



Das Linzer Entwicklungsportfolio

Konzeption – Charakterisierung – Innovationspotenzial

Michael Himmelsbach^{1,*}

¹ Johannes Kepler Universität Linz
* Kontakt: Johannes Kepler Universität Linz,
Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung,
Altenberger Straße 69, 4040 Linz, Österreich
michael.himmelsbach@jku.at

Zusammenfassung: Im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen werden ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen und eine forschende Haltung als zentrale Aspekte angesehen. In der neuen österreichischen Sekundarstufenlehrausbildung sind schulpraktische Phasen, bei denen Studierende von Praxispädagog*innen begleitet werden, ein wichtiger Punkt der Ausbildung. In ihnen wird ein Brückenelement zur Verbindung der theoretischen Lehrinhalte an der Hochschule mit den praktischen Handlungsfeldern in der Schule gesehen. Im Cluster Mitte, Standort Linz, werden die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an den beiden pädagogischen Hochschulen und der lokalen Universität abgehalten. Die Praxisphasen finden an unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe statt, wobei ca. 900 Praktikumsplätze pro Semester vergeben werden. Um bei so vielen lehrenden Personen einheitliche Standards zu gewährleisten, sind verbindliche Konzepte für Inhalte und Aufträge an die handelnden Personen notwendig. Ausbildungsbegleitend wird daher mit einem Entwicklungsportfolio gearbeitet, welches die zentralen curricularen Kompetenzen verdichtet abbildet und Studierenden die Gelegenheit bietet, einerseits ihre Lerngelegenheiten im Ausbildungsprozess zu dokumentieren und andererseits am Ende des Studiums ihre individuelle Entwicklung zu reflektieren. In diesem Beitrag werden die Konzeption des Linzer Entwicklungsportfolios vorgestellt und die Ausgestaltung unter den vorliegenden Rahmenbedingungen dargestellt. Dabei werden Gelingensbedingungen in der Portfolioarbeit genauer betrachtet. Es wird zudem die Frage geklärt, welches Innovationspotenzial in der Arbeit mit dem Entwicklungsportfolio steckt und wie dieses anhand bestehender Kategorien charakterisiert werden kann.

Schlagwörter: Portfolio, Portfoliokonzeption, Professionalisierung, Reflexion, Lehrer*innenbildung



1 Einleitung

Nach etlichen Jahren der Vorarbeit wurde 2013 vom österreichischen Nationalrat die Neuorganisation der Pädagog*innenbildung beschlossen (2013, BGBl. I Nr. 211/2013, ausgegeben am 27. Dezember 2013. NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7). Die Fundamente dieser Neugestaltung sind neben stärkerer Professionsorientierung und Wissenschaftlichkeit in den Lehramtsstudien und einer Bologna-konformen Studienarchitektur vor allem die Qualifikation nach Schulstufen (und nicht nach Schularten) und somit eine verstärkte Kooperation von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PHs) im Bereich des Sekundarstufenlehramts Allgemeinbildung (Braunsteiner & Spiel, 2019, S. 13f.).

Das Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, welches Lehrkräfte für die Schultypen Neue Mittelschule (NMS), Gymnasium (AHS), berufsbildende mittlere und höhere Schule (BMHS – allgemeinbildende Fächer), Polytechnische Schule (PTS) und Sonderschule (ASO) qualifiziert, wird österreichweit seit dem Studienjahr 2016/17 in vier Verbänden organisiert. Das Bachelorstudium umfasst dabei 240 ECTS-Anerkennungspunkte (AP) und das Masterstudium mindestens 90 ECTS-AP, wobei der Gesetzgeber Rahmenvorgaben für die Aufteilung der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen, Fach- und fachdidaktischen Inhalte und Pädagogisch-Praktischen Studien macht (Kucher & Rulofs, 2018).

Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS), die sich aus Praktika an Schulen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zusammensetzen, werden häufig als „Kernstück“ oder „Herzstück“ der Lehrerbildung bezeichnet (Hascher, 2012, S. 111). Allerdings führen diese nicht automatisch zu einer stärkeren Professionsorientierung, sondern es bedarf einer professionellen Begleitung der schulpraktischen Phasen (Hascher, 2019, S. 37). Als ein zentrales Element von Professionalisierung bei Lehrkräften wird das Reflexionsvermögen herausgestrichen. Insbesondere der Bezug zwischen theoretischem Wissen und den (schul-)praktischen Erfahrungen – also eine Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft – und das systematische Vorgehen beim Überprüfen von praktischen Tatsachen und Theorien sind wissenschaftliche Kennzeichen (Herzog, 2013, S. 57).

Portfolioarbeit im Allgemeinen und insbesondere in der Lehrer*innenbildung wird hohes Innovationspotenzial zugeschrieben, denn Portfolios sind mehr, „als ihre materielle Hülle zunächst nahelegt, mehr als ein Instrument zur Sammlung von Leistungsspuren und zur Organisation von Leistungsprozessen“ (Altrichter, 2013, S. 33). Dabei wird in der entsprechenden Literatur insbesondere das Potenzial zur Entwicklung von Reflexivität angeführt (Feder & Cramer, 2018). Es erscheint daher sinnvoll, begleitende Portfolioprozesse in der Lehrerbildung einzuführen, wengleich die Wirksamkeit der angenommenen Potenziale nicht bzw. nur kaum nachgewiesen ist (Feder & Cramer, 2019).

In diesem Beitrag wird daher das Konzept eines Entwicklungsportfolios, welches das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung umspannt, vorgestellt und dessen Entwicklung, Weiterentwicklung und Funktion aufgezeigt – kurz, es wird dessen Konzeption dargelegt und anhand bestehender Kategorien zur Portfolioarbeit näher charakterisiert. Zusätzlich wird die Frage geklärt, wie dieses Entwicklungsportfolio als Professionalisierungs- und Strukturelement, insbesondere in komplexen Studiensystemen, wirkt und wie es als Basis für weitere Portfolioarbeit im Masterstudium bzw. im Berufseinstieg verwendet werden kann.

2 Portfolios in der Lehrer*innenbildung

In den letzten beiden Jahrzehnten wurde die Arbeit mit Portfolios im deutschsprachigen Raum sowohl in der Schule als auch in der Lehrer*innenbildung verstärkt. Der Einsatz ist vielfältig, und aus den Praxiskonzepten von Schulen und Hochschulen sind zahlreiche Portfoliotypen entstanden. Häcker (2006) merkt dazu kritisch an, dass kein theoretisch fundiertes Modell vorliegt; Koch-Priewe (2013, S. 43) spricht von Theoriearmut. Im gleichen Beitrag führt sie allerdings drei Ansätze zur theoretischen Begründung von Portfolioarbeit (sozialkonstruktivistische Vorstellungen von Lernprozessen, Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und Selbstregulationstheorie nach Boekerts; Koch-Priewe, 2013, S. 59ff.) an. Trotz dieser „Begründungsarmut“ wird dem Einsatz von Portfolios hohes Potenzial zugeschrieben, z.B. für eine Etablierung einer neuen Lernkultur, verstärktes reflexives Schreiben, Erarbeitung von Kompetenz mit neuen Medien, verstärkte Relationierung von Praxis und Theorie (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 291f.), alternative Möglichkeiten der Leistungsmessung und der Stärkung von informellen Lernprozessen (Feder & Cramer, 2018, S. 355). Häcker und Winter (2006, S. 229f.) sehen für Portfolios in der Lehrer*innenbildung zudem auch das Innovationspotenzial einer verstärkten Orientierung an Standards – also zentralen Lehrer*innenqualifikationskriterien, Trennung der Lehr- und Bewertungssituation, Verbindungsmöglichkeit in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung und das Potenzial, aussagekräftige Bewerbungsunterlagen durch die Portfolioarbeit zu generieren.

Erfahrungen in der Lehramtsausbildung zeigen, dass eine kriteriengeleitete Reflexion, ausgehend von einem reflexiven Entwicklungsportfolio, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten kann (Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016). Altrichter und Posch (2007, S. 330) sehen als Professionalität im Lehrberuf eine Anerkennung und Reflexion der eigenen pädagogischen Werte, die sich in Handlungen im pädagogischen Feld abzeichnen, und Hänssig und Petras (2006, S. 31) ergänzen, dass Forschung im praktischen Kontext ein zentrales Merkmal von professioneller Kompetenz darstellt. Wagner und Richter (2006, S. 21) schreiben dem Einsatz von Portfolios während schulpraktischer Phasen eine Hilfestellung zur Entwicklung einer reflexiven Lernkultur für angehende Pädagog*innen zu. Neben diesem Innovationspotenzial zur Förderung von Reflexivität wird das Portfolio auch als Instrument zur Schaffung einer neuen Lernkultur angesehen, die die Studierenden ins Zentrum des Lernprozesses setzt (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 289f.). Es unterstützt eigenaktives, selbstreguliertes Lernen und verstärkt den individuellen Prozess des Wissenserwerbs. Als Brückenfunktion können Portfolios ihr Potenzial entfalten, da sie „prinzipiell für die Dokumentation individueller, auf praktischen Erfahrungen aufbauender Lernprozesse offen sind.“ Erkenntnisse aus diversen Bereichen der Ausbildung lassen sich in einen Zusammenhang bringen. Dieser wird in verschriftlichten, mündlichen, gestalterischen Dokumenten dargestellt und nicht nur kognitiv abgespeichert (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 292).

In einer Literaturanalyse zu Portfolios halten Feder und Cramer (2018) fest, dass diese zugeschriebenen Innovationspotenziale von Portfolioarbeit als Professionalisierungs- oder Strukturinstrument kategorisiert werden können. Darauf aufbauend haben Feder und Cramer (2019) vorliegende empirische Befunde zur Arbeit mit Portfolios ausgewertet und festgestellt, dass überwiegend weder eine negative noch eine positive Bedeutung zur Potenzialreichung vorliegt. Bei den Forschungsergebnissen zum zugeschriebenen Nutzen bzw. zur Akzeptanz von Portfolioarbeit sind die Erkenntnisse sehr heterogen, aber „offenbar kommt die Forschung nicht ohne eine dezidierte Berücksichtigung der jeweiligen Portfoliokonzeptionen aus“ (Feder & Cramer, 2019, S. 18), d.h., dass Zweck und Zielsetzung eines Konzepts auch geklärt werden müssen, um belastbare empirische Vergleich anstellen zu können.

Winter (2013, S. 16ff.) unterscheidet dazu im hochschuldidaktischen Kontext fünf verschiedene Portfoliovarianten. Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolios sind im Kontext einzelner Lehrveranstaltungen verortet; ausbildungsbegleitende Portfolios bzw. Studienportfolios sind ein „Gefäß“ für Dokumente, Produkte und Lernerfahrungen aus mehreren Veranstaltungen im Studium. Zur Vorbereitung von mündlichen oder schriftlichen Prüfungen können Prüfungsportfolios dienen; Bewerbungs- und Zulassungsportfolios spielen hingegen eine zentrale Rolle bei Aufnahmeprozessen. Lehrportfolios von Dozierenden umfassen Artefakte, mit denen Hochschullehrende ihre Lehrqualifikation dokumentieren und nachweisen können.

Eine andere Klassifikation von Portfolios trifft Leonhard (2013, S. 184ff.), der ein Modell zu Portfoliovarianten aufstellt. Dieses unterscheidet Portfoliotypen mit und ohne explizite Reflexion und Portfolios mit und ohne formale Konsequenzen. Für diese vier Typen ergeben sich unterschiedliche Ausgestaltungsanforderungen und Verwendungszwecke, die im jeweiligen Kontext entsprechend konzipiert werden.

3 Genese des Linzer Entwicklungsportfolios

Durch die eingangs beschriebene Reform der Sekundarstufenlehramtsstudien in Österreich müssen bei der Entstehung von hochschuldidaktischen Innovationen wie einem Portfoliokonzept auch immer die Struktur des Studiums und die Beteiligung der einzelnen Akteur*innen mitbedacht werden. Daher wird im Folgenden zuerst kurz die Studiensituation am Standort Linz beschrieben, bevor die Entwicklung und der Aufbau des Linzer Entwicklungsportfolios (LEP) dargestellt werden.

3.1 Studiensituation in Linz

Im Studienverbund Cluster Mitte (Oberösterreich und Salzburg) kooperieren zehn Hochschulen, davon sechs am Standort Oberösterreich (Linz). Dieser Hochschulverbund hat ein gemeinsames Curriculum für Bachelor- und Masterstudien im Sekundarstufenlehramt Allgemeinbildung erlassen und bildet Lehrkräfte für 10–19-jährige Schüler*innen nach gemeinsamen Standards aus. Am Standort Oberösterreich werden die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen von drei Hochschulen (PH Oberösterreich, PH der Diözese Linz und Johannes Kepler Universität) angeboten, wobei in die PPS auch die Universität für künstlerische Gestaltung und die Katholische Privatuniversität involviert sind.

Für die ca. 400–450 Studienanfänger*innen pro Studienjahr gibt es bis zu 17 parallele Lehrveranstaltungen, die an mehreren Hochschulen abgehalten werden, und mehr als 100 Praktikumsplätze an verschiedenen Schulen,¹ an denen die Praktika durchgeführt werden. Um bei diesem großen Kreis der handelnden Personen, die aus unterschiedlichen Hochschulkulturen bzw. Ausbildungsgepflogenheiten stammen, gemeinsame Standards zu erreichen, wurden in unterschiedlichen Arbeitsgruppen für alle BW-Lehrveranstaltungen und die Schulpraktika Rahmenkonzepte erstellt (Lehrerin-werden, 2020a). Diese bilden einerseits die curricularen Inhalte ab und stellen andererseits einen Mindestrahmen für alle Lehrenden dar.

Zentraler Ankerpunkt des hier vorgestellten Entwicklungsportfolios sind diejenigen Lehrveranstaltungen, die an ein Praktikum in einer Schule gekoppelt sind. Diese sind im Curriculum durch den Zusatz „Teil der PPS“ speziell gekennzeichnet. In Abbildung 1 auf der folgenden Seite sind diese Lehrveranstaltungsgruppen dargestellt: Studierende besuchen im Verlauf ihres Bachelorstudiums sechs Praktika an verschiedenen Schulen und Schultypen (Lehrerin-werden, 2020b) und müssen im gleichen Semester bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Begleitlehrveranstaltungen absolvieren.

¹ Im ersten Studienjahr absolvieren die Studierenden die beiden einführenden Praktika in Dreier- bzw. Vierergruppen; in den weiterführenden Praktika arbeiten die Studierenden in wechselnden Tandems.



Abbildung 1: Übersicht über die Praktikumsstruktur und die begleitenden Hochschul-lehrveranstaltungen. Die Zahlen in der Klammer geben die ECTS-AP an.

3.2 Entwicklung des Linzer Portfoliokonzepts

Neben den unterschiedlichen Arten und theoretischen Konzeptionen von Portfolios finden sich in der Literatur zahlreiche Gelingensbedingungen für erfolgreiche Portfolioarbeit, denn „ein Selbstläufer ist das Portfolio nicht“ (Häcker & Winter, 2006, S. 227). Es bedarf zunächst der Klärung des Einsatzes, insbesondere des Ziels, der Rahmenbedingungen und der Form des Einsatzes.

In einer Arbeitsgruppe, die sich aus Vertreter*innen der beteiligten Hochschulen zusammensetzt, wurden also zunächst diese Aspekte beraten und sich auf ein Entwicklungsportfolio geeinigt, um den Lernprozess der Studierenden im Laufe des vierjährigen Bachelorstudiums sichtbar zu machen. Häcker und Winter (2006, S. 232) weisen darauf hin, dass eine Orientierung an Standards, die von Lehrenden und Studierenden anerkannt sind, eine wichtige zentrale Bedingung für einen funktionierenden Portfolioprozess darstellt. Daher hat sich die Arbeitsgruppe darauf verständigt, dass die im Curriculum genannten „Learning Outcomes“ der bildungswissenschaftlichen und der PPS-Lehrveranstaltungen herangezogen und in einem zweiten Schritt zu einer übersichtlichen Anzahl an Kompetenzen verdichtet werden.

Um das Entwicklungsportfolio in das Gesamtkonzept der Ausbildung einzubetten (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 292), wird es im ersten Semester durch alle Lehrenden der Lehrveranstaltung „Beruf Lehrer/in: Lehrer/innenrolle reflektieren (Teil der PPS)“ eingeführt, in allen PPS-Lehrveranstaltungen der Hochschulen thematisiert und in einer abschließenden Lehrveranstaltung im 8. Semester reflektiert. Damit diese intensive Begleitung der Portfolioarbeit gelingt (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 293), waren zahlreiche Koordinationstreffen dieser Arbeitsgruppe, aber auch der Lehrveranstaltungsleiter*innen in den BW-Lehrveranstaltungen notwendig. Am Standort Linz hat es sich als gute Praxis etabliert, dass sich dieser Personenkreis einmal jährlich trifft und über die Erfahrungen im abgelaufenen Studienjahr austauscht. Dabei wird unter anderem auch auf die Rückmeldung der Studierenden (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 293) Wert gelegt; diese Erfahrungen des Austausches werden in der Überarbeitung des Portfoliokonzepts mitberücksichtigt. Von den Verantwortlichen der Bildungswissenschaften der Hochschulen wurde auch immer wieder auf das Entwicklungsportfolio hingewiesen, damit diese Portfolioarbeit von allen Beteiligten – also auch von den Lehrenden – akzeptiert und erlernt wird (Häcker & Winter, 2006, S. 228). Gerade in der Anfangsphase

wurde das LEP den Lehrenden auch in weiteren Koordinationsveranstaltungen nähergebracht, denn eine höhere Akzeptanz- und Nutzenszuschreibung der Dozierenden erhöht vermutlich die korrespondierende Einschätzung der Studierenden (Feder & Cramer, 2019, S. 18).

Auf Grund studienrechtlicher Bestimmungen wird das Entwicklungsportfolio selbst nicht bewertet. In der abschließenden Lehrveranstaltung „Unterricht reflektieren und weiterentwickeln (Teil der PPS)“ findet ein Reflexionsgespräch statt, für welches das Entwicklungsportfolio verwendet werden darf.² In diesem Gespräch müssen Studierende ihre Entwicklung zu den im LEP genannten Kompetenzen darstellen, wobei als Bewertungsmaßstab die Tiefe und Breite des Gesprächs herangezogen wird – allerdings vor dem Hintergrund, dass Reflexionskompetenz grundsätzlich schwierig festzuhalten ist (vgl. u.a. Leonhard & Rihm, 2011). Um den reflexiven Anteil noch zu vertiefen, ist ein Peer an der Vorbereitung zum und bei der Durchführung des Gespräch(s) beteiligt. Dieses Tandem, welches erst in dieser Lehrveranstaltung gebildet wird, ist gegenseitig in das Entwicklungsportfolio eingearbeitet und gibt Rückmeldung und Feedback als Vorbereitung für das Reflexionsgespräch. Das LEP bleibt allerdings zur Vorbereitung auf das Reflexionsgespräch ausschließlich bei den Studierenden, und Artefakte daraus können während der Durchführung des Reflexionsgesprächs verwendet und präsentiert werden. Dies wurde unter allen Lehrenden aus zwei Gründen vereinbart: Erstens wurde die Bewertung der Teilinhalte bereits in den Lehrveranstaltungen vorgenommen, in deren Rahmen sie erstellt wurden. Zweitens umfasst die Begleitlehrveranstaltung lediglich 1,5 ECTS-AP, weshalb der Schwerpunkt auf die Vorbereitung und Durchführung des Reflexionsgesprächs gelegt wird.

Damit die Studierenden ihre Entwicklung gut sichtbar machen können, sind zwei Faktoren wesentlich. Der erste ist die detaillierte, individuelle Rückmeldung zu jedem Artefakt (Leonhard, 2013, S. 186), welche die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung sammeln. Diese Artefakte werden in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen verfasst und sind im Wesentlichen die Arbeitsaufträge und Übungen, die für die positive Absolvierung der einzelnen Veranstaltungen notwendig sind. Der zweite Faktor ist die Konzeption der abschließenden Lehrveranstaltung. In dieser wird zu Beginn der individuelle Stand des Entwicklungsportfolios besprochen, an fehlenden Kompetenzen gearbeitet und gezielt auf das abschließende Reflexionsgespräch hingearbeitet. Somit sind die Rollen zwischen Lernberatung und Leistungsbewertung transparent und bewusst gestaltet (Leonhard, 2013, S. 186), und die Studierenden erhalten nochmals eine detaillierte Rückmeldung zu ihren erbrachten Leistungen (Richter, 2006, S. 239).

Neben diesen Gelingensbedingungen weist Ziegelbauer (2016, S. 147ff.) auch darauf hin, dass die Akzeptanz der Studierenden für Portfolioarbeit beachtet werden muss. Die Lernenden müssen dem Portfolio die entsprechenden Einstellungen, Verhaltensweisen und Nutzungsformen entgegenbringen, damit der Prozess gelingen kann. Zugleich betont Ziegelbauer aber auch, dass die Akzeptanz steigt, wenn Studierende einen subjektiven Nutzen und die Komplexität der Anwendung erkennen. Deshalb wird ein besonderer Fokus auf persönliche Zugänge der Beteiligten gelegt (Häcker & Winter, 2006, S. 228), denn es bleibt den Studierenden offen, wie sie ihre Entwicklung in den einzelnen Kompetenzen darstellen und wie sie insgesamt ihr persönliches Entwicklungsportfolio organisieren. Zudem ist anzunehmen, dass durch die reflexive Betrachtung ihrer Entwicklung die Akzeptanz der Studierenden gesteigert wird.

² „Darf“ und nicht „muss“: Das vorgestellte Entwicklungsportfolio wird nur am Standort Oberösterreich im Studienverbund Mitte eingesetzt. Studierende, die teilweise Lehrveranstaltungen an Hochschulen in Salzburg absolviert haben, können natürlich ebenfalls in Linz diese abschließende Veranstaltung besuchen – ihnen wird nahegelegt, das LEP als Leitlinie zur Vorbereitung heranzuziehen, da sie im Reflexionsgespräch ebenfalls Artefakte vorweisen müssen.

3.3 Aufbau des Entwicklungsportfolios

Das LEP ist für alle Beteiligten frei verfügbar (Busch et al., 2020). Zu Beginn des Dokuments werden der Zweck und der Einsatz im Laufe des Bachelorstudiums geklärt; es wird auf die Selbstverantwortung der Studierenden bei ihrem Entwicklungsprozess hingewiesen, die Aufgaben der Lehrenden – also die individuelle Rückmeldung auf Studierendenarbeiten – werden betont, und es wird die „Präsentation“ der Entwicklung in der abschließenden Lehrveranstaltung vorgestellt. Anschließend werden drei Professionsfelder (Rolle Lehrerin – Rolle Lehrer, Unterricht und Lernprozesse planen und gestalten, Heterogenität) und drei Querschnittsfelder (Sozialwissenschaftliche Forschung, Psychologie, Reflexion) mit den zugehörigen Kompetenzformulierungen aufgeführt. Jedes dieser Felder enthält 6–10 „Kompetenzen“³, die Studierende im Laufe ihrer Ausbildung erwerben und durch selbstgewählte Artefakte belegen sollen. Zur besseren Orientierung werden zu Beginn dieser Felder die relevanten Lehrveranstaltungen, in denen der Kompetenzerwerb stattfindet oder vertieft wird, angeführt. In Abbildung 2 ist exemplarisch ein Ausschnitt des ersten Professionsfeldes dargestellt.

Entwicklungsportfolio Linz

Professionsfeld 1: Rolle Lehrerin – Rolle Lehrer

Lehrveranstaltungen:	
BW B 2.3. Beruf Lehrer/in: Lehrer/innenrolle reflektieren (Teil der PPS) (3 ECTS)	
BW B 2.4. Einführungspraktikum A (Teil der PPS) (1 ECTS)	
BW B 4.2. Weiterentwicklung der Professionskompetenz (Teil der PPS) (3 ECTS)	
BW B 4.4. Fachpraktikum B (Teil der PPS) (2 ECTS)	
	Die Studierenden
1-1	... reflektieren ihre eigene Lernbiographie und ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf den Lehrberuf sowohl im Rahmen von Lehrveranstaltungen als auch den Schulpraktika und dokumentieren ihre Reflexionen für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und der Unterrichtsqualität. Sie sind in der Lage, qualitativ hochwertiges Lehrerinnen- bzw. Lehrerhandeln zu erkennen.
1-2	... verfügen über Wissen über Paradigmen zum Lehrberuf, sind mit Professionstheorien vertraut, kennen die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte (z.B. Unterrichten, Erziehen, Beraten, Fördern, Beurteilen, Schule mitgestalten, Umgang mit Heterogenität, genderreflexive Pädagogik) und setzen sich systematisch mit den vielfältigen Aufgaben von Lehrpersonen und ihren eigenen Persönlichkeitsdispositionen auseinander.

Abbildung 2: Exemplarischer Ausschnitt des ersten Professionsfeldes. Die aufgelisteten Lehrveranstaltungen indizieren, wo die Entwicklung der untenstehenden Kompetenzen hauptsächlich stattfinden wird.

Neben dieser Auflistung der 41 Kompetenzen in den sechs Bereichen ist die Beschreibung des Abschlusses des Entwicklungsportfolios zentral. Die letzte bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung im Bachelorstudium „Unterricht reflektieren und weiterentwickeln“ bietet Raum, um an fehlenden, offenen oder zu vertiefenden Kompetenzen zu arbeiten und ein entsprechendes Reflexionsgespräch vorzubereiten. Dieses Reflexionsgespräch bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzentwicklung in einzelnen Bereichen vorzustellen und anhand der gesammelten Artefakte zu präsentieren. Auf diese Modalitäten wird in der einführenden Beschreibung genau hingewiesen.

³ „Kompetenz“ steht hier bewusst in Anführungszeichen, da der Terminus im LEP nicht im Sinne einer wissenschaftlichen Begriffsbestimmung verwendet wird. Zur Kritik am Kompetenzbegriff bzw. einer umfassenden Betrachtung sei z.B. auf Bach (2013, S. 15ff.) verwiesen.

Um klare Bewertungsmaßstäbe für den Entwicklungsprozess zu vereinbaren, werden auch die Benotungskriterien für dieses Gespräch, die sich an der österreichischen schulischen Leistungsbeurteilungsverordnung orientieren, festgelegt (Leonhard, 2013, S. 186). Ähnlich wie das „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ (Pineker & Störländer, 2013) ist das LEP kein direktes Prüfungsinstrument, sondern die individuelle Entwicklungsdimension wird klar fokussiert.

Da es neben den Standards, die durch das Curriculum festgelegt sind, noch zahlreiche weitere Lerngelegenheiten, vor allem in den schulpraktischen Phasen, gibt, sind im Entwicklungsportfolio auch sogenannte Praktika-übergreifende Lerngelegenheiten formuliert. Diese sollen im Laufe der unterschiedlichen Praktika mindestens einmal wahrgenommen und dokumentiert werden. Sie werden in den Lehrveranstaltungen der PPS besonders betont, und die Studierenden sind angehalten, diese Lerngelegenheiten in ihren Schulpraktika selbstständig wahrzunehmen. In Abbildung 3 ist ein Ausschnitt dieser Liste dargestellt.

Lerngelegenheit	Unterschrift PP
Teilnahme an Teambesprechung/Koordinationstreffen	
Rundgang und Einführung in die Schulbibliothek	
Planung und ggf. Teilnahme an Lehrausgang/Exkursion/Wandertag	
Projektplanung und -durchführung	
Klassenbuchführung (Anwesenheit, Stoffeintrag, ...)	
Nachmittagsbetreuung (wenn an der Schule angeboten)	

Abbildung 3: Ausschnitt der Praktika-übergreifenden Lerngelegenheiten, die Studierende im Bachelorstudium mindestens einmal während ihrer Schulpraktika wahrnehmen müssen.

Im Anhang an die Vorlage für das Entwicklungsportfolio sind je ein Dokument zur Peerreflexion für das Abschlussgespräch und eine Dokumentationshilfe für den jeweiligen Kompetenzerwerb angefügt. Diese vorab festgelegten Raster unterstützen den Portfolioprozess und eignen sich als Grundlage für ein Abschlussgespräch, um den Studierenden auch weitere Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen (Wagner & Richter, 2006, S. 25).

4 Klassifikation des LEP

Empirische Untersuchungen zum Nachweis des Innovationspotenzials von Portfolios, zur Vertiefung von Reflexionskompetenz mit Hilfe von Portfolioarbeit, zur Akzeptanz und Nutzung von Portfolioprozessen u.ä. sind häufig formulierte Forschungsansätze, aber auch -desiderate (z.B. Feder & Cramer, 2019; Leonhard, 2013; Ziegelbauer, 2016). Bisherige Analysen legen nahe, empirische Untersuchungen entsprechend der jeweiligen Portfoliokonzepte bzw. -typen zu gestalten und zu betrachten.

Hinter der Konzeption des LEP steht vor allem die Annahme, dass es Innovationspotenzial als Professionalisierungsinstrument und Strukturinstrument entfaltet (Feder & Cramer, 2018). Auf der Professionalisierungsebene wird angenommen, dass die Studierenden durch die Portfolioarbeit tiefergehende Reflexivität – vor allem auch der eigenen Entwicklung – entfalten, dass das LEP zur berufsbezogenen Kompetenzentwicklung beiträgt und dass Studierende dadurch angeregt werden, Selbstständigkeit zu entwickeln. Auf der Strukturebene stellt die hier vorgestellte Portfolioarbeit vordergründig eine

Möglichkeit des Dokumentierens und Sammelns von Artefakten und Dokumenten während der Ausbildung dar und bietet Gelegenheiten zum Austausch zwischen Studierenden, Lehrenden und Praxispädagog*innen. Innovationspotenzial steckt im LEP aber auch als Brückenelement zwischen praktischen und theoretischen Ausbildungsanteilen. Es wird angenommen, dass der Theorie-Praxis-Transfer besser gelingen kann, gerade in der Vorbereitung und der Durchführung des Reflexionsgespräches am Ende des Studiums. Ergänzend zu den von Feder und Cramer ermittelten Potenzialen entfaltet das LEP Wirkung auf die Zusammenarbeit und Koordination von interuniversitären Einrichtungen.

Neben diesen Innovationspotenzialen lässt sich das LEP nach den von Winter (2013) beschriebenen Typen vor allem als ein ausbildungsbegleitendes Studienportfolio sehen, denn aus allen Veranstaltungen der Bildungswissenschaften im Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung fließen Lernerfahrungen, Produkte, Artefakte und Dokumente aus einzelnen Übungen ein. Damit Studierende diesen Prozess nicht als Zumutung betrachten und den Portfolioprozess nicht erst kurz vor Ende des Studiums wieder aufgreifen, wird das LEP zumindest in allen Begleitlehrveranstaltungen von schulpraktischen Phasen thematisiert, und die Einordnung der Arbeitsaufträge wird besprochen. In Tabelle 1 sind die Dimensionen eines Studienportfolios nach Winter (2013, S. 25f.) für das LEP beschrieben.

Tabelle 1: Dimensionen für das LEP als Studienportfolio (fett: wie bei Winter, 2013, S. 25f.)

Dimension	Umsetzung
Zwecksetzung	mehr für das Lernen: Studierende betrachten ihre eigene Entwicklung anhand der gesammelten Arbeitsaufträge und dokumentierten Lerngelegenheiten mehr für Prüfungen und Zertifikation: Vorbereitung für das abschließende Reflexionsgespräch, welches Basis einer Lehrveranstaltungsbeurteilung ist
Inhaltsbestimmung	mehr von der Person, die das Portfolio führt: Studierende verfassen individuell die Arbeitsaufträge und Artefakte und entscheiden, wie diese schwerpunktmäßig ins LEP eingeordnet werden mehr von Seiten der Institution und deren Vorgaben: indirekt über die Rahmenkonzepte und Formulierung der praktikumsübergreifenden Lerngelegenheiten bestimmt
Praxisbezug	praktische Ausbildung ist zentral im Portfolio/praktische Ausbildung ist ein Element unter anderen: zentraler Ankerpunkt sind die PPS; allerdings sind alle weiteren bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit eingeschlossen
Kompetenzstandards	stark an Kompetenzstandards ausgerichtet: ja, durch die Orientierung an den Learning Outcomes des Curriculums
Gegenstände, die gesammelt werden	Vielfalt der Gegenstände und Formate: Studierende verfassen individuelle Arbeitsaufträge, bekommen individuell von unterschiedlichen LV-Leiter*innen Rückmeldung, dokumentieren individuell an unterschiedlichen Schulen Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Formaten; Gestaltung des LEP nicht vorgegeben
Kommunikation zum Portfolio	Vielfältige Kommunikation in Begleitprozessen: Einführung im 1. Semester, Besprechung in allen weiteren Phasen der PPS, Vorbereitung auf das Abschlussgespräch, Peer-Prozess

Integration der Praxislehrkräfte	starke Beteiligung: die Praxislehrkräfte erhalten die Rahmenkonzepte mit den formulierten Aufgaben; in der Ausbildung der Praxislehrkräfte wird das LEP vorgestellt
Präsentation	Portfolio eher für den Eigengebrauch: während der Semester 1–7 organisierte und anspruchsvolle Präsentationsforen: Vorbereitung und Peer-Prozess für Reflexionsgespräch im 8. Semester
Beurteilung und Rückmeldung	Ausführliche und differenzierte Beurteilung und Rückmeldung: jeder Arbeitsauftrag in Begleitlehrveranstaltungen zur Schulpraxis muss individuelle Rückmeldung enthalten; Rückmeldung der Praxislehrkräfte in Schulen; Rückmeldung und Beurteilung zum Reflexionsgespräch

Ein Prüfungsportfolio wird nach Winter (2013, S. 27) abgesammelt und beurteilt oder auf prüfungsrelevante Inhalte durchgesehen. Ob das LEP auch ein Prüfungsportfolio ist, bleibt offen, denn es dient als Unterstützung für ein Reflexionsgespräch. Nach dem Modell von Leonhard (2013, S. 184) stellt das LEP ein Portfolio mit expliziter Reflexion und mit formaler Konsequenz dar. Die Reflexion wird jeweils in einzelnen Arbeitsaufträgen in fünf der sechs Praktikumsphasen eingefordert, im LEP als eigener Querschnittsbereich ausgewiesen und beim Reflexionsgespräch explizit eingefordert. Die formalen Konsequenzen sind der abschließenden Lehrveranstaltung innewohnend, denn hier wird einerseits an fehlenden Kompetenzen gearbeitet und andererseits fließen die Portfolioarbeit, der Peerprozess sowie das Gespräch in die Beurteilung mit ein.

Für einen Portfolioprozess führt Winter (2012, S. 44) einige Merkmale bzw. Tätigkeiten im Rahmen dieses Prozesses an. Diese sind in Tabelle 2 für das LEP beschrieben und geben einen Überblick, wie am Standort Oberösterreich der Entwicklungsportfolioprozess stattfindet. Diese Darstellung charakterisiert das LEP in seinen Zielen, dem Aufbau und dem Abschluss anhand bestehender Modelle.

Tabelle 2: Merkmale eines Portfolioprozesses und die Konzeption im LEP (fett: wie bei Winter, 2013, S. 18f.)

Einen Rahmen abstecken	begleitend zum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung
Erarbeiten	Verfassen von Arbeitsaufträgen, Sammeln von Übungen in Lehrveranstaltungen, Dokumentation von Lerngelegenheiten in schulpraktischen Phasen
Sammeln	Sammeln und Reflektieren von Artefakten in allen Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften, insbesondere in den PPS, Aufbewahren der Arbeitsaufträge mit der individuellen Rückmeldung der jeweiligen Lehrenden bzw. Praxislehrkräfte
Reflektieren	Reflexion als Arbeitsauftrag in jeder Begleitlehrveranstaltung, eigenes Querschnittsfeld, Darstellung der persönlichen Entwicklung als zentraler Gegenstand des Reflexionsgesprächs
Überarbeiten	Anregung zur Überarbeitung durch individuelle Rückmeldung auf die Arbeitsaufträge, Arbeit an fehlenden Kompetenzen und Vorbereitung auf das Reflexionsgespräch
Auswählen	Auswahl der Artefakte für jede Kompetenz und für das Reflexionsgespräch
Dokumentieren	individueller Zugang, wie das LEP aufgebaut und die genannten Kompetenzen dokumentiert werden

Präsentieren und Wahrnehmen	Reflexionsgespräch mit Lehrenden und Peers
In Dialog treten und Rückmelden	Peer-Prozess, Geben von Rückmeldung auf andere Entwicklungsportfolios, Diskutieren der Rückmeldung der LV-Leiter*innen
Bewerten	Erkennen und Thematisieren von Qualitäten und Schwächen in Vorbereitung auf das Reflexionsgespräch
Schlussfolgerungen	Erkennen und Darstellen der eigenen Entwicklung im Studienverlauf, Arbeiten-Können an Schwächen, aber auch Stärken

5 Erfahrungsbericht und Ausblick

Mit dem Ende des Sommersemesters 2020 hat die erste Kohorte das neue Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung am Standort Linz durchlaufen. Diese Studierendengruppe konnte naturgemäß viel Rückmeldung über die Studienabläufe und auch über die Arbeit mit dem LEP geben. Insbesondere die Portfolioarbeit wurde von einigen Studierenden als sehr kritisch angesehen und der Nutzen des Prozesses vor allem in den ersten beiden Studienjahren als gering betrachtet. Dabei wurden vor allem der Einführungsprozess und der Zweck (Ziele und Zweck nicht allen Beteiligten bekannt; sich ändernde Versionen des LEP, Fragen zur Umsetzung und des Abschlusses) kritisch hinterfragt.⁴ Insbesondere im Studienjahr 2019/20 änderte sich diese Wahrnehmung signifikant, und die Lehrveranstaltungsleiter*innen, die die abschließende Lehrveranstaltung abhielten, berichteten von durchwegs engagiertem Arbeiten am Entwicklungsportfolio und gelungenen Reflexionsgesprächen.

Die Orientierung an den in der Literatur genannten Gelingensbedingungen, die regelmäßigen jährlichen Koordinationssitzungen der Lehrenden und Verantwortlichen der Bildungswissenschaften, die Orientierung an den Rahmenkonzepten und dem LEP und insbesondere die Einbindung ins Gesamtkonzept der Ausbildung tragen dazu bei, dass das Entwicklungsportfolio, sowohl von Lehrenden- als auch von Studierendenseite, gesteigerte Akzeptanz erfährt. Die Fallstricke durch die Beteiligung vieler Lehrender, die auf Grund ihrer unterschiedlichen Arbeitsplätze an verschiedenen Hochschulen organisatorisch und historisch unterschiedlich in der Lehrer*innenbildung sozialisiert sind, können mit diesem regelmäßigen Austausch umgangen werden. Daher hat das LEP auch ein Innovationspotenzial als Brückenfunktion: Es überbrückt nicht nur unterschiedliche Ausbildungsteile (Feder & Cramer, 2018, S. 361), sondern auf Grund der notwendigen Koordinierung aller Beteiligten auch unterschiedliche Ausbildungskulturen der PHs und der Universität. Zudem schafft es einen gemeinsamen Rahmen für den Kompetenzerwerb der Studierenden im Bachelorstudium.

Im konsekutiven Masterstudium, welches lt. Dienstrecht (2013, BGBl. I Nr. 211/2013, ausgegeben am 27. Dezember 2013. NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7) für eine unbefristete Anstellung an Sekundarstufenschulen obligat ist, absolvieren die Studierenden ein 20 ECTS-AP umfassendes Masterpraktikum. Dieses schließt mit einem eigenen Portfolio ab. Nachdem das Masterstudium mit dem Wintersemester 2020/21 am Standort Linz gestartet wurde, ist das Konzept für dieses Lehrveranstaltungsportfolio noch in der Entwicklung. Anders als im Entwicklungsportfolio im Bachelorstudium, bei dem eher defi-

⁴ Die Rückmeldungen der Studierenden wurden von den Lehrveranstaltungsleiter*innen gesammelt und an die Arbeitsgruppe Portfolio bzw. die übergeordnete Arbeitsgruppe PPS übermittelt. Als direkte Folge wurden Studierendenvertreter*innen zu den jeweiligen Arbeitsgruppentreffen eingeladen und in den Diskussions- und Entscheidungsprozess eingebunden. Auf Rückmeldungen des studienbegleitenden Forschungsprojekts L3 konnte ebenfalls zugegriffen werden.

zitär bei fehlenden Kompetenzen Unterstützung gegeben wird, sollen mit diesem Portfolio die Stärken, die im Masterpraktikum aufgebaut wurden, sichtbar gemacht werden. In einem digitalen Rahmen entsteht dabei ein Portfolio, welches im Bewerbungsprozess an Sekundarstufenschulen genutzt werden kann. Dabei sollen auch Inhalte des persönlichen Entwicklungsportfolios aus dem Bachelorstudium und weiteren Lehrveranstaltungen mit einfließen.

Begleitend zur Neuorganisation der Lehrer*innenbildung gibt es am Standort Oberösterreich unterschiedliche Forschungsvorhaben, die auch das LEP umfassen. Das Projekt Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3) untersucht die Entwicklung berufsbezogener Merkmale und die Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (Weber, Altrichter, Reitinger, Bergmann & Himmelsbach, 2021), das Projekt Evaluierung PPS ergründet, wie sich Praxispädagog*innen in Schulen auf Aufgaben für das Entwicklungsportfolio vorbereiten. Im Rahmen einer Diplomarbeit wird quantitativ untersucht, wie sich Einstellungen der Studierenden und die Wahrnehmung von Gelingensbedingungen des Portfolioprozesses auf die Motivation der Studierenden auswirken (Wolfsgruber, 2020). Die Erkenntnisse dieser Arbeiten und die Erfahrungen aus dem Bachelorstudium führen zu einer stetigen Überarbeitung des LEP und fließen in die Konzeption der Portfolios im Masterstudium mit ein.

Der Autor hebt die gemeinsame Konzeption und Weiterentwicklung des Entwicklungsportfolios (Busch et al. 2020, Heribert Bastel und Thomas Zwicker) hervor und bedankt sich für die Zusammenarbeit in der AG Portfolio. Danke außerdem an Manuela Gamsjäger und Sonja Lenz für die kritischen Rückmeldungen zu diesem Artikel.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter H. (2013). Portfolios weisen über sich selbst hinaus. In G. Bräuer, M. Keller & F. Winter (Hrsg.), *Portfolio macht Schule: Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio* (S. 33–40). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Altrichter H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.
- Braunsteiner, M., & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *PädagogInnenbildung – Festschrift für Andreas Schnider*. Heiligenkreuz: Be&Be.
- Busch, K., Gamsjäger, M., Nausner, E., Panhuber-Mayr, B., Gebetsberger, D., Wimmer, B., et al. (2020). *Entwicklungsportfolio*. Zugriff am 23.02.2021. Verfügbar unter: https://www.lehrerin-werden.at/fileadmin/user_upload/PPS/pps_linz/Entwicklungsportfolio_2020.docx.
- Entwicklungsverbund Cluster-Mitte. (2019). *Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“*. Zugriff am 01.09.2020. Verfügbar unter: https://www.liles.at/fileadmin/user_upload/pdf/curriculum/MB-013-2019-BEd_2019_final.pdf.
- Feder, L., & Cramer, C. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung – Eine Analyse der Portfolioliteratur. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 354–368. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.06>
- Feder, L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Häcker, T. (2006). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 15–18). Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Häcker, T., & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 227–233). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hänssig, A., & Petras, A. (2006). Arbeit mit Portfolio in Schulpraktischen Studien – Planung, Umsetzung und Ergebnisse. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung* (S. 29–56). Lübeck & Marburg: Der Andere Verlag.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. (2019). Die Gestaltung forschungsbasierter Studien – eine Herausforderung für die neue Pädagog*innenbildung. In M. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung – Festschrift für Andreas Schnider* (S. 33–39). Heiligenkreuz: Be&Be.
- Hascher, T., & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolio in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2013). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kucher, V., & Rulofs, M. (2018). Gemeinsam eingerichtete Lehramtsstudien in Österreich. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1, 147-157. <https://doi.org/10.4119/hlz-2391>
- Lehrerin-werden. (2020a). *BW Modulbeschreibungen*. Zugriff am 01.09.2020. Verfügbar unter: https://www.lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/sekundarstufe_allgemeinbildung/pps_linz/bw_modulbeschreibungen/.
- Lehrerin-werden. (2020b). *Informationen*. Zugriff am 01.09.2020. Verfügbar unter: https://www.lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/sekundarstufe_allgemeinbildung/pps_linz/informationen/.
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 180–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitlehrveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Pineker, A., & Störtländer, J.C. (2013). Gestaltung von praktikumsbezogenen Reflexionsanlässen im Rahmen des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ – zwei hochschuldidaktische Varianten und ihre Evaluation. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 193–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, A. (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 234–241). Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Wagner, L., & Richter, J. (2006). Das Praktikumsbegleitende Studienportfolio – selbst-reflektiertes Lernen im Schulpraktikum. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerausbildung* (S. 21–28). Lübeck & Marburg: Der Andere Verlag.
- Weber, C., Altrichter, H., Reitinger, J., Bergmann, J., & Himmelsbach, M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studierenerleben in der Ausbildung von Lehrpersonen – Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3). In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukop-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 127–142). Münster: Waxmann.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 15–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolfgruber, M. (2020). *Einstellung und Motivation bei der Portfolioarbeit – Eine empirische Untersuchung der Arbeit mit dem Entwicklungsportfolio am Standort Linz*. Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität Linz.
- Ziegelbauer, S. (2016). Zum Nutzen von Portfolios im Lehramtsstudium – zwei Seiten einer Medaille. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 147–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S., & Gläser-Zikuda M. (2016). Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, LehrerInnenausbildung und Hochschuldidaktik. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 9–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Himmelsbach, M. (2021). Das Linzer Entwicklungsportfolio. Konzeption – Charakterisierung – Innovationspotenzial. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 72–86. <https://doi.org/10.11576/hlz-3846>

Eingereicht: 30.09.2020 / Angenommen: 09.02.2021 / Online verfügbar: 24.03.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: A Portfolio Concept in Teacher Education and Its Potential

Abstract: In the process of professionalization of teachers, a distinct ability to reflect and an inquiry-based learning attitude are regarded as central aspects. In Austria's secondary teacher education, practical school phases, in which students are accompanied by teacher mentors, are an important issue in education science education. They are seen as a bridging element to connect the theoretical teaching content at the university with practical fields of action at schools. In the Cluster Mitte, Linz location, the educational science courses are held at the two teacher training colleges and the local university. The practical phases take place at different types of secondary schools, with approx. 900 internships per semester being assigned. In order to ensure uniform standards with so many people involved in

teaching, binding concepts regarding contents and assignments to the acting persons are necessary. Accompanying the bachelor program, a portfolio work-process is implemented, which condenses the central curricular competences and offers students the opportunity to document their learning opportunities in the training process and to reflect on their individual development at the end of their studies. In this article, the concept of the Linz development portfolio is presented and the design of the portfolio under the existing framework conditions is described. The conditions of success of portfolio work are examined in more detail. In addition, the question is to be clarified which innovation potential lies in the work with the development portfolio and how this can be characterized on the basis of existing literature.

Keywords: portfolio, portfolio models, teacher education, reflection, professionalization