

E-Portfolios als Karrierebegleiter in der Schule – vom eigenen Lehrportfolio zur Medienbildung

Klaus Himpsl-Gutermann, Donau-Universität Krems und
Peter Großböck, Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Abstracts

„Teaching Portfolios“ haben im angloamerikanischen Raum eine langjährige Tradition. Der Beitrag plädiert für einen Einsatz von Lehrportfolios in der Lehrer/innenbildung in elektronischer Form, wodurch ein Mehrwert hinsichtlich dreier Aspekte entstehen kann. Erstens ermöglichen E-Portfolios unterschiedliche multimediale Ausdrucks- und Gestaltungsformen sowie Kommunikation, Kollaboration und Vernetzung mit anderen über das Web. Zweitens bietet das E-Portfolio in seinem Facettenreichtum verschiedene Nutzungsvarianten im Laufe der Karriere einer Lehrperson: vom Lernportfolio im Grundstudium über ein Reflexionsportfolio zur Unterstützung von „Peer-Learning“ und Mentoringprozessen in der schwierigen Berufseinstiegsphase bis hin zu einem Präsentationsportfolio zur Weiterentwicklung der Karriere. Und schließlich kann das E-Portfolio drittens auch als Methode im eigenen Unterricht eingesetzt werden und einen wichtigen Beitrag zu einer ganzheitlichen Medienbildung in der Schule leisten.

Schlagwörter: E-Portfolio, Lehrportfolio, Medienbildung, Mentoring, Reflexion

„Teaching Portfolios“ im Hochschulkontext

„Teaching Portfolios“ haben im angloamerikanischen Sprachraum eine langjährige Tradition, deren Ursprung in Kanada liegt. Dort wurde bereits 1980 eine Broschüre mit dem Titel „Guide to the Teaching Dossier: Its Preparation and Use“ veröffentlicht, um in den Hochschulen mehr Aufmerksamkeit auf die bis dato vernachlässigte und unterbewertete Lehrtätigkeit zu lenken (vgl. Queis 2012: 22). Das kanadische Modell wurde Ende der 1980er Jahre sowohl in Australien als auch in den USA aufgegriffen, wobei der Begriff „Dossier“ durch „Portfolio“ ersetzt wurde. Wegweisend wurde eine Monographie von Peter Seldin mit dem Titel „The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions“, die inzwischen in vierter Auflage erschienen ist (vgl. ebd.: 23). Wie der Titel bereits verrät, wurden mit dem Lehrportfolio zwei Hauptziele verfolgt: Einerseits sollten auf Grundlage eines stärker standardisierten Lehrportfolios personelle Laufbahnentscheidungen in einer Fakultät getroffen werden, andererseits sollte eine freiere Form des Portfolios dazu dienen, die eigenen Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Seldin et al. 2010: 6). Auch wenn zuverlässige Zahlen nicht leicht zu bekommen sind, so kann davon ausgegangen werden, dass aktuell mehr als 2500 Colleges und Universitäten in den USA und Kanada mit Lehrportfolios arbeiten (vgl. ebd.: 4).

Von solchen Zahlen kann im deutschsprachigen Raum nur geträumt werden. Auch wenn bereits 1993 mit dem „Hamburger Lehrportfolio-Modell“ eine Übertragung auf deutsche Hochschulverhältnisse vorgenommen wurde (vgl. Queis 1993), so finden Lehrportfolios

dennoch erst in den letzten Jahren eine gewisse Anerkennung. Hauptgrund für die geringe Verbreitung ist sicherlich die Tatsache, dass für Laufbahnentscheidungen an Hochschulen vorwiegend Forschungsleistungen und Publikationen herangezogen werden. Auch im schulischen Kontext spielen Lehrportfolios im deutschen Sprachraum eine geringe Rolle, ganz im Gegensatz zu den USA, wo viele Bildungsinstitutionen bei Bewerbungen von Junglehrern und -lehrerinnen Portfolios verlangen, die dann als Grundlage für eine etwaige Anstellung dienen. Doch nicht nur Junglehrer/innen, sondern auch erfahrene Pädagog/innen erstellen „Teaching Portfolios“ zur Darstellung ihrer Entwicklung und Schwerpunktsetzung in ihrer schulischen Arbeit, zum Beispiel in Zeiten beruflicher Veränderung und Neuorientierung. Bei der Erstellung eines solchen Portfolios werden unter anderem Berichte von Klassenbeobachtungen, repräsentative Unterrichtsmaterialien und reflexive Statements eingebunden, die über die Unterrichtsphilosophie und bevorzugte Methoden Auskunft geben. Dabei geht es in erster Linie um das Erstellen von Materialiensammlungen und Reflexionen ihrer eigenen Arbeit, um Grundsätze und Aktivitäten neu zu betrachten, Strategien, Methoden und Prioritäten zu überdenken und für die Zukunft zu planen (vgl. Seldin et al. 2010: 5).

Die Gestaltung eines Lehrportfolios ist mit einem hohen Aufwand verbunden. Eine Zusammenschau der verschiedenen angelsächsischen Modelle ergibt einen Katalog von annähernd 50 Punkten, die in ein Lehrportfolio aufgenommen werden könnten (vgl. Queis 2012: 23). Im Hamburger Modell wurden diese auf acht Hauptkapitel, später auf fünf Kapitel reduziert: Lehrphilosophie, Lehrpraxis, weiteres Engagement in der Lehre, Perspektiven für die Zukunft sowie ein Anhang mit Belegen (vgl. ebd.: 24). Bei einer fehlenden formalen Anerkennung für das Lehrportfolio ist deshalb leicht verständlich, dass nur wenige Engagierte aus einer intrinsischen Motivation heraus ein Portfolio zur Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz pflegen. Motivationshemmend könnte überdies sein, dass die aufwändig gestaltete Portfoliomappe meist nur wenige Personen zu sehen bekommen – ein Umstand, der für die besser zugängliche digitale Variante des Portfolios spricht.

Die elektronische Variante des Lehrportfolios

Das E-Portfolio ist das elektronische Pendant zur Portfoliomappe, das mit Hilfe einer speziell dafür entwickelten, webbasierenden Software gestaltet werden kann. Die Texte zur Beschreibung der eigenen Lehrphilosophie etc. werden mit einem Editor verfasst und online gespeichert, zugehörige Kompetenznachweise werden digitalisiert und auf die Portfolioplattform hochgeladen. Die E-Portfolio-Software bietet die Möglichkeit, die gesammelten Artefakte zu verwalten, eine Auswahl daraus zweckbezogen zusammenzustellen und einer gewünschten Zielgruppe zu präsentieren. Das Portfolio selbst ähnelt einer Homepage, mit dem Unterschied, dass dieses nicht notwendig öffentlich präsentiert wird, sondern gezielt einzelnen Personen oder Personengruppen Zugriff gewährt werden kann. Abbildung 1 zeigt den Grundaufbau eines E-Portfolios in einer 3-Schichten-Struktur, wie er beispielsweise mit Hilfe der E-Portfolio-Software Mahara realisiert werden kann (vgl. Himpsl-Gutermann 2012: 269).

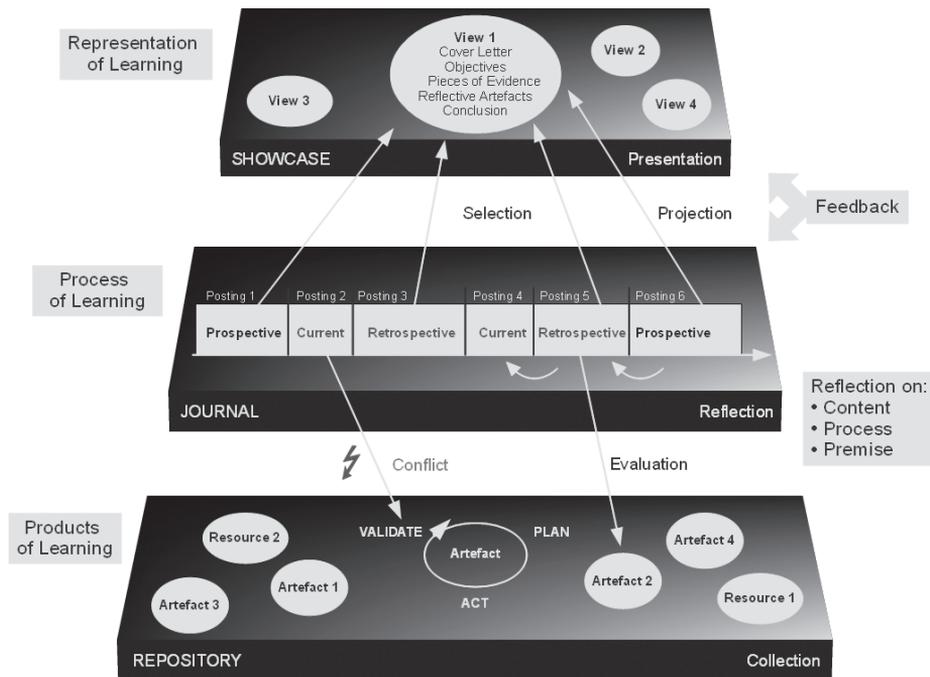


Abb. 1: Die 3-Schichten-Struktur des E-Portfolios nach Himpsl-Gutermann (2012: 269)

Gemäß dieser Struktur besteht das E-Portfolio aus den drei Schichten Products of Learning, Process of Learning und Representation of Learning, die man sich übereinander angeordnet vorstellen kann. Die unterste Schicht, Products of Learning, dient der Sammlung (Collection) und ist ein sog. Repository, also vergleichbar einem Ordner, in dem die Ressourcen und Ergebnisse der eigenen Lernhandlungen geordnet abgelegt werden. Die Artefakte verschiedener medialer Kodierung werden bereits digital erstellt oder nachträglich digitalisiert und zur besseren Orientierung möglichst genau beschrieben und beschlagwortet.

Eine Ebene darüber liegt die Schicht Process of Learning, in der die Planung, Beobachtung und Steuerung des eigenen Lernprozesses sowie die Selbstevaluation der Artefakte abgebildet sind. Diese Schicht kann mit einem Lerntagebuch gleichgesetzt werden, in dem Beiträge zur Reflexion des eigenen Lernprozesses verfasst und in chronologischer Reihenfolge abgelegt werden. Die Reflexionen können in zwei Dimensionen unterschieden werden: Eine Dimension ist die zeitliche Perspektive, die sie einnehmen können. Sie wird in Current (gegenwärtig), Retrospective (rückblickend) und Prospective (vorausblickend) eingeteilt (vgl. Baumgartner 2009: 39). Außerdem kann als zweite Dimension nach dem Gegenstand, mit dem sich die Reflexion beschäftigt, in Anlehnung an Mezirow (1991) in Content (Inhalt, „WAS“), Process (Verlauf, Strategien, „WIE“) und Premise (Voraussetzungen, Annahmen, „WARUM“) differenziert werden. Bezieht sich ein Reflexionsbeitrag auf ein bestimmtes Artefakt (= reflective artefact), wird eine Referenz eingefügt, die aufgrund der webbasierenden Struktur als Hyperlink realisiert werden kann.

Die oberste Ebene des E-Portfolios heißt in Anlehnung an Moon (1999: 154) Representation of Learning. Diese Schicht könnte auch als Showcase oder Schaufenster des Lernens bezeich-

net werden (vgl. Bräuer 2000: 22). Jede Portfolioansicht steht für eine Repräsentation des eigenen Lernens, mit der zu verschiedenen Zwecken und für unterschiedliche Zielgruppen Einblick in die eigenen Lernergebnisse gewährt wird. Neben Pflichtelementen wie einem Cover Letter und Informationen zur Person werden zu den Lernzielen passende Kompetenznachweise ausgewählt, die in der Regel aus „Reflective Artefacts“ bestehen. Ein persönliches Fazit zur Selbstevaluation und ein Ausblick komplettieren die Portfolioansicht.

Über das Internet besteht die Möglichkeit, verschiedenen Zielgruppen – beispielsweise Kolleginnen und Kollegen, Mentorinnen und Mentoren, Prüferinnen und Prüfern etc. – zur selben Zeit verschiedene Ansichten (View1, View2, etc.) des eigenen Portfolios zu präsentieren und Feedback einzuholen. Außerdem können in der digitalen Form unterschiedliche Medien eingebunden werden, wie beispielsweise Audiodateien, Videos, Linksammlungen, Foliensätze, Grafiken, etc. Diesen Vorteilen stehen aber auch Hürden gegenüber, die insbesondere zu Beginn auftreten, wenn die Bedienung der Portfoliosoftware noch ungewohnt ist (vgl. Treeck & Hannemann 2012: 222): Einzubindende Dokumente müssen erst digitalisiert werden, Datenschutz- und Urheberrechtsbedenken können auftreten, eventuell können Face-to-Face-Kommunikationskanäle verloren gehen oder online gestellte persönliche Reflexionen könnten missbraucht werden. Nichtsdestotrotz könnte die elektronische Variante aufgrund der vielseitigen Verwendbarkeit zu einer stärkeren Verbreitung von Lehrportfolios führen, wie beispielsweise Himpsl-Gutermann & Bauer (2011) konstatieren. Aufgrund des hohen Aufwands für die Erstellung und Pflege eines E-Portfolios empfehlen die beiden Autoren eine Verwendung des E-Portfolios in drei Phasen der Lehrer/innenbildung¹ (vgl. ebd.: 24ff.):

Phase 1 – das Lernportfolio im Lehramtsstudium:

Begleitend zu einzelnen Lehrveranstaltungen soll bereits im Lehramts-Grundstudium in die Portfolioarbeit und die Bedienung der E-Portfolio-Software eingeführt werden. Dabei steht der Aspekt im Vordergrund, dass die Studierenden sich Wissen und Kompetenzen in einer Domäne aneignen und an die Reflexion herangeführt werden – das Portfolio hat also eher formativen Charakter (vgl. Baumgartner & Himpsl-Gutermann 2011: 209). Über die webbasierte E-Portfolio-Software erhalten die Lernenden Rückmeldungen von Peers sowie Tutorinnen und Tutoren, somit wird der Austausch in der Lerngruppe gefördert und eine Feedback-Kultur erlernt und gepflegt. Gegen Ende des Studiums kann dieses E-Portfolio eine erste Form eines „Teaching Portfolios“ annehmen.

Phase 2 – das Reflexionsportfolio zum Berufseinstieg:

Nach dem Studium erfahren viele Lehrer/innen einen sogenannten „Praxischock“, wenn sie die ersten Unterrichtserfahrungen unter hoher Stundenbelastung sammeln. In dieser Phase ist persönliche Unterstützung in einer sicheren Umgebung wichtig, in der Probleme besprochen werden können, ohne dass dabei gleichzeitig die Kompetenz beurteilt wird. Über das E-Portfolio kann in dieser Phase einerseits Kontakt zu den „Peers“ aus dem Lehramtsstudium aufrechterhalten werden, andererseits kann das Portfolio als Arbeitsgrundlage für Beratungsgespräche dienen, die mit Mentorinnen und Mentoren an der Einsatzschule vor Ort geführt werden. Gegenüber dem Lernportfolio aus Phase 1 steht hier weniger der Neuerwerb von Wissen und Kompetenzen im Vordergrund, sondern die Reflexion der eigenen beruflichen Praxis im Sinne eines „Reflective Practitioner“ (vgl. Schön 1983) sowie die Rückkopplung

¹ Die folgenden Phasen orientieren sich an der Einphasigen Erstausbildung in der Schweiz, sind aber sinngemäß natürlich auch auf eine andere Phasenstruktur wie in Deutschland übertragbar.

mit dem im Studium erworbenen Hintergrundwissen. Aufbauend auf den ersten Praxiserfahrungen und den zugehörigen Reflexionen wird das Lehrportfolio aus dem Studium ergänzt.

Phase 3 – Entwicklungs- und Präsentationsportfolio für die Weiterbildung:

Für eine kontinuierliche Professionalisierung und Spezialisierung der Lehrkräfte soll das Lehrportfolio sukzessive weitergeführt werden. Neben persönlichen Entwicklungsplänen der einzelnen Lehrpersonen könnten dabei auch schulische Fortbildungspläne Eingang in die E-Portfolios finden. Außerdem könnte das Lehrportfolio – dem angloamerikanischen Vorbild folgend – bei konkreten Karriereschritten eine wichtige Planungs- und Entscheidungsgrundlage sein.

Besonders schwierig ist für Junglehrer/innen die Phase 2, also der Berufseinstieg, wenn sie nach dem Studium und Praktikum zum ersten Mal mehr oder weniger auf sich allein gestellt in der Klasse stehen. Unter starkem zeitlichem und psychischem Druck werden eher zufällig Routinen zur Bewältigung des beruflichen Alltags entwickelt, die häufig sehr prägend sind und in der Lehrer/innenlaufbahn beibehalten werden (vgl. Herrmann & Hertrampf 2000). Erstaunlicherweise sind dabei sogar Eindrücke aus der eigenen Schulzeit wesentlich prägend für den Unterrichtsstil, den Lehrer/innen in dieser Anfangsphase entwickeln (vgl. Dick 1997: 29). Um das eigene Berufshandeln von Beginn an als reflektierte Praxis zu gestalten, empfehlen Härtel et al. (2010: 67) für die Berufseinstiegsphase ein differenziertes Unterstützungssystem. Neben dem Austausch mit „Peers“, die sich in der gleichen Situation befinden und häufig mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben, kommt dabei Gesprächen mit erfahrenen Kollegen und Kolleginnen eine große Bedeutung zu, die als Mentor/innen den Neulingen beratend zur Seite stehen. Beides lässt sich durch eine geeignete E-Portfolio-Lösung sehr gut unterstützen, wie im Folgenden gezeigt wird. Besonders wichtig ist, dass die einzelnen Phasen nicht isoliert gesehen werden – so weist beispielsweise die Metastudie von Wang et al. (2008: 148) darauf hin, einen möglichst kontinuierlichen, gut abgestimmten Übergang zwischen Phase 1 und Phase 2 zu schaffen. Ein Lehrportfolio, das über einen längeren Zeitraum gepflegt wird, könnte dieses Kontinuum unterstützen und die Effizienz des Mentorings in Phase 2 steigern.

Mentoring in der Berufseinstiegsphase

Mentoring hat in den letzten Jahren sehr stark an Aufmerksamkeit und Popularität in der Öffentlichkeit gewonnen. Dass junge Menschen in verschiedensten beruflichen Feldern unterstützende Beziehungen mit erfahreneren Menschen brauchen, um sich weiterentwickeln zu können, hat auch im Bildungsbereich Einzug gehalten. Dies zeigt sich u. a. daran, dass es in der Lehrer/innenbildung inzwischen Kurse zur Ausbildung von Mentor/innen, Kompetenzprofile für gute Mentoren/Mentorinnen sowie ein Netzwerk zum Austausch von Best-Practice-Beispielen zu Mentoring gibt (vgl. Fischer et al. 2008: 7). Aufgrund des komplexen Aufgabenprofils ist es allerdings nicht leicht, handlungsleitende Empfehlungen für ein erfolgreiches Mentoring zu geben.

Wang und Odell (2002) unterscheiden drei Ansätze, die allerdings nicht in scharfer Abgrenzung voneinander zu sehen sind, sondern auch phasenweise ineinander übergehen können. Im „situated apprentice approach“ werden – angelehnt an das klassische Lehrling-Meister-Verhältnis – vor allem methodische Anregungen für die Unterrichtspraxis und Klassenführung gegeben, der Mentor bzw. die Mentorin dient als Vorbild einer erfahrenen und kom-

petenten Lehrkraft. Beim „humanistic approach“ ist das vertrauensvolle Verhältnis zwischen Mentor/in und Mentee von größerer Bedeutung. In einer ‚warmen Atmosphäre‘ sollte der Mentor bzw. die Mentorin durch positives Feedback und kollegiale Solidarität motivierend einwirken und das Selbstbewusstsein stärken. „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: 19). Im „critical constructivist approach“ geht es stärker darum, aus einer selbstkritischen Haltung heraus die eigenen Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln. Dieser Ansatz bedingt eine Form von Lerngemeinschaft zwischen Mentor/in und Mentee, um mit kollaborativen Problemlösestrategien neue Wege des Unterrichtens zu erforschen und einzuschlagen, die durch E-Portfolios begleitet werden können. Speziell bei dieser Form profitieren auch die Mentorinnen und Mentoren in der Weiterentwicklung ihrer professionellen Entwicklung aus der Mentoringtätigkeit (vgl. McCormack 2007: 8). Selbstreflexion und kritisch-konstruktives Feedback sind nicht nur wichtige Säulen erfolgreicher Portfolioarbeit (vgl. Häcker 2007), sondern auch erfolgreichen Mentorings. Deshalb steht bei vielen Mentoring-Ansätzen die Kommunikation zwischen Mentor/in und Mentee im Vordergrund. Niggli (2003) unterscheidet beispielsweise in seinem Modell zwischen drei Gesprächsebenen, die gleichzeitig als drei Phasen im Mentoringprozess gesehen werden können. Das praktische Tun des Unterrichtens wird auf der ersten Ebene durch Feedback und vorsichtiges Nachfragen erörtert, um das Lehrverhalten bewusst zu machen und für künftige Lehrauftritte zu verbessern. Die Reflexion, die diesen Gesprächen zugrundeliegt, könnte als „reflection-on-action“ nach Schön (1983) bezeichnet werden, bei dem eher das „Was“ des Unterrichtens im Sinne Mezirows (1991) thematisiert wird – nach Wang und Odell (2002) entspräche dies am ehesten dem „situated apprenticeship“. Auf der zweiten Ebene werden die praktischen Lehrhandlungen mit theoretischem Hintergrundwissen in Beziehung gesetzt, es steht das „Wie“ des Unterrichtens im Vordergrund, das in den Mentoringgesprächen reflektiert und rekonstruiert wird. Auf der dritten Ebene schließlich geht es um Ziele, Werte und Motivationen, also um das pädagogische Selbstverständnis, das Mezirow mit „Premise“ bezeichnet, wobei vorwiegend Fragen des „Warum“ erörtert werden – hier reicht das Mentoring fast an ein persönliches Coaching heran. Wenngleich beim Mentoring die unmittelbaren, persönlichen Gespräche im Mittelpunkt der gemeinsamen Reflexionsprozesse stehen, so ist die persönliche Reflexion vor, während und nach dem pädagogischen Handeln, die über das E-Portfolio unterstützt werden kann, eine wichtige Grundlage des Mentorings. Prop et al. (2007) sehen Portfolio-Mentor/innen in drei verschiedenen Rollen: als „Contact Coaches“ zu Beginn der Mentoringbeziehung, als „Coaches on Demand“ eher gegen Ende hin und dazwischen immer wieder als „Buddy“, die den Mentees mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Elektronische Lehrportfolios als Brücke zur Medienbildung in der Schule

Ein weiteres wesentliches Argument spricht für die Verwendung von Lehrportfolios in elektronischer Form: Können sich die Lehrer/innen nämlich mit dem E-Portfolio als Methode identifizieren, so ist die Chance hoch, dass diese auch im eigenen Unterricht eingesetzt werden (vgl. Himpl-Gutermann 2012: 190). Das E-Portfolio könnte demnach ein Reforminstrument darstellen, um den sogenannten „Teufelskreis der Medienbildung“ zu durchbrechen (siehe Abb. 2). Dieser stellt das ernüchternde Fazit einer Studie der Universität Hamburg dar, in der die Situation an Schulen und in der Lehrer/innenbildung in Deutschland in allen Bun-

desländern 2009 hinsichtlich des Stellenwerts der Medienkompetenzförderung ysiert wurde (vgl. Kammerl & Ostermann 2010).

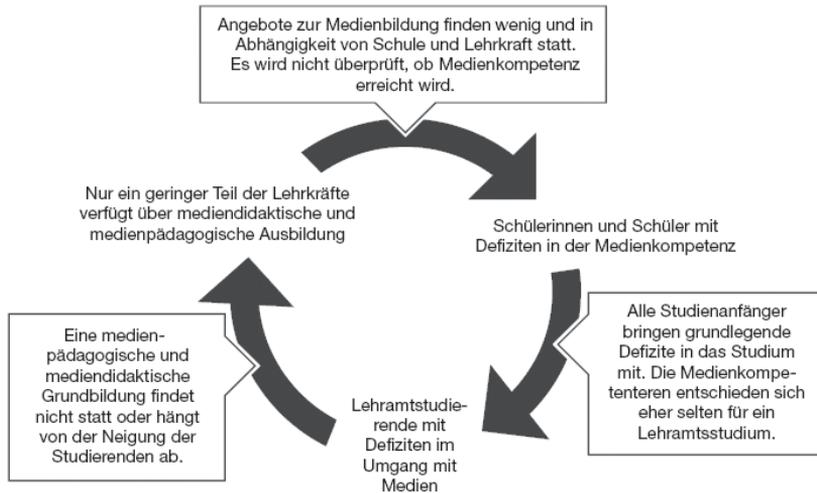


Abb. 2: Teufelskreis der Medienbildung (Quelle: Kammerl & Ostermann 2010: 49)

Der Studie nach findet eine systematische Medienbildung in der Schule nicht statt, die Angebote hängen stark vom Engagement einzelner Lehrkräfte ab. Die fehlenden Angebote in der Schule führen dazu, dass Schüler/innen mit Defiziten bei der Medienkompetenz zu Lehramtsstudierenden werden, die dort wiederum nur eine rudimentäre medienpädagogische Ausbildung erfahren. Als Junglehrer/innen stoßen sie auf eine Schulpraxis, in der Medienbildung nur gering in den Fachunterricht integriert ist. Förderung von Medienkompetenz ist zwar als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert, deren Umsetzung hat jedoch nur geringe Priorität im Schulalltag und wird auch nicht überprüft. Das E-Portfolio mit seinem anschlussfähigen Konzept auf allen Bildungstufen könnte ein möglicher Schlüssel sein, diesen Teufelskreislauf zu durchbrechen, wobei das „Teaching Portfolio“ eine Brückenfunktion zwischen der Lehrer/innenbildung und dem Einsatz als Unterrichtsmethode in den Schulen erfüllen könnte. Dass dieser Transfer des E-Portfolios aus der Rolle der Lernenden hin zur Perspektive der Lehrenden funktioniert, zeigen beispielsweise Erfahrungen mit der E-Portfolio-Software Mahara an der Donau-Universität Krems. Dort erstellen Studierende aus dem berufsbegleitenden Master-Programm „eEducation, MA“ ein umfangreiches E-Portfolio, das konsequent in das Blended-Learning-Konzept und das Assessment des Lehrgangs integriert ist (vgl. Himpl-Gutermann 2012). Wenngleich das E-Portfolio nicht als Lehrportfolio konzipiert ist, sondern begleitend zu den Modulen des Curriculums thematisch aufgebaut ist, so deckt es aufgrund des zentralen Themas des Studiums „Lehren und Lernen mit Neuen Medien“ doch viele Aspekte eines Lehrportfolios ab. Eine Studie unter 27 Absolventinnen und Absolventen – davon sind etwa drei Viertel als Lehrer/innen tätig – aus zwei Jahrgängen zeigt, dass die E-Portfolios auch nach dem Studium noch verwendet werden: Bis auf eine Person hatten alle Alumni den Zugang zur Webplattform noch benutzt. Das E-Portfolio fungiert als persönliches Lernarchiv, auf das immer wieder zurückgegriffen wird, sobald sich im beruflichen Kontext ein konkreter Anlass ergibt (vgl.

ebd.: 210). Daneben gaben viele Befragte an, dass sie selbst eine E-Portfolio-Einführung vorgenommen haben oder zumindest konkrete Pläne für eine solche hatten (vgl. ebd.: 190). Ein wesentlicher Faktor für den Transfer der E-Portfolio-Idee ist die Tatsache, dass der Mahara-Server der Donau-Universität Krems nicht nur den Studierenden selbst zur Verfügung steht, sondern diese auch die Möglichkeit haben, Accounts für eigene Lerngruppen dort anzulegen. Dabei entstehen für die Schulklassen keine Kosten, und der Verwaltungsaufwand ist gering. Dieses Angebot gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer, die an vierwöchigen kooperativen Online-Seminaren am „Onlinecampus Virtuelle PH Österreich“ (ehemals e-LISA academy) teilnehmen. Auch wenn hier der Zeitraum der eigenen E-Portfolio-Gestaltung im Vergleich zu einem zweijährigen Masterstudium viel kürzer ist, so wurden dennoch sehr positive Erfahrungen gemacht, was den Transfer der E-Portfolio-Idee von der Lehrer/innenfortbildung zum eigenen Unterricht betrifft. Bei einer Analyse von zwölf Seminaren im Zeitraum 2008 bis 2010 haben von 105 teilnehmenden Personen 71 den Kurs mit Zertifikat erfolgreich abgeschlossen (vgl. Himpsl-Gutermann & Bauer 2011: 28). Die dabei erstellten Portfolios stellten gleichzeitig ein Unterrichtskonzept für den E-Portfolio-Einsatz an der eigenen Schule dar, wovon ein hoher Prozentsatz tatsächlich zur praktischen Umsetzung kam.

Zusammenfassung

„Teaching Portfolios“ haben im angloamerikanischen Raum eine langjährige Tradition, wo sie in Schulen und Hochschulen nicht nur zur Entwicklung der persönlichen Lehrkompetenz eingesetzt werden, sondern auch bei Personalentscheidungen eine wesentliche Rolle spielen. In unserem Beitrag plädieren wir für den Einsatz von Lehrportfolios in elektronischer Form, wobei die Begründung auf drei Argumentationslinien aufbaut. Erstens bieten Lehrportfolios in digitaler Form die Vorteile eines jeden E-Portfolios. Im Wesentlichen sind dies die unterschiedlichen multimedialen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie die Kommunikation, Kollaboration und Vernetzung mit anderen über das Web. Zweitens bietet das E-Portfolio in seinem Facettenreichtum verschiedene Nutzungsvarianten im Laufe der Karriere einer Lehrperson: als Lernportfolio begleitend zu Lehrveranstaltungen im Studium, als Reflexionsportfolio zur Unterstützung von „Peer-Learning“ und Mentoringprozessen in der schwierigen Berufseinstiegsphase und als Präsentationsportfolio zur Weiterentwicklung der professionellen Karriere im Sinne eines umfassenden Lehrportfolios. Durch die vielfältigen Nutzungsvarianten ist auch der Erstaufwand für die Einarbeitung in die Bedienung der E-Portfolio-Software gerechtfertigt. Und schließlich kann das E-Portfolio drittens auch als Methode im eigenen Unterricht eingesetzt werden und damit einen Beitrag zu einer ganzheitlichen Medienbildung in der Schule leisten – einer fächerübergreifenden und fachintegrierten Medienbildung außerhalb des Informatikunterrichts, die trotz der rasant zunehmenden medialen Herausforderungen für die Jugendlichen in den Schulen noch vernachlässigt wird.

Literatur

- Baumgartner, P. (2009). Developing a Taxonomy for Electronic Portfolios. In P. Baumgartner, S. Zauchner, & R. Bauer (Hrsg.), *The Potential of E-Portfolio in Higher Education* (S. 13–44). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Baumgartner, P., & Himpsl-Gutermann, K. (2011). Implementierungsstrategien für E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar, & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 203–223). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Dick, A. (1997). „Lehrer-Werdung“ als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule*, 84, 28–36.
- Fischer, D., van Andel, L., Cain, T., Zarkovic-Adlesic, B., & van Lakerveld, J. (2008). *Improving School-Based Mentoring. A Handbook for Mentor Trainers*. Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Härtel, P. et al. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. URL: http://bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/paedagoginnenbildung_neu/labneu_endbericht.pdf (20.01.2011).
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172–191.
- Himpsl-Gutermann, K. (2012). *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- 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*, 6 (3), 20–36.
- Kammerl, R., & Ostermann, S. (2010). *Medienbildung - (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen (Studie)*. URL: <http://www.ma-hsh.de/aktuelles-publikationen/publikationen/studie-medienbildung/> (21.07.2010).
- McCormack, A. (2007). *Becoming an insider: The impact of mentoring on the development of early career teachers* (Gehalten auf der Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle). URL: <http://aare.edu.au/07pap/mcc07005.pdf> (05.11.2012).
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. New York: Routledge.
- Niggli, A. (2003). Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (4), 8–16.
- Prop, A., Driessen, E., Shacklady, J., & Dornan, T. (2007). *Mentoring in portfolio-based learning: What is an effective mentor?* (43–53). URL: <http://www.surffoundation.nl/SFDdocuments/Stimulating%20Lifelong%20Learning%20-%20Portfolio.pdf> (20.07.2011).
- Queis, D. von (1993). *Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre* (No. Bd. 14/93). Bildung - Wissenschaft - Aktuell. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Queis, D. von (2012). Wie das Lehrportfolio nach Deutschland kam. Ein Rückblick. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio: Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 17–25). Berlin: Lit Verlag.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (4. Aufl.). Hoboken, NJ: Jossey Bass.
- Trecek, T. van, & Hannemann, K. (2012). Lehre und Praxiserfahrungen sichtbar machen in webbasierten Lehrportfolios. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio: Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 217–236). Berlin: Lit Verlag.
- Väisänen, P. (2003). Gutes Mentoring im Lehrpraktikum von Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (4), 17–21.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481–546.
- Wang, J., Odell, S. J. & Schulle, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 59 (2), 132–152.