegger 2003, S. 60).

Im Anschluss richtet sich die Aufmerksamkeit von Mentees und MentorInnen auf eine Detailplanung der Unterrichtseinheiten, für die im Regelfall bereits ein Entwurf erstellt wurde ist. Gemeinsam reflektieren MentorInnen und Mentees über diese Stundenplanung und streichen dabei den zentralen Inhalt, also den Kern der Unterrichtseinheit, explizit heraus. Weiters soll die Auswahl der Lernformen und Lernmittel, sowie die gewählten Sozialformen hinterfragt und schlüssig begründet werden. Im Folgenden liegt die Aufmerksamkeit der MentorInnen und Mentees dabei, welche Unterstützungsmöglichkeiten den SchülerInnen in den Phasen der eigenständigen SchülerInnenaktivität zur Verfügung stehen. Dabei richtet sich

auch der Fokus auf die Frage, wie lernschwächere SchülerInnen unterstützt und wie leistungstärkeren besondere Herausforderungen gestellt werden können. Nachdem eine schlüssige Struktur schlussendlich vorliegt, wird festgelegt, welche Arbeitsmaterialien benötigt werden. Dabei können die MentorInnen den Mentees die von ihnen verwendeten Arbeitsblätter oder -materialien anbieten, beziehungsweise Tipps zur Erstellung neuer geben. Am Ende der Unterrichtsvorbesprechung wird ein Beobachtungsauftrag der MentorInnen vereinbart. Gemeinsam wird eine Beobachtungsmethode ausgesucht, damit MentorInnen den Mentees auch gezielt Feedback geben können (Sonderegger 2003, S. 30).

Zusammenfassend sollen die Mentees nach der mündlichen Besprechung in Mahara ein neues Posting über die Unterrichtsplanung anlegen, in dem sie die wichtigsten Punkte der Besprechung auch noch schriftlich festhalten. Dieses Posting dient den Mentees als Agenda zur weiteren Arbeit an der Detailplanung der Unterrichtseinheiten. Die MentorInnen können durch die Verwendung der Kommentarfunktion auch auf die Inhalte der Postings reagieren und eventuell noch Ergänzungen, Fokussierungen oder auch Richtigstellungen vornehmen.

In der Unterrichtsdurchführung beobachten MentorInnen den Unterricht mit der vereinbarten Beobachtungsperspektive. Dabei sammeln sie Daten und Fakten. Sie stellen Messungen an und führen wörtliche Protokolle oder Häufigkeitslisten. In dieser Beobachtung beschränken sich MentorInnen auf eine passive Rolle. Während der Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen können sie durchaus auch aktiv werden, indem sie den Lernenden Erinnerungshilfen oder Diskussionsanstöße geben (Sonderegger 2003, S. 60).

Im Anschluss an die Durchführung wird der Unterricht gemeinsam reflektiert. Nach der Klärung von Rahmenbedingungen und Ablauf erfolgt das eigentliche Gespräch, in dem MentorInnen ihre Aufzeichnungen aus dem

schriftlichen Protokoll über die Unterrichtsdurchführung präsentieren. Das Lernen der SchülerInnen steht im Hauptfokus aller Beobachtung und dadurch wird die Frage gestellt, was lernförderlich oder lernhinderlich war. Dieses Durchdenken der Erfahrungen im reflexiven Praxisgespräch zielt auf die Klärung des Hintergrundwissens ab, was der zweiten Funktionsebene im Mentoring von Niggli (vergleiche dazu Kapitel 3.3.2, S. 63) entspricht. Die Erkenntnisse aus dem Gespräch dienen nicht dazu, den Mentees Lücken aufzuzeigen, sondern um persönliche Leitsätze und Hintergrundtheorien für die eigene schulische Praxis aufzustellen. Dies betrifft keineswegs nur die Mentees, sondern die Erkenntnisse dienen gleichzeitig auch MentorInnen als Bereicherung für ihren eigenen Unterricht. Den Abschluss der Nachbesprechung bildet eine Zusammenfassung durch die Mentees. Erfahrungen, Konsequenzen und Erkenntnisse für die Weiterarbeit werden festgehalten. Sonderegger schlägt dazu das GROW-Modell von Whitemore vor (Sonderegger 2003, S. 61):

*"G=Goal: Was ist das Ziel?*

*R=Reality: Wie ist es jetzt?*

*O=Options: Welche Optionen habe ich?*

*W=Will: Was werde ich tun?"*

Die Beobachtungen der MentorInnen und die gemeinsamen Erkenntnisse und Diskussionspunkte sollen ebenfalls in einem Blogposting festgehalten werden. Zentraler Teil dieses Postings ist zusätzlich noch das GROW-Modell, das die Mentees nach der Nachbesprechung erstellen sollen. Auch die MentorInnen packen ihre Gedanken in einen Kommentar zum Posting der Nachbesprechung, in dem sie die Einträge und Unterrichtsauftritte der Mentees kritisch begutachten. Zusammenfassend geben sie in motivierender Form Auskunft zum Lernfortschritt der Mentees und zu ihrer Selbsteinschätzung. Auch geben sie den Mentees einen Ausblick, woran in nächster Zeit noch gemeinsam gearbeitet werden sollte.

Die Blogpostings werden einerseits in der spezifischen Ansicht zum Themenbereich mit all den anderen Artefakten einzeln abgelegt. Andererseits finden sie auch im Lerntagebuch Platz, das den Lernfortschritt über die gesamte Induktionsphase zeigt. Zweiteres ist in der Struktur zum Teaching ePortfolio für die Induktionsphase unter dem Punkt "05\_Mein (mentoring-unterstütztes) Lerntagebuch" zu finden. In dieser Ansicht wird der gesamte Blog zu den Arbeiten aus der Induktionsphase angezeigt.

### ***4.3.3 Professionsbezogene Unterstützung begleitet durch ePortfolios in Seminaren***

Die BerufseinsteigerInnen sollen neben der persönlichen Unterstützung durch MentorInnen auch professionsbezogene Unterstützung durch ExpertInnen aus dem Bereich der LehrerInnenbildung erhalten. Eine Möglichkeit der Realisierung solcher Unterstützungsmaßnahmen wären regionale Lehrveranstaltungen, die mit Mahara begleitet werden. Diese Seminare bieten den JungpädagogInnen eine gute Gelegenheit, sich mit KollegInnen und ExpertInnen auszutauschen, professionsbezogenen Input zu erhalten und über ihre gegenwärtige berufliche Situation des Einstiegs in den Lehrberuf reflektieren zu können. Im Zuge der Arbeiten zu den Seminarveranstaltungen werden auch Peergruppen gebildet, welche gemeinsam Aufgaben in kollaborativer Form bis zur nächsten Seminarveranstaltung erledigen. Dies ist im Hinblick auf das Folgekapitel 4.3.4, von großer Wichtigkeit.

Auch diese Lehrveranstaltungen sind ein Teil der "Teaching ePortfolios". Zu jeder dieser speziell an die Bedürfnisse von BerufseinsteigerInnen orientierten Seminarveranstaltungen ist unter der Rubrik "06.1\_Meine Fortbildungen und deren Auswirkungen auf meinen Unterricht" eine ePortfolio-Ansicht zu erstellen. Alle Handouts, Lernprodukte und Reflexionen zu den Seminarveranstaltungen sind in den jeweiligen Ansichten abzulegen.

Beispielgebend für die Arbeit in diesem Bereich möchte ich ein Seminar (vergleiche dazu Kapitel 3.3.3) hier genauer betrachten. Es handelt sich dabei um das Seminar 1 "Eintauchen in die Berufswirklichkeit" der Seminarreihe "Den Berufseinstieg professionell meistern und gestalten". Eine Seminarveranstaltung setzt sich aus vier Einheiten zu je 45 Minuten zusammen.

Dieser Seminarablauf ist ein gemeinsames Produkt der ReferentInnen- und ExpertInnengruppe zu der Seminarreihe. Diese besteht aus den PflichtschulpädagogInnen Faschingleitner Daniela, Großböck Peter, Hinterholzer Inge, Kronberger Gerlinde, Mosch Gabriele, Oelmann Gabriela, Petz Sabine und Pind-Roßnagl Susanne. Die Mitglieder dieser Gruppe sind zu Schul- oder UnterrichtsentwicklerInnen ausgebildet oder befinden sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der vergleichbaren Ausbildung zu "BeraterInnen für den Bildungsbereich", welche im Kapitel 4.4.1 noch Erwähnung findet.

Da im vorliegenden Konzept (vergleiche dazu Pind-Roßnagl 2011) ePortfolios noch keine Berücksichtigung fanden, wurde der ePortfolio-Bezug im Rahmen dieser Arbeiten von mir hinzugefügt. Diese ePortfolio-Aufgaben sind im nachfolgenden Seminarablauf grau schattiert. Dabei handelt es sich bei diesen Aufgaben um Einzelarbeiten und kollaborative Aufgaben für Peergruppen. Die erstellten Reflexionen und Lernprodukte sollen in die Ansicht zur jeweiligen Seminarveranstaltung integriert werden.

Da es sich um eine regionale Seminarveranstaltung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich handelt, sind die TeilnehmerInnen alle in Niederösterreich beschäftigt und kommen aus derselben Bildungsregion. Eine Bildungsregion stellt einen Zusammenschluss aus mehreren Bezirken Niederösterreichs dar. Als Beispiel dafür ist die Bildungsregion 2 zu nennen, zu der die Bezirke Hollabrunn, Mistelbach, Gänserndorf und Korneuburg

zählen. Die Seminare finden in der Regel an Nachmittagen von 14.30 Uhr bis 17.45 Uhr an einem möglichst zentralen Ort in einem der Bezirke der jeweiligen Bildungsregion statt. In einer Seminargruppe befinden sich alle JungpädagogInnen aus einer Bildungsregion, die im selben Jahr begonnen haben in Niederösterreich zu unterrichten.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
1	<b>Einstieg:</b> Namenskärtchen (Vorname und Schule) <b>Begrüßung:</b> Selbstvorstellung, Seminarreihe vorstellen, Zeitplan für dieses Seminar	15 min

Die BerufseinsteigerInnen betreten den Seminarraum. Auf ihrem Sessel befindet sich eine kleine Süßigkeit und eine Selbstklebeetikette, die von den TeilnehmerInnen mit ihrem Namen und ihrer Schule auszufüllen und an der Kleidung zu befestigen ist.

Nach einer Begrüßung und einer Vorstellungsrunde aller Anwesenden werden die Seminarreihe und die Seminarthemen mit Inhalt und Zielsetzung kurz vorgestellt. Danach wird der zeitliche Ablauf besprochen, der auf einer Flipchart bereits vorbereitend skizziert wurde.

Nach dieser ersten einleitenden Phase sollen nun die SeminarteilnehmerInnen in einer zweiten Phase aktiviert werden und zueinander in Kontakt treten. Teilweise kennen sich die JunglehrerInnen bereits aus der Grundbildung an der Pädagogischen Hochschule. Durch dieses Warm-up sollen die PädagogInnen eventuelle Unsicherheiten ablegen und ungezwungen miteinander ins Gespräch kommen.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
2	<b>Aufstellungen:</b> Es sollen sich die JunglehrerInnen nach folgenden Kriterien zusammenfinden: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle, die im selben Schultyp unterrichten.</li> </ul>	15 min

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle, die im selben Bezirk wohnen.</li> <li>• Alle, die im selben Bezirk unterrichten.</li> <li>• Alle, die an der selben PH ausgebildet wurden.</li> <li>• Alle Männer und alle Frauen</li> <li>• Alle die sofort nach der Ausbildung in den Beruf eingestiegen sind, jene die Wartezeit hatten und andere Berufe ausgeübt haben.</li> </ul>	
--	--	--

Danach gilt es in einer dritten Phase erste Erfahrungen im beruflichen Alltag mit Hilfe einer Assoziationsübung und einer anschließenden Auswertung bewusst zu machen und zu artikulieren.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
3	<p><b>Assoziationsübung:</b> "Wie haben Sie den Berufseinstieg / Schulanfang erlebt" (Warum?)</p> <p><b>Auswertung:</b> "Ich heiße ... (Name), bin ausgebildet als ... und arbeite in ... (Schule) mit ... (Fächer, SchülerInnen)". "Warum habe ich dieses Bild gewählt?"</p>	30 min

An der Wand wurden dazu sechs Bilder platziert, auf denen Ameisenhaufen, Baumschule, Räderwerk, Nest, Dschungel, beziehungsweise ein Mobile abgebildet sind. Die JungpädagogInnen sehen sich diese an und stellen sich zu dem Bild, das sie in Bezug auf die Fragestellung "Wie haben Sie den Berufseinstieg erlebt und warum?" besonders angesprochen hat.

In einer sogenannten "Murmelfase" besprechen sich die TeilnehmerInnen, die beim selben Bild stehen. Danach finden sich alle wieder im Plenum zusammen. Die JunglehrerInnen geben in einer Auswertungsphase ihre Erfahrungen und die Wahl des Bildes preis.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
--------------	-------------------------------------	-------------

4	<b>Peergruppenbildung:</b> Aufgaben und Sinn erklären (Gruppe, die länger miteinander arbeitet, ein Treffen bis zum nächsten Seminar, gemeinsam eine Aufgabe erledigen, Erfahrungsaustausch, persönlicher Nutzen).  <i>drei Paare bilden eine Peergruppe</i>	30 min
---	--	-----------

Vor einer fünfzehn minütigen Pause werden die Peergruppen gebildet, die im Zuge dieser Seminarreihe miteinander arbeiten und gemeinsam Aufgaben erledigen werden. Die Gruppenbildung wird den PädagogInnen grundsätzlich selbst überlassen, wobei aber zuerst Paare gebildet werden sollen. Im Anschluss werden drei Paare zu einer Peergruppe zusammengefasst. Die Pause kann zu einem ersten Austausch von Telefonnummern, Email-Adressen und zur Vereinbarung eines ersten Treffens dienen. Nach der Pause wird in das *"Thema LehrerIn sein - eine neue Rolle"* eingestiegen.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
5	<b>Reflexionsblatt "LehrerIn sein - eine neue Rolle":</b> Einzelarbeit, Partnerarbeit, Austausch in der Peergruppe	20 min

Die BerufseinsteigerInnen füllen ein Reflexionsblatt zum Thema "LehrerIn sein - eine neue Rolle" aus. Auf diesem Blatt sind folgende Gedanken ganz individuell mit persönlichen Statements zu versehen:

- Was mir durch den Kopf geht.
- Was mir im Magen liegt.
- Wo ich noch genauer hinschauen möchte.
- Was ich als nächstes "angreife".
- Wo ich mir die Finger verbrannt habe.
- Wofür mein Herz schlägt.
- Was mich in Bewegung setzt.

Diese Reflexionen führen zur ersten Aufgabenstellung für die JungpädagogInnen, die in der Zeit zwischen den Seminarveranstaltungen zu erledigen sind:

**ePortfolio-Aufgabe 1/1: Fügen Sie Ihre persönlichen Reflexionen in eine Mahara-Ansicht, die Sie eigens für die Arbeiten aus diesem Seminar anlegen.**

Danach tauschen sie sich in Partnerarbeit aus und tragen ihre Gedanken in die Peergruppe weiter. Im Anschluss sammeln die JunglehrerInnen Stichwörter und Wortgruppen zum Thema "Was bedeutet LehrerIn sein?" und halten diese auf bereitgelegten Kärtchen fest.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
6	<p><b>Reflexion:</b> "Was bedeutet LehrerIn sein?" (Kärtchen für Peergruppe)</p> <p><b>Auswertung im Plenum:</b> Vorstellen der Ergebnisse aus der Reflexion</p>	10 min

In dieser Phase beschäftigen sich die BerufseinsteigerInnen in der Peergruppe mit dem, was für sie "LehrerIn sein" bedeutet. Ihre Gedanken halten sie auf Kärtchen fest. Zur Reflexion helfen sieben Karikaturen, die von der Seminarleitung an den Wänden aufgehängt werden. Die Bilder zeigen jeweils einen Lehrer

- wie ihn der Finanzminister sieht.
- wie ihn der Schulrat sieht.
- wie ihn seine KollegInnen sehen.
- wie ihn seine Frau sieht.
- wie ihn seine SchülerInnen sehen.
- wie ihn die Bevölkerung sieht.

- wie er sich selbst sieht.

Im Plenum präsentieren die Peergruppen die Ergebnisse.

**ePortfolio-Aufgabe 1/2: Fügen Sie auch Ihre Reflexionen dazu in ihr ePortfolio ein und versuchen Sie, passende Bilder oder Videos dazu zu finden, die Sie ebenfalls in Ihre Ansicht einbauen.**

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
7	<b>Freewriting: "Ich als LehrerIn ..."</b>	10 min

In einer "Freewriting"-Einheit (= freies Schreiben, wobei der Stift nicht still stehen soll und die Inhalte einmal durchgelesen werden sollen) denken die JunglehrerInnen über pädagogische und organisatorische Herausforderungen nach und halten sie auf Papier fest. Dieser Zettel wird in ein Kuvert gesteckt und abgegeben. Es wird von der Seminarleitung aufgehoben und in einem späteren Seminar wieder verwendet. Als Impulse gelten folgende Fragen:

- Warum bin ich LehrerIn geworden?
- Welche LehrerInnen habe ich besonders geschätzt / gehasst?
- Wie war ich selbst als SchülerIn?
- Was mag ich besonders / überhaupt nicht an meinem Beruf?
- Was kann ich besonders gut in meinem Beruf?
- Was kann ich noch nicht so gut und wo möchte ich dazulernen?
- Was schätzen meine SchülerInnen an mir?
- Was mögen meine SchülerInnen nicht an mir?
- Was schätzen meine KollegInnen an mir? Was ärgert sie an mir?
- Hält mich die Schulleitung für eine echte Bereicherung?

- Was möchte ich beruflich in der nächsten Zeit erreichen?

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
8	<b>Input Professionsbewusstsein:</b> PowerPoint-Präsentation → <b>Kurzdiskussion im Plenum</b>	25 min

In Form einer PowerPoint-Präsentation wird von der Seminarleitung folgender Überblick zum Thema Professionsbewusstsein gegeben:

Professionsbewusstsein ...

- ... heißt Bewusstsein über den eigenen Aufgabenbereich zu haben.
- ... bedeutet Verfügung über und Abrufbarkeit von Wissen und Können.
- ... bedeutet Anerkennung von Widersprüchen und Spannungsfeldern.
- ... verlangt nach Bewusstsein über Grenzen und Profession.
- ... bedeutet Wahrnehmung der eigenen Profession als berufsbegleitenden Entwicklungsprozess.
- ... meint die Anerkennung von allen an Bildungsprozessen Beteiligten als gleichberechtigte PartnerInnen.
- ... meint Teil einer professionellen Gesellschaft zu sein.
- ... beinhaltet die Fähigkeit, verschiedenste Aufgabengebiete voneinander abzugrenzen und zu definieren.
- ... beinhaltet Austausch mit anderen ExpertInnen und somit auch regelmäßige Weiterbildung.
- ... verlangt die Unterscheidung der Handlungsmuster der verschiedenen LehrerInnenrollen.
- ... beinhaltet auch Kommunikationsfähigkeit.

Im Anschluss wird im Plenum eine Kurzdiskussion zu den Ausführungen der Seminarleitung gestartet. Diese Phase dient bereits als Hinführung zur Thematik der folgenden Seminarveranstaltung.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
9	<b>Erklärung der Peergruppenaufgabe</b>	10 min

Zusammenfassend werden die bereits gestellten zwei persönlichen Aufgaben für die SeminarteilnehmerInnen nochmals erklärt. Auch die dritte und letzte Aufgabe, die Peergruppen-Aufgabe, wird den BerufseinsteigerInnen nun präsentiert. Dabei handelt es sich um das Führen von mindestens drei Kurzinterviews mit erfahrenen KollegInnen zum Thema "Was ist dein Erfolgsrezept für gelingenden Unterricht?". Anhand von diesen Informationen soll jede Peergruppe eine Präsentation gestalten. In welcher Form wird den PädagogInnen überlassen.

**ePortfolio-Aufgabe 1/3: Interviews und Präsentation jeder Peergruppe zum Thema "Was ist dein Erfolgsrezept für gelingenden Unterricht?"**

Auch eine Zeitplanung für die Erledigung der ePortfolio-Aufgaben wird wie folgt vereinbart:

- 2 Wochen: Zeit für Reflexionen aus den ePortfolio-Aufgaben 1/1 und 1/2.
- 2 weitere Wochen: 3 Interviews innerhalb des Kollegiums führen zu der Frage: "Was ist dein Erfolgsrezept für gelingenden Unterricht".
- 1 Woche: Im Anschluss daran soll kollaborativ ein Rezept für guten Unterricht in der Peergruppe erstellt werden.
- 1 Woche: Feedback innerhalb der Peergruppe. Dazu sollen sich die Mitglieder einer Peergruppe alle Ansichten der anderen Peergruppen-Mitglieder ansehen und ein Feedback abgeben.

- Danach erfolgt das Feedback der Seminarleitung zu jeder Ansicht bis spätestens eine Woche vor der nächsten Seminarveranstaltung der Seminarreihe.

<i>Phase</i>	<i>Beschreibung der Aktivitäten</i>	<i>Zeit</i>
10	<b>Feedbackrunde:</b> Kreisauflistung	15 min

In einer Feedbackrunde, bei der sich alle in einem Kreis befinden und die TeilnehmerInnen zutreffende Statements zum Seminar formulieren, wird die Lehrveranstaltung beendet, wobei nach jedem Statement alle JunglehrerInnen einen Schritt in Richtung Kreismitte machen, um die Aussage zu bestätigen. Falls diese für sie nicht zutrifft, wird einfach stehen geblieben.

Nach der Feedbackrunde ist die Seminarveranstaltung beendet. Bei Bedarf gibt es noch die Möglichkeit zum persönlichen Gespräch mit der Seminarleitung.

#### ***4.3.4 Soziale Unterstützung durch Peer-Learning unterstützt durch ePortfolios***

In Prozessen des Peer-Learnings steht eine Kultur des "Voneinander Lernens" (Hofmann 2008, S. 29) im Vordergrund. Dadurch haben die BerufseinsteigerInnen die Möglichkeit, sowohl als Persönlichkeit als auch in ihren eigenen Kompetenzen zu wachsen (vergleiche dazu Kapitel 3.3.4).

Die ePortfolio-Software Mahara bietet zur Unterstützung aller dieser sozialen Lernprozesse eine Chat-Funktion an, über die die BerufseinsteigerInnen miteinander kommunizieren können. ePortfolio-UserInnen können weiters anderen UserInnen auch Nachrichten in Mahara senden. Ein Erstellen einer Gruppe in Mahara eröffnet die Möglichkeit einer gemeinsamen Verwaltung von Dateien in der ePortfolio-Software, das Benutzen von gruppeninternen

Foren zum Zweck der Kommunikation und das gemeinsame Erstellen und Bearbeiten von Gruppenansichten. Feedback-Funktionen befinden sich am Ende der ePortfolio-Ansichten und Kommentarfunktionen bei den jeweiligen Blog-Einträgen.

In der praktischen Arbeit mit ePortfolios in einer Induktionsphase von PädagogInnen bieten sich einige Möglichkeiten des Peer-Learnings für die JunglehrerInnen an. Eine davon schließt nahtlos an das Vorkapitel 4.3.3 an, in welchem im Zuge von Seminarveranstaltungen Peergruppen gebildet wurden, die für die gesamte Zeit der Induktionsphase immer wieder zusammenarbeiten sollen. Die PädagogInnen bekommen einerseits die Aufgabe in kollaborativer Form Lernprodukte zu den Seminaren zu erstellen, andererseits werden sie von der Seminarleitung dazu motiviert in einer Peer-Review (vergleiche dazu Kapitel 3.1.3) Feedback zu den Ansichten ihrer KollegInnen aus der Peergruppe zu geben. Dieses Feedback der Peers als "Critical Friends" soll den Lernenden dabei helfen, ihre Lernprodukte, Reflexionen und Ansichten zu optimieren. Am Ende der ePortfolio-Ansichten haben die Peers, TutorInnen und SeminarleiterInnen die Möglichkeit ihr Feedback zu hinterlassen.

Sind mehrere BerufseinsteigerInnen an derselben Schule, so können auch diese Lerngruppen bilden und sich durch konstruktives Feedback face-to-face motivieren, aber auch die schriftliche Art und Weise durch ihre ePortfolios, kann zu einem Lernfortschritt beitragen. SchulmentorInnen haben in diesem Zusammenhang neben der persönlichen Unterstützung durch ihre beratende Funktion zusätzlich die Aufgabe, die Peers zu konstruktivem Feedback zu führen und Selbstreflexion zu forcieren. Das wiederum könnte zu einer grundsätzlichen Öffnung und zu einem Entstehen von Netzwerken gegenseitiger Unterstützung unter den JunglehrerInnen beitragen, die über die Induktionsphase hinaus bestehen könnte. Durch diese Öffnung der PädagogInnen und die Bereitschaft zur aktiven Zusammenarbeit würden

auch professionelle Lerngemeinschaften in den PädagogInnenteams an den Schulen entstehen können. Dadurch wird es für die JungpädagogInnen möglich, den Lehrberuf über die Induktionsphase hinaus als eine Profession zu erleben, in der PädagogInnen sich gegenseitig Feedback geben, auch eventuell gemeinsam ihren Unterricht planen und Erfahrungen austauschen (Härtel u. a. 2010, S. 66). Ein Beispiel für eine solche gemeinsame Planung und Verwaltung von Erfahrungen ist in Kapitel 4.4.2 zu finden.

#### **4.4 Weiterbildung und lebenslanges Lernen**

Nach dem Einstieg in die Arbeit mit ePortfolios in der Grundbildung von PädagogInnen und der Verwendung von "Teaching ePortfolios" in der Induktionsphase sind die PädagogInnen bereits mit technischem und reflexivem Umgang vertraut. Sie haben auch verschiedene Einsatzmöglichkeiten von ePortfolios in LehrerInnenbildungsprozessen kennengelernt und haben nun die Möglichkeit, ePortfolios für ihre Weiterbildung und für ihre tägliche Unterrichtspraxis auch weiterhin gewinnbringend einzusetzen. Den LehrerInnen sind dabei in ihrer Kreativität keine Grenzen gesetzt.

Im abschließenden Kapitel 4.4 werden, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, zwei Einsatzmöglichkeiten von ePortfolios für die Weiterbildung von PädagogInnen angeführt. Im Abschnitt 4.4.1 handelt es sich um einen verpflichtenden Einsatz von Mahara, der von der Weiterbildungsinstitution Pädagogische Hochschule Niederösterreich vorgeschrieben wurde. Hier wird der Versuch vorgestellt, Mahara in das bestehende Seminarkonzept einzubauen. Weiters wird eine Grundstruktur eines Entwicklungsportfolios vorgeschlagen und beschrieben.

Dem gegenüber steht ein Konzept für die Arbeit mit ePortfolios als Wissensmanagement im Kapitel 4.4.2 für eine Gruppe von PädagogInnen, die Materialien, wichtige Daten und Reflexionen zu Planung und

Durchführung einer mehrtägigen Schulveranstaltung gemeinsam verwalten. Letztere entspricht auch den Gedanken der ExpertInnengruppe zur "LehrerInnenbildung NEU", die PädagogInnen im Sinne sozialer Unterstützung in professionelle Lerngruppen an ihren Schulen eingebunden sehen wollen (Härtel u. a. 2010, S. 66).

Die PädagogInnen haben weiters noch die Möglichkeit, selbständig ePortfolio-Ansichten zu besuchten Fortbildungsveranstaltungen anzulegen. Diese Einsatzmöglichkeit ist vergleichbar mit der Begleitung von Seminarveranstaltungen durch ePortfolios in Grundbildung und Induktion (vergleiche dazu Kapitel 4.2 und 4.3.3). Wie bereits in Kapitel 3.4 ausgeführt, wäre die Erstellung von persönlichen Entwicklungsplänen für die PädagogInnen von großer Bedeutung. In Zusammenarbeit von PädagogInnen und Schulleitung würden die LehrerInnen ihre persönliche berufliche Zukunft planen und auch gemeinsam mit der Schulleitung in Einklang mit den pädagogischen Zielen der Institution bringen können. Die PädagogInnen würden zusätzlich über Jahre hinweg einen Überblick über besuchte Veranstaltungen und deren Themen wahren.

#### ***4.4.1 ePortfolios als Unterstützung zum Lehrgang "BeraterInnen im Bildungsbereich"***

In der Planung zum dreijährigen Lehrgang "BeraterInnen für den Bildungsbereich" mit jeweils vier zwei- bis dreitägigen geblockten Seminarveranstaltungen pro Jahr, wurde die Arbeit mit ePortfolio noch nicht berücksichtigt. Als Begleitinstrument für diesen Lehrgang wurden von Franz Erhard, dem Leiter des Departments 2 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, eLearning-Phasen und Reflexionen der Studierenden über ihren persönlichen Lernfortschritt in Form eines ePortfolios vorgeschrieben. Als technische Lösungen werden den Studierenden gegenwärtig die Moodle-Plattform und eine interne Mahara Version der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich angeboten. Dabei sollen zum Beispiel die Kommunikation

zwischen den Studierenden und auch mit den TutorInnen, sowie das Einreichen von Arbeitsaufträgen in Moodle geschehen. Die Dokumentation und Reflexionen zum Lernfortschritt aber soll über Mahara abgewickelt werden.

Dabei stellt sich jedoch das Problem, dass nicht einmal eine Hand voll Studierender mit dem Arbeiten in Mahara vertraut ist und dieses auch nicht als selbsterklärend angesehen werden kann. Durch eine Kurzeinführung und die Erledigung erster Arbeitsaufträge wurde die Arbeit mit Moodle in Bewegung gesetzt. Bei der ersten mehrtägigen Seminarveranstaltung wurden die Studierenden aufgefordert, Reflexionen über diese Veranstaltung in einem Textverarbeitungsdokument schriftlich für eine spätere Verwendung mit Mahara festzuhalten. Die fünfköpfige Peergruppe, bestehend aus den PädagogInnen Großböck Peter, Jindra Christoph, Mayer Brigitte, Noth Hermine und Zeilinger Claudia, sollte sich mit dem Einsatz von Mahara auseinandersetzen und diesen planen. Darum habe ich versucht, einen "Leitfaden zur reflexiven Arbeit mit Mahara" (Großböck 2011) zu erstellen, der den Studierenden sowohl inhaltliche als auch technische Unterstützung bietet. Aus diesem Grund ist dieser Leitfaden einerseits als ein Tutorial für Mahara zu sehen, das auf die Bedürfnisse dieser Seminarreihen maßgeschneidert ist. Andererseits ist er auch eine strukturelle beziehungsweise inhaltliche Stütze für Studierende, die erstmals mit einem Entwicklungsportfolio arbeiten.

Die Grundstruktur dieses digitalen Entwicklungsportfolios wurde in Anlehnung an die Erkenntnisse aus dem Kapitel 3.4 dieser Arbeit erstellt. Die Profilseite, die alle Studierenden als persönliche Willkommenseite gestalten sollen, fungiert als Jumptage zu den einzelnen Ansichten. Daher ergibt sich folgende Grundstruktur:

Profilseite

1. Meine Vorerfahrungen
2. Meine Erwartungen und Zielsetzungen
3. Die Seminarveranstaltungen und die damit verbundenen Aufgaben und Peergruppen-Aktivitäten
4. Lerntagebuch
5. Resümee und Blick in die Zukunft
6. Anhang

Alle Reflexionen sollen die Lernenden in einem Blog in Mahara festhalten. Somit ist es einfach möglich, in die Ansicht "Lerntagebuch" alle Reflexionen und Gedanken zur gesamten Seminarreihe zu integrieren und gleichzeitig einzelne Reflexionen zur betreffenden Seminarveranstaltung zu den Ansichten der Seminarveranstaltung hinzuzufügen.

Jede Ansicht soll mit Profilingenormationen versehen werden, die verdeutlichen, wer diese Ansicht verfasst hat. Zu allen Punkten aus der Grundstruktur ist eine Ansicht anzulegen. Zum Punkt drei hingegen gibt es eine allgemeine Ansicht, in der die Seminarreihe und alle ReferentInnen beschrieben werden, die im Verlauf der Seminarreihe Vorträge halten. Zusätzlich soll noch zu jeder Seminarveranstaltung eine Ansicht erstellt werden. Somit ergibt sich für dieses Entwicklungsportfolio folgende Seitenstruktur auf der Profilseite (siehe Abbildung 5).

# Entwicklungsportfolio für die Weiterbildung von PädagogInnen

## zum Lehrgang "BeraterInnen für den Bildungsbereich"

### BeraterInnen für den Bildungsbereich

Berater_1_Meine Vorerfahrungen
Berater_2_Meine Erwartungen und Zielsetzungen
Berater_3_Die Seminarveranstaltungen
Berater_3.01_Entwicklung einer BeraterInnen Identität
Berater_3.02_Kommunikation und Konflikt
Berater_3.03_Selbstbild, Fremdbild, Evaluation
Berater_3.04_Team und Organisation
Berater_3.05_Grundlagen der Unterrichtsentwicklung
Berater_3.06_Grundlagen der Personalentwicklung
Berater_3.07_Grundlagen der Organisationsentwicklung
Berater_3.08_Grundlagen der Qualitätsentwicklung
Berater_3.09_Wahlmodul ...
Berater_4_Mein Lerntagebuch
Berater_5_Mein Resümee
Berater_6_Anhang

Abbildung 5: Seitenstruktur zum Entwicklungsportfolio (<http://tinyurl.com/BeraterInnen>)

Während es den Studierenden zu allen Ansichten freigestellt ist, Bilder, Videos und andere Dokumente zu integrieren, die den Lernfortschritt beziehungsweise die Ausführungen in den Ansichten verdeutlichen, gibt es zu allen Ansichten noch zusätzlich verpflichtende Inhalte. In der Ansicht zu den Vorerfahrungen soll ein Text eingebaut sein, der unter anderem die Beantwortung folgender Fragen beinhaltet:

- Warum interessiere ich mich für diese Ausbildung?
- Welches Grundwissen habe ich über Beratung allgemein?
- Welche Vorerfahrungen habe ich mit Beratung im außerschulischen Bereich?
- Welche Vorerfahrungen habe ich mit Beratung im schulischen Bereich?

Über Erwartungen zu Zielsetzungen ist ebenfalls eine Ansicht zu erstellen, die einen Text beinhaltet, der sich mit folgenden Fragen beschäftigt:

- Welche Erwartungen bezüglich Inhalt habe ich vor der Ausbildung?
- Wie glaube ich wird sich mein Wissen entwickeln?
- Was will ich mit dem Wissen aus der Ausbildung in der Zeit danach bewirken?
- Wie wichtig schätze ich die Funktion der Lerngruppe ein?

Nachdem die verpflichtenden Inhalte für die allgemeine Seite der Seminarveranstaltungen bereits erläutert wurden, werden nun die Teile der Ansichten über die einzelnen Seminarveranstaltungen angeführt. Neben dem Anführen der Vortragenden sind auch Seminarablauf und -inhalte zu beschreiben. Ideal wäre es, ein Kurzstatement vor dem Seminar über die Erwartungen und eines nach dem Seminar als Resümee zu verfassen. Weiters sind alle Online-Aufgaben und Peergruppen-Aktivitäten zu beschreiben. Die Studierenden sollen alle von den Vortragenden erhaltenen Dokumente und alle selbst erstellten Lernprodukte einfügen. In einem Blogposting sind nach dem Seminar die Reflexionen und Gedanken zu der Seminarveranstaltung festzuhalten. Folgende Fragen sollen als Hilfe zur Reflexion dienen:

- Wurden meine Erwartungen erfüllt?
- Bin ich meinen Zielen näher gekommen?
- Wie haben mir Seminarablauf und -inhalte entsprochen?
- In welchem Licht stehen die Online-Aufgaben für mich?
- Wie fruchtbar sind die Peergruppen-Aktivitäten?
- Was habe ich konkret dazugelernt?

Dieses reflexive Posting ist einzeln in die Ansicht zu integrieren. Im Gegensatz dazu beinhaltet die Seite zum Lerntagebuch alle Postings zur Seminarreihe.

Ein Gesamtresümee soll erst am Ende der gesamten Ausbildung formuliert werden und sich ebenfalls an den oben angeführten Reflexionshilfen

orientieren. Der Blick beschränkt sich hierbei jedoch nicht auf ein einzelnes Seminar, sondern weitet sich auf die gesamte Seminarreihe aus.

Im Anhang ist noch Platz für Leistungsnachweise, die noch keine Berücksichtigung im Entwicklungsportfolio gefunden haben und für zusätzliches Material, das zum Beispiel Stimmungslage und Einsatzbereitschaft der Gruppe beschreibt.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist noch nicht geklärt, ob es überhaupt neben den herkömmlichen Peergruppen-Aktivitäten noch Peer-Review geben soll. Für das Peer-Review wäre eine Liste zu erstellen, wer wem und wann zu welcher Ansicht Feedback geben soll. Beim Verfassen des Peer-Feedbacks sind die Kriterien zu beachten, die bereits im Kapitel 3.1.3 auf den Seiten 44-45 beschrieben wurden.

Da ein Gespräch zwischen Lehrgangsleitung und Studierenden den Abschluss der Seminarreihe bildet, kann dieses digitale Entwicklungsportfolio die Basis dafür bilden. Die Studierenden können damit ihren Lernfortschritt, ihre Lernprodukte und ihre persönlichen Schwerpunkte präsentieren. In welcher Form das ePortfolio in die Benotung einbezogen wird, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit der Lehrgangsleitung noch nicht abgeklärt.

Meine ePortfolio-Ansichten zu diesem Lehrgang sind unter <http://tinyurl.com/beraterinnen> zu finden.

#### ***4.4.2 ePortfolios und Wissensmanagement***

Als Hintergrund für die Arbeit an der ePortfolio-Ansicht zur Durchführung von Intensivsprachwochen in Eastbourne (England) ist festzuhalten, dass ich kurz vor der Durchführung einer solchen mehrtägigen Schulveranstaltung im Mai 2011 erfahren habe, dass ich aufgrund schulinterner Vereinbarungen im Juni 2012 Leiter der Intensivsprachwoche in Eastbourne sein werde. Da ich erst im Jahr 2010 das erste Mal als Begleitlehrer einen möglichen Programmablauf einer solchen Sprachreise gesehen habe und nicht bei der

Erledigung organisatorischer Arbeiten im Vorfeld zu den Reisen im Jahr 2010 und 2011 mitwirken konnte, erstellte ich für mich persönlich einen Eastbourne-Blog auf Mahara, um den genauen zeitlichen Ablauf dieser 8 Tage festzuhalten. Im Laufe der Zeit fügte ich dann weitergehend noch Kommentare hinzu, wie zum Beispiel, dass der Zeitpunkt Samstag 10 Uhr vormittags für den Besuch in "Madame Tussauds" wegen des Verkehrsaufkommens ideal war und dieser auch in Zukunft unbedingt beizubehalten sei. Auch den Unterricht für unsere SchülerInnen mit den Native-Speakers an der Sprachschule in Eastbourne betreffend machte ich mir Anmerkungen für die Zukunft. Noch in England wurde dann die ePortfolio-Ansicht erweitert, indem ich Artefakte zu all den Aufenthaltstagen mit Bildern, Beschreibungen zum Ablauf und Kommentaren zur Verbesserung für die kommenden Jahre anlegte. Damit war der Grundstein für mein persönliches Lernen gelegt.

Diese Arbeit interessierte bereits in England auch meine Kolleginnen, die mir teilweise bei der Ausgestaltung beratend zur Seite standen. In Österreich halfen mir die erfahrenen Kolleginnen Badstöber, Kupsa und Lettner, indem sie mir Organisationspläne, Elternbriefe, Abläufe für Elternabende und To-Do-Lists gaben, die ich ebenfalls online stellen konnte. Somit wurde mein persönliches Lernprodukt zu einem gemeinschaftlichen, das mir bei der Organisation der Sprachreise 2012 helfen wird und auch andere KollegInnen bei der Durchführung solcher Sprachwochen unterstützen kann. Durch eine bestehende Vernetzung steht diese Lernumgebung mittlerweile auch den KollegInnen an der Europa-Hauptschule St. Leonhard am Forst unterstützend zur Verfügung, die im Jahr 2012 erstmals auch eine Sprachwoche in England planen.

In der Mitte der ePortfolio-Ansicht, die unter der Adresse <http://tinyurl.com/sprachwoche> im Internet zu finden ist, sind allgemeine Informationen, Bilder, Download für organisatorische Dokumente und ein Link

zur Fotogalerie platziert. Rechts sind im Blog "Eastbourne 2011" die Reflexionen und Kommentare für die nächsten Sprachreisen zu finden.

## 5. Zusammenfassung

Die forschungsleitende Fragestellung zu dieser Arbeit lautete: *Welche Möglichkeiten persönlicher, sozialer oder professionsbezogener Unterstützung der JunglehrerInnen gibt es durch das ePortfolio in der Induktionsphase?*

Rund um diese forschungsleitende Fragestellung wurden fünf Forschungsfragen formuliert. Die forschende Arbeit fand einen Ausgangspunkt in Forschungsfrage 1: *Welche Problemfelder gibt es in der Berufseinstiegsphase von LehrerInnen?* Es sollte analysiert werden, ob es für PädagogInnen in dieser Phase überhaupt Probleme gibt. Bei der Beantwortung dieser Frage wurde deutlich, dass BerufseinsteigerInnen oftmals durch die Erledigung von Verwaltungsaufgaben und Disziplinschwierigkeiten im Unterricht überlastet sind (siehe Kapitel 1, S. 10-14). Weiters übernehmen PädagogInnen in der ersten Phase ihres beruflichen Wirkens oftmals völlig unreflektiert scheinbar erfolgreiche LehrerInnenhandlungen und verinnerlichen diese (siehe Kapitel 1, S. 15), was aufzeigt, dass viele JunglehrerInnen während dieser Zeit besondere Unterstützung brauchen.

Im Rahmen der Forschungen zur zweiten Forschungsfrage über Unterstützungsangebote für LehrerInnen in der Berufseinstiegsphase wurde deutlich, dass es zwar während der Ausbildung regelmäßig betreute Praxisauftritte und Praktika für die Studierenden gibt, dass aber über die Grundbildung hinaus keine systematisch didaktisierte Induktion von PädagogInnen stattfindet. Das Ausbildungsmodell von GymnasiallehrerInnen kann zwar ein Induktionsmodell mit Phasen persönlicher Betreuung aufweisen, nur werden oft die Vorgaben für dieses Mentoring nicht eingehalten. So kritisieren etwa 75% der Turnuskräfte, dass sie aus organisatorischen Gründen von Anfang an allein unterrichten würden und dass sich die Zeit der Besprechung auf maximal zehn Minuten beschränke

(siehe Kapitel 2.2.2, S. 22). Es existieren jedoch im Bereich der PflichtschullehrerInnenausbildung Einzelinitiativen in Wien (siehe Kapitel 3.3.2, S. 71) und Niederösterreich (siehe Kapitel 3.3.2, S. 66-67). Oftmals findet zufälliges Mentoring durch Kontakt zu KollegInnen an den Schulen statt, die zum Beispiel dieselbe Fächerkombination aufweisen (siehe Kapitel 3.3.2, S. 62). Dem in der Forschungsfrage 1 festgestellten Bedarf an Unterstützungen wird im gegenwärtigen System der PädagogInnenbildung nicht oder nur in Ansätzen nachgekommen.

Im Endbericht zu einer "LehrerInnenbildung NEU" wird ein Unterstützungssystem für PädagogInnen in der Berufseinstiegsphase vorgeschlagen, das den JungpädagogInnen persönliche, professionsbezogene und soziale Unterstützungsmöglichkeiten bieten soll. Himpsl-Gutermann und Bauer (2011) greifen im Artikel "Kaleidoskope des Lernens - E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) Lehrerinnen und Lehrern" die Gedanken der ExpertInnenkommission auf und schlagen den Einsatz von ePortfolios in diesen Unterstützungsprozessen vor (siehe Kapitel 3.3, S. 53-54). In ihren Überlegungen beschränken sie sich jedoch nicht auf die Induktionsphase, sondern kreieren ein Gesamtkonzept für Grundbildung, Induktion und Weiterbildung von LehrerInnen. Aus ihrer Sicht würde ein Einsatz eines solchen Konzepts ohne systematische Einführung im Vorfeld kontraproduktiv sein und von den BerufseinsteigerInnen als zusätzliche Belastung empfunden werden. Auch Kraler (2011, Absatz 9) schlägt im Experteninterview vom 13.9.2011 in dieselbe Kerbe und stellt fest, dass ePortfolio-Arbeit keinesfalls ein Add-On sein darf, sondern in ein bestehendes System integriert werden muss.

Aus diesem Grund fügte ich folgende Forschungsfrage 5 hinzu: *Welche Möglichkeiten gibt es, dieses ePortfolio-Konzept für die Induktionsphase in das gesamte Ausbildungskonzept von PädagogInnen einzugliedern?* In weiterer Folge erweiterte sich mein Forschungsbereich auch auf die

Grundbildung und die Weiterbildung von PädagogInnen. Der Schwerpunkt meiner Arbeit blieb jedoch auf der Induktionsphase. Bereits in der Grundbildung soll die Arbeit mit ePortfolios in Form von Lernportfolios in das Ausbildungskonzept integriert werden. Dabei können beispielsweise ePortfolios zum Kompetenznachweis für Seminarveranstaltungen, in den Schulpraktischen Studien oder als einfache unreflektierte Materialsammlungen verwendet werden (siehe Kapitel 3.2, S. 46-53). Dadurch haben die PädagogInnen die Möglichkeit, die Grundlagen der Arbeit mit ePortfolios bereits während der Ausbildung und unter Anleitung von TutorInnen zu erlernen. In einer didaktisierten Induktionsphase erstellen die BerufseinsteigerInnen Reflexions- und Entwicklungsportfolios. Im vorliegenden Konzept sind diese als "Teaching ePortfolios" bezeichnet. Sie sind weiters auch während einer Induktionsphase eine Verbindung zur Ausbildungsinstitution. In der Phase der Weiterbildung kommen Entwicklungs- und Präsentationsportfolios zum Einsatz, die zum Kompetenznachweis zu Seminarveranstaltungen, Lehrgängen oder auch gegebenenfalls in einem Masterstudium verwendet werden können. ePortfolios können auch Instrumente für Wissensmanagement von Einzelpersonen oder Lerngruppen an Schulen sein. Die ePortfolio-Methode zieht sich also wie ein roter Faden durch alle Ausbildungsteile und stellt dadurch ein verbindendes Element in der PädagogInnenbildung dar.

*Welche Rolle spielen Reflexion, Lernen von und mit Peers und Mentoring in diesen Bildungsprozessen?* Diese dritte Forschungsfrage ist in zwei Ebenen aufzuteilen. Während Peer-Learning und Mentoring zwei Unterstützungsmöglichkeiten in einer Induktionsphase darstellen, die durch ePortfolios begleitet werden können, ist Reflexion ein viel weiterer Begriff. In ePortfolio-Prozessen stellt das Reflektieren über die eigenen Lernfortschritte das Herzstück der Arbeit dar und spielt deswegen eine zentrale Rolle in allen Teilen der PädagogInnenbildung. Sowohl in den Portfolio-

Prozesskomponenten von Häcker (siehe S. 47-48), als auch in der Beschreibung der Prozesse der Portfolioarbeit von Salzburg Research (siehe Abbildung 4, S.48) wird dies sichtbar. Reflexion ist eine Form des Nachdenkens über das eigene Lernen. Beiträge dazu, also Reflective Artefacts, können in gegenwärtig, rückblickend oder vorausblickend eingeteilt werden. Im Strukturmodell von Himpsl-Gutermann (siehe Abbildung 3, S. 42) wird der hohe Stellenwert dieser Reflective Artefacts sichtbar. Während in Lernportfolios der Grundbildung zum Beispiel über den Lernzuwachs in Seminarveranstaltungen reflektiert wird, werden in der Induktionsphase die eigenen gesetzten Handlungen und deren Auswirkungen hinterfragt. In der Weiterbildung trägt Reflexion unter anderem zu Planung und Selbstorganisation von Lernen bei (siehe Kapitel 3.1.2, S. 39-43).

Reflexion ist auch ein wichtiger Faktor in Peer-Learning-Prozessen und des Mentorings, was zur zweiten Ebene der Forschungsfrage 3 führt. Im ePortfolio-Konzept für die Induktionsphase stellen Peer-Learning (siehe Kapitel 3.3.4, S. 73-75) als soziale Unterstützungsmöglichkeit und Mentoring als persönliche Unterstützungsmöglichkeit (siehe Kapitel 3.3.2, S. 59-70) zwei von drei Säulen dar. Die dritte Säule bilden Seminarveranstaltungen als professionsbezogene Unterstützungsmöglichkeit (siehe Kapitel 3.3.3, S. 71-73). ePortfolios nehmen im vorliegenden die Funktion eines Bindeglieds zwischen persönlichen, professionsbezogenen und sozialen Unterstützungsmöglichkeiten ein, da alle diese Unterstützungsprozesse in ePortfolio-Ansichten im "Teaching ePortfolio" festgehalten oder über die Community-Funktionen der ePortfolio-Software abgewickelt werden können.

Als eine Form der persönlichen Unterstützung wurde Mentoring in dieser Arbeit beleuchtet. Die große Bedeutung von Reflexion ist ein verbindendes Element zwischen Mentoring und ePortfolios. Auch in ihren Zielen können Gemeinsamkeiten festgestellt werden, da der Einsatz von Mentoring und ePortfolios die Fähigkeit zu reflektieren und sich selbst zu organisieren

stärken können (siehe Kapitel 3, S. 35). Mentoring dient einer Entwicklung von Kompetenzen und ePortfolios sind eine Möglichkeit der Darstellung von Kompetenz und Lernfortschritt (siehe Kapitel 3.3.2, S. 60). Wichtiger Bestandteil von ePortfolio-Ansichten sind Erkenntnisse aus Mentoring-Prozessen, die in Reflective Artefacts eine schriftliche Darstellung finden (siehe Kapitel 3.1.2, S. 42). Sowohl der ePortfolio-Methode als auch dem Mentoring liegen das Konzept der individuellen Förder- und Arbeitsmöglichkeit zugrunde. Auch dieser Punkt stellt eine Gemeinsamkeit beider Methoden dar. Dadurch wird sichtbar, dass sich diese beiden Methoden keinesfalls ausschließen. Es besteht sogar die Möglichkeit zu einer Vertiefung der Reflexion durch eine parallele Verwendung beider Methoden (siehe Kapitel 3.3.2, S. 60). Um diesen Effekt zu erzielen ist jedoch eine Begleitung durch TutorInnen und MentorInnen unabdingbar, welche sich der Ziele ihrer Arbeit bewusst sind und die PädagogInnen zu tiefer und ehrlicher Reflexion an spezifischen Unterrichtssituationen anregen. Sie sollen die Mentees mit alternativen Unterrichtskonzepten konfrontieren, zum Vertiefen und Vernetzen von pädagogischem Wissen animieren und tragen dafür Sorge, dass die JungpädagogInnen verschiedene Wege der Wissensvermittlung kennenlernen (siehe Kapitel 3.3.2, S. 63). Mentoring-Prozesse laufen nach Niggli (vergleiche dazu Kapitel 3.3.2, S. 64-65) in drei Ebenen ab. Die erste Ebene zielt auf Optimierung des unterrichtspraktischen Tuns durch Feedback und Praxisgespräche. Auf einer zweiten Ebene wird in reflexiven Praxisgesprächen theoretisches und praktisches Hintergrundwissen differenziert, während auf einer dritten Ebene durch persönliches Coaching Wissen über das berufliche Selbstverständnis aufgebaut wird. Im Laufe des ePortfolio-Mentorings verändern sich die Anforderungen an MentorInnen. Sie entwickeln sich mit ihren Mentees mit und sind zuerst "Contact Coaches", dann "Coaches on Demand" und zuletzt "Buddies" (siehe Kapitel 3.3.2, S. 68).

Zu Peer-Learning zählen informeller Erfahrungsaustausch mit KommilitonInnen aus der Grundbildung sowie das Bilden von Peergruppen oder Lerngruppen. Um eine fruchtbare Zusammenarbeit in diesen Gruppen zu ermöglichen, brauchen die BerufseinsteigerInnen ein Werkzeug wie das ePortfolio und Reflexionsfähigkeiten. Die Gruppenmitglieder stehen ihren LernpartnerInnen als "Critical Friend" zur Seite. Peergruppen können sich aus BerufseinsteigerInnen zusammensetzen, die an derselben Schule unterrichten. In diesem Fall sind Hospitationen und gemeinsame Besprechungen mit MentorInnen anzudenken (siehe Kapitel 3.3.4, S. 73-75). Das "Voneinander-Lernen" kann auch in Peergruppen stattfinden, die bei den professionsbezogenen Seminarveranstaltungen zum Berufseinstieg gebildet werden. Die PädagogInnen lernen auch durch die Peer-Review voneinander (siehe Kapitel 3.1.3, S. 44-45).

Zusätzlich zu den persönlichen und sozialen Unterstützungsmöglichkeiten wird den JunglehrerInnen professionsbezogene Unterstützung in Seminarveranstaltungen zuteil, die sich mit der Profession des LehrerInnenseins und mit Themen wie Leistungsbeurteilung, Evaluation von Unterricht, Elternarbeit, Umgang mit eigenen Ressourcen und möglichen Problemen beim Berufseinstieg selbst beschäftigen. Diese Seminarveranstaltungen sollen von ePortfolios begleitet werden. Die Reflexionen, Lernprodukte und Seminarinhalte sollen zu einer Professionalisierung der BerufseinsteigerInnen beitragen (siehe Kapitel 3.3.3, S. 71-73).

Diese theoretischen Überlegungen werden in Kapitel 4 durch Vorschläge zur praktischen Anwendung von ePortfolios ergänzt. Dadurch kann nun die vierte Forschungsfrage beantwortet werden. Diese lautet: *Wie könnten Einsatzszenarien für ePortfolios in der vorgeschlagenen Einstiegsphase der "LehrerInnenbildung NEU" konkret aussehen?* In der praktischen Umsetzung finden all die oben angeführten Maßnahmen zur persönlichen,

professionsbezogenen und sozialen Unterstützung der BerufseinsteigerInnen Platz in einem "Teaching ePortfolio", das die JunglehrerInnen während der Induktionsphase führen. Alle Reflexionen über gegenwärtige, rückblickende oder vorausblickende Anlässe werden in einem Lerntagebuch, das das Herzstück der reflexiven Arbeit in der gesamten Induktionsphase darstellt, festgehalten (siehe Kapitel 4.3.1, S. 87-91).

Erkenntnisse und Reflexionsanregungen aus den mündlichen Besprechungen mit MentorInnen sollen zusammenfassend in Blogpostings im Lerntagebuch festgehalten werden. Diese dienen den JunglehrerInnen als Agenda für die weitere Arbeit der BerufseinsteigerInnen. MentorInnen können in Form von Kommentaren auch auf diese Einträge reagieren, um Fokussierungen oder Richtigstellungen vorzunehmen (siehe Kapitel 4.3.1, S. 91-94).

Peers geben in einer Peer-Review Feedback zu erstellten Ansichten und Lernprodukten ihrer KollegInnen und helfen in Form von konstruktiver Kritik dabei, Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Gibt es die Möglichkeit, dass Peers am Unterricht ihrer KollegInnen teilnehmen, so sollen auch Überlegungen zum Feedback der Peers in das "Teaching ePortfolio" einfließen (siehe Kapitel 4.3.4, S. 101-102).

Ebenfalls Teil der "Teaching ePortfolios" sind Ansichten die begleitend zu den professionsbezogenen Seminarveranstaltungen für BerufseinsteigerInnen erstellt werden. Dabei finden Eindrücke aus den Seminaren, Handouts, Präsentationen und Ergebnisse aus Gruppenarbeiten genauso wie die erstellten Lernprodukte aus den ePortfolio-Aufgaben ihren Platz in diesen Ansichten. Die Reflexionen können ebenfalls als Blogeintrag im Lerntagebuch verfasst und als Einzelpostings in die Ansichten eingebettet werden (siehe Kapitel 4.3.3, S. 94-101).

Alles in allem gibt es in der LehrerInnenbildung eine Reihe von Einsatzmöglichkeiten, in denen ePortfolios gewinnbringend eingesetzt werden können. So könnten ePortfolios, wie sie in dieser Arbeit beschrieben sind, als zentrales Instrument für die Dokumentation des individuellen Lernfortschritts in der Induktionsphase dienen. Zusätzlich würden ePortfolios auch eine Brückenfunktion zwischen Grundbildung, Induktion und Weiterbildung bedeuten.

## 6. Anhang

### 6.1 ExpertInneninterviews

Bereits vor der Erstellung des Exposés hatte ich mich dazu entschlossen, zwei bis drei ExpertInneninterviews durchzuführen. Ich wollte einerseits die Gespräche mit den ExpertInnen dazu nutzen, tiefer in die Materie einzutauchen und andererseits erhoffte ich mir von ihnen ganz spezifische Informationen und Praxisberichte.

Die Suche nach geeigneten InterviewpartnerInnen gestaltete sich anfänglich als schwierig, da ich versuchte ExpertInnen zu finden, die Erfahrung mit all meinen Schwerpunktthemen hatten. Es war mir jedoch nicht möglich ExpertInnen zu finden, die Erfahrung mit ePortfolio und Mentoring in der Induktionsphase von LehrerInnenbildung hatten. So versuchte ich Personen zu finden, die mindestens zwei meiner Schwerpunktthemen in ihrer beruflichen Tätigkeit vereinen.

Im Zuge meiner ersten Literaturrecherchen stieß ich auf das "Drei-Ebenen-Mentoring in der LehrerInnenbildung" von Alois Niggli (2004), dem Leiter der Forschungsstelle in der deutschsprachigen Abteilung der Pädagogischen Hochschule Freiburg in der Schweiz. Niggli stellte für mich eine Verknüpfung der beiden Schwerpunkte Mentoring und LehrerInnenbildung dar. Daher war es bereits beim Erstellen des Exposés für mich sicher, dass ich Niggli um ein Experteninterview bitten wollte. Mitte Juli 2011 habe ich ihn per Mail kontaktiert und ihm die Grundzüge meines Forschungsvorhabens geschildert. Niggli bot mir daraufhin am 29. August 2011 ein erstes Experteninterview via Skype an, welches ich mit dem Programm "Call Graph" im mp3-Format aufnahm.

Bei der Suche nach geeigneten ExpertInnen war mir auch mein Betreuer behilflich, der mir einen Artikel von Anouk Prop und Erik Driessen über "Mentoring in portfolio-based learning" (2007) schickte. Ich bat Erik Driessen

Anfang August 2011 um ein Experteninterview, das wir am 19. September 2011 ebenfalls via Skype durchführten. Auch dieses Interview zeichnete ich mit Hilfe der Software "Call Graph" zur weiteren Verwendung auf. Driessen stellte für mich eine Verknüpfung der Themenbereiche Mentoring und ePortfolio dar.

In der weiteren Suche nach ExpertInnen war mein Hauptaugenmerk auf eine Kombination aus Portfolio und LehrerInnenbildung gerichtet. Dabei wurde ich durch den Artikel "Portfolio in der LehrerInnenbildung" zuerst auf Eva Prammer-Semmler von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich aufmerksam, die ich telefonisch kontaktierte. Sie erklärte sich zwar dazu bereit, empfahl mir jedoch Christian Kraler von der Universität Innsbruck zu kontaktieren. Kraler sagte am 19. August 2011 ebenfalls sofort zu, mir telefonisch ein Experteninterview zu geben. Am 13. September 2011 habe ich dieses Interview über mein Mobiltelefon mit Hilfe einer Freisprecheinrichtung in meinem Arbeitszimmer geführt. Dieses Gespräch habe ich mittels des MP3-Rekorders "Zoom H-2" aufgenommen.

Obwohl ich bereits drei Interviews durchgeführt hatte, fasste ich am 16. September 2011 den Entschluss, auch meinen Betreuer Klaus Himpsl-Gutermann um ein Experteninterview zu bitten. Meiner Meinung nach fand ePortfolio in den bereits durchgeführten Interviews noch zu wenig Aufmerksamkeit. In der Person Himpsl-Gutermann fand ich noch eine Kombination von ePortfolio und LehrerInnen- beziehungsweise Hochschulbildung. Dieses abschließende Interview, das ich ebenfalls mit demselben MP3-Rekorder aufnahm, fand am 22. September 2011 an der Donau-Universität Krems statt.

In der Vorbereitung auf das erste Interview mit Alois Niggli habe ich seine Publikation über das Drei-Ebenen-Mentoring gelesen und im Anschluss daran einen Fragenkatalog mit insgesamt mehr als 20 Fragen

zusammengestellt, die ich Niggli im Interview stellte. Vor jedem Interview überarbeitete ich jeweils den bestehenden Fragenkatalog und stellte mich somit auf den jeweiligen Interviewpartner ein. Alle vier Interviews wurden von mir vollständig transkribiert. Beim Schreiben habe ich die Aussagen der Experten, die mir als besonders wichtig und für meine Arbeit verwertbar erschienen, markiert.

Die Gespräche mit den Experten halfen mir dabei, in das Thema hineinzufinden. Sie machten mir aber auch bewusst, dass ePortfolio-Arbeit in der LehrerInnenbildung ein Wegbewegen von summativer Beurteilung, hin zu einer formativen Beurteilung, die den Lernprozess miteinbezieht, bedeutet. Dabei ist es wichtig, dass die Arbeit mit ePortfolios nicht als Add-On und damit als zusätzliche Belastung empfunden wird. ePortfolio-Arbeit heißt auch ständiges metakognitives Reflektieren und Zusammenfassen. ePortfolios können, sofern sie überlegt in ein gesamtes Ausbildungssystem integriert sind, einen roten Faden in einer vielfältigen und umfangreichen PädagogInnenbildung darstellen. In der Praxis einer Berufseinstiegsphase macht die Kombination von ePortfolio und Mentoring jedoch nur dann Sinn, wenn es gute Begleitung und qualifizierte Beratung gibt.

Mit Einverständnis meiner Interviewpartner habe ich die transkribierten Interviews in einer ePortfolio-Ansicht online gestellt. Diese ist unter der Adresse <http://tinyurl.com/mt-groissboeck-interviews> zu finden.

## 6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Phasen-Modell der "LehrerInnenbildung NEU" (Greiner 2010, S. 13).....	31
Abbildung 2: Überblick zum ePortfolio-Kurs von Sippel, Kamper und Florian (Sippel, Kamper & Florian 2011, S. 16) .....	49
Abbildung 3: 3-Schichten-Struktur des E-Portfolios (Himpsl-Gutermann 2012, S. 239).....	54
Abbildung 4: Prozesse der Portfolioarbeit (Schaffert, Hornung-Prähauser, Hilzensauer & Wieden-Bischof 2007, S. 79) .....	63
Abbildung 5: Seitenstruktur zum Entwicklungsportfolio (http://tinyurl.com/BeraterInnen) .....	142

## 6.3 Literaturverzeichnis

van Andel, L., 2003. Mentoring an niederländischen Grundschulen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4/2003, S. 37-42.

Baumgartner, P., 2007. Karriereplaner E-Portfolio - Katalysator für eine neue Lernkultur. *Das Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-Universität Krems*, 01-07, S. 20-23. Available at:

[http://www.peter.baumgartner.name/schriften/article-de/karriereplaner\\_e-portfolio.pdf/at\\_download/file](http://www.peter.baumgartner.name/schriften/article-de/karriereplaner_e-portfolio.pdf/at_download/file) [Zugegriffen November 19, 2011].

Baumgartner, P. & Himpsl-Gutermann, K., 2010. Implementierungsstrategien für E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. In T. Meyer u. a., hrsg. *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen*. Vs Verlag, , S. 203-224.

Beck, E., 2003. Training, Coaching oder Mentoring? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4/2003, S. 52-56.

Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J., 2004. *Handbuch Lehrerbildung* 1. Aufl., Klinkhardt.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2010. Prozess „PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“. Available at: [bmf.gv.at/uploads/tx\\_contentbox/prozess.pdf](http://bmf.gv.at/uploads/tx_contentbox/prozess.pdf) [Zugegriffen Juni 26, 2011].

Buzinkay, M., 2010. ePortfolio & Identität - Praxis 2010. Available at: <http://www.buzinkay.net/texte/ePortfolio-eBook.pdf> [Zugegriffen November 20, 2011].

Buzinkay, M., 2008. E-Portfolios - Schatzkisten für persönliches Know-how. Available at: <http://www.buzinkay.net/texte/eportfolio-wissensmanagement.pdf> [Zugegriffen November 20, 2011].

Buzzetto-Moore, N.A. & Alade, A., 2008. The Pentagonal E-Portfolio Model for Selecting, Adopting, Building, and Implementing an E-Portfolio. *Journal of Information Technology Education*, 7, S. 184-208.

Doll, A., 2008. *Mentoring - Ursprünge, Aufgaben und Formen des Mentoring*, Grin Verlag.

Driessen, E., 2011. Experteninterview mit Erik Driessen, Maastricht Universität vom 19.9.2011.

Europäische Kommission, 2007. Mitteilungen der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung. Available at: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf) [Zugegriffen Juli 12, 2011].

Fischer, D., 2003. Was machen Mentoren? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4/2003, S. 4-7.

Greiner, U., 2010. "LehrerInnenbildung NEU": Die Gestaltung der Induktionsphase. In Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, hrsg. *Ergänzende Expertise zu "LehrerInnenbildung NEU" Die Zukunft der*

*pädagogischen Berufe*. Wien, , S. 9-16. Available at:  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19694/expertise\\_lehrerinn.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19694/expertise_lehrerinn.pdf)  
[Zugegriffen Juni 26, 2011].

Groißböck, P., 2011. Leitfaden zur reflexiven Arbeit mit Mahara. Available at:  
<http://moodle.ph-noe.ac.at/mahara/view/artefact.php?artefact=9848&view=1256> [Zugegriffen  
Dezember 19, 2011].

Groißböck, P., Bernroither, M., Konrad-Lustig, C. & Neubauer, M., 2011.  
Implementierung der E-Portfolio-Methode an Pädagogischen Hochschulen im  
Rahmen der „Schulpraktischen Studien“ mithilfe von PWM-Methoden.  
Available at:  
<http://www.mahara.at/artefact/file/download.php?file=163576&view=17949>  
[Zugegriffen November 20, 2011].

Häcker, T., 2005. Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und  
reflexiven Lernprozesssteuerung. Available at:  
[http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf) [Zugegriffen Oktober 29,  
2011].

Häcker, T., 2007. *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes  
Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe  
/ 3. Aufl.*, Schneider Verlag Hohengehren.

Häcker, T. & Winter, F., 2006. 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*. Kallmeyer, , S.  
227-233.

Härtel, P. u. a., 2010. "LehrerInnenbildung NEU". Die Zukunft der  
pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe.

Endbericht. Available at:

[www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf) [Zugegriffen Juli 26, 2011].

Herrera, C., 2004. School-Based Mentoring: A closer look. Available at:

[http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/180\\_publication.pdf](http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/180_publication.pdf) [Zugegriffen November 12, 2011].

Herrmann, U. & Hertramph, H., 2000. Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. Beiträge zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, (18(2)), S. 172-191. Available at: [Zugegriffen Juli 9, 2011].

Himpsl, K., 2009. Beschreibung von Implementierungsstrategien und notwendigen organisatorischen Rahmenbedingungen - Teil IV des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.

Himpsl, K., 2010a. E-Portfolio-Konzept im Lehrgang eEducation4. Available at: <http://www.mahara.at/artefact/file/download.php?file=123995&view=16105> [Zugegriffen November 3, 2011].

Himpsl, K., 2010b. E-Portfolios in berufsbegleitenden Studiengängen zu Neuen Medien. *Medienpädagogik*, 18 (*Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung - Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessment*). Available at: <http://www.medienpaed.com/18/himpsl1004.pdf> [Zugegriffen Oktober 26, 2011].

Himpsl, K. & Baumgartner, P., 2009. Evaluation von E-Portfolio-Software- Teil III des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Available at: [http://www.bildungstechnologie.net/Members/khim/dokumente/himpsl\\_baumg](http://www.bildungstechnologie.net/Members/khim/dokumente/himpsl_baumg)

artner\_evaluation\_eportfolio\_software\_abschlussbericht.pdf/ [Zugegriffen Oktober 26, 2011].

Himpsl-Gutermann, K., 2011. Experteninterview mit Klaus Himpsl-Gutermann, Donau-Universität Krems vom 22.9.2011.

Himpsl-Gutermann, K., 2012. E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity (Dissertation). Universität Klagenfurt, Klagenfurt.

Himpsl-Gutermann, K. & Bauer, R., 2011. Kaleidoskope des Lernens - E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, (3/2011 - 6.Jahrgang), S. 20-36.

Hofmann, F., 2008. Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Available at: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16250/persoenlichkeitsstaerkung.pdf> [Zugegriffen November 18, 2011].

Huber, U., 2009. „Von Beruf LehrerIn“ – Wissenswertes für die ersten Dienstjahre. Berufsbegleitung für LehrerInnen im ersten Dienstjahr. Available at: <http://www.enkplatz1.at/images/berufseinstieg/BBESSRHP0910.pdf> [Zugegriffen November 17, 2011].

Keller, H., 2009. Lernportfolio - Dokumentation. Available at: [http://www.hkeller.ch/Beurteilung/Handout\\_Lernportfolio.pdf](http://www.hkeller.ch/Beurteilung/Handout_Lernportfolio.pdf) [Zugegriffen Oktober 22, 2011].

Kraler, C., 2011. Experteninterview mit Christian Kraler, Universität Innsbruck vom 13.9.2011.

Mayr, J. & Neuweg, G.H., 2009. Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht, hrsg.

*Nationaler Bildungsbericht 2009*. Leykam, , S. 99-121. Available at: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb\\_band2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf) [Zugegriffen Juli 12, 2011].

Meissner, M., 2006. Selbstbewusst in die Professionalität: Portfolioarbeit im Referendariat - erste Erfahrungen aus Hessen. In I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter, hrsg. *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Kallmeyer, , S. 242-248.

Morberg, A., 2003. Mentoren in der Berufseinstiegsphase. Ein Projekt der Universität Gävle, Schweden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4/2003, S. 32-36.

Müller-Fohrbrodt, G., Coletta, B. & Dann, H.-D., 1978. *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*, Stuttgart: Klett-Cotta, Stgt.

Niggli, A., 2006. Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. *BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG*, 24 (1), S. 120-126. Available at: [Zugegriffen Juni 26, 2011].

Niggli, A., 2011. Experteninterview mit Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg vom 29.8.2011.

Niggli, A., 2004. Standard-basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Available at: <http://www.teml.at/sites/sites/Niggli-3-Ebenen-Mentoring-Artikel.pdf> [Zugegriffen Juli 26, 2011].

Pind-Roßnagl, S., 2011. Konzept für „Den Berufseinstieg professionell meistern“ - bisher unveröffentlichtes Dokument.

Poortinga, J. & Meeder, S., 2007. The use of ePortfolios in academic programmes. In NL Portfolio Steering Group, hrsg. *Stimulating Lifelong Learning: The ePortfolio in Dutch Higher Education*. S. 33-42. Available at:

[http://www.onderwijscentrum.vu.nl/nl/Images/pdf%20sanne%20meeder\\_tcm90-100458.pdf](http://www.onderwijscentrum.vu.nl/nl/Images/pdf%20sanne%20meeder_tcm90-100458.pdf) [Zugegriffen November 15, 2011].

Prop, A. & Driessen, E., 2007. Mentoring in portfoliobased learning. In NL Portfolio Steering Group, hrsg. Available at: [http://www.onderwijscentrum.vu.nl/nl/Images/pdf%20sanne%20meeder\\_tcm90-100458.pdf](http://www.onderwijscentrum.vu.nl/nl/Images/pdf%20sanne%20meeder_tcm90-100458.pdf) [Zugegriffen November 15, 2011].

Rat der Europäischen Union, 2007. Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedsstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung. Available at: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17453/lehrerbildung3.pdf> [Zugegriffen Juli 12, 2011].

Schaarschmidt, U., 2004. Potsdamer Lehrerstudie – erste Schlussfolgerungen. Available at: <http://www.persoenlichkeitspsychologie-potsdam.de/Ergebniszusammenfassung.pdf> [Zugegriffen November 11, 2011].

Schaffert, S. & Kalz, M., 2010. Persönliche Lernumgebungen: Grundlagen, Möglichkeiten und Herausforderungen eines neuen Konzepts. In A. Hohenstein & K. Wilbers, hrsg. *Handbuch E-Learning*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Schaffert, S., Hornung-Prähauser, V., Hilzensauer, W. & Wieden-Bischof, D., 2007. E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In S. Schaffert & G. Bisovsky, hrsg. „*Ne(x)t Generation Learning*“: *E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?*, S. 74-86. Available at: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-03-brahm-seufert-next-generation-learning.pdf> [Zugegriffen Juni 26, 2011].

Schludermann, E., 1983. *Schulrealität und Lehrerausbildung. Eine Studie zur schulpraktischen Situation junger Pflichtschullehrer. (= Beiträge zur pädagogischen Psychologie 646-652).*, Pädagogischer Verlag Ketterl Wien.

Schulzentrum Jena-Göschwitz, o.A. Entwicklungsportfolio. Available at: [www.sbsz-jena.de/content/Entwicklungsportfolio.doc](http://www.sbsz-jena.de/content/Entwicklungsportfolio.doc) [Zugegriffen November 19, 2011].

Seldin, P., Miller, J.E. & Seldin, C.A., 2010. *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* 4. Aufl., Jossey Bass.

Sippel, S., Kamper, M. & Florian, A., 2011. Studierende zur E-Portfolio-Arbeit befähigen. *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*, (3/2011 - 6.Jahrgang), S. 8-19.

Sonderegger, J., 2003. Fachmentorat bei Praxiseinsätzen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4/2003, S. 57-63.

Studienseminar Stade, o.A. Portfolio - FAQ für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Available at: <http://www.bbsseminarstade.de/info/portfolio/faq.pdf> [Zugegriffen November 19, 2011].

Teml, H., 2003. Förderung berufspraktischer Ausbidlungskompetenzen von LehrerbildnerInnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4/2003, S. 22-31.

Unruh, T., 2010. (E-)Portfolios in der Lehrerausbildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schülerentwicklung Hamburg. In T. Meyer u. a., hrsg. *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von ePortfolios in Bildungsprozessen*. Vs Verlag, , S. 115-118.

Väisänen, P., 2003. Gutes Mentoring im Lehrpraktikum von Studierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4/2003, S. 17-21.

Wentner, G. & Havranek, C. hrsg., 2000. LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Available at:  
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf> [Zugegriffen November 11, 2011].