

Volk, Benno; Pawelleck, Anja; Alean-Kirkpatrick, Pamela Teaching Portfolio. (E-)Lehrportfolios als Instrumente für das Kompetenzmanagement von Hochschullehrenden

Miller, Damian [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]: *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf.*
Münster : Waxmann 2013, S. 245-264. - (Medien in der Wissenschaft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Volk, Benno; Pawelleck, Anja; Alean-Kirkpatrick, Pamela: Teaching Portfolio. (E-)Lehrportfolios als Instrumente für das Kompetenzmanagement von Hochschullehrenden - In: Miller, Damian [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]: *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf.* Münster : Waxmann 2013, S. 245-264 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109246 - DOI: 10.25656/01:10924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-109246>

<https://doi.org/10.25656/01:10924>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Damian Miller, Benno Volk (Hrsg.)

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf

63

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf

Damian Miller,
Benno Volk (Hrsg.)

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf



Waxmann 2013
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Medien in der Wissenschaft, Band 63

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2818-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2013
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagillustration: © Sergej Khackimullin – Fotolia.com
Bildbearbeitung: Urs Stuber
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 9

Benno Volk, Damian Miller

Bedeutung von E-Portfolios für das
Schnittstellenmanagement von Hochschulen 11

Zum Aufbau der Publikation 36

Grundlagen

Gabi Reinmann, Silvia Hartung

E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement 43

Kerstin Mayrberger

E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität 60

Thomas Häcker, Jan Seemann

Von analogen Portfolios für die Entwicklung von
digitalen E-Portfolios lernen 73

Peter Baumgartner, Reinhard Bauer

Auf dem Weg zu einer Mustersprache für E-Portfolios 91

Ramón Reichert

Portfoliostrategie 2.0
„Biografiearbeit“ und „Selbstnarration“ im Social Net 105

Funktion in der Hochschullehre

Andrea Christen, Martin Hofmann

E-Reflexionsportfolio an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen
(PHSG, Schweiz). Entwicklungen im Studienjahr 2009/2010 133

Christine Smith, Chrissi Nerantzi

E-Portfolios: Assessment as Learning Using Social Media
Capturing Conversational Learning Examples Drawn
from Academic Development 147

Marianne Schärli

Das E-Portfolio an der Höheren Fachschule Gesundheit
und Soziales Aarau 167

Walter Bächtold, Damian Miller
E-Portfolio Sek I Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG, Schweiz)..... 180

Jörg Stratmann, Thomas Wiedenborn, Markus Janssen
Zur Neukonzeption der Praktikumsstruktur
Eine Selbstlernumgebung mit E-Portfolio in
der ersten Praxisphase 191

Dominik Petko
Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und
technische Entwicklungen am Beispiel von *lerntagebuch.ch* 206

Sicht der Studierenden

*Ina Ertner, Eva Opitz, Verena Ott, Sarah Rohrer,
Sandra Hofhues, Thomas Sporer*
Unterstützung überfachlicher Kompetenzentwicklung
in Projekten mit E-Portfolio-Arbeit: ein „Reality-Check“
aus Studierendenperspektive..... 215

*Andrea Christen, Martin Hofmann, Karin Ackermann, Tanja Stronski,
Mara Fey, Silas Kutschman, Tirzah Zimmerer, Selina Domeisen*
Erfahrungen mit Mahara aus Sicht von Studierenden der Pädagogischen
Hochschule St. Gallen (PHSG, Schweiz)..... 231

Marina Ehrmann
E-Portfolio: Aus der Sicht einer Studentin an der
Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG, Schweiz)..... 240

Sicht der Lehrenden

Benno Volk, Anja Pawelleck, Pamela Alean-Kirkpatrick
Teaching Portfolio
(E-)Lehrportfolios als Instrumente für das Kompetenzmanagement von
Hochschullehrenden..... 245

Paul Savory, Amy Goodburn
Types of Faculty Course Portfolios to Showcase Classroom
Practices and Student Learning
Making Visible the Intellectual Work of Teaching 265

Marianne Merkt
Hochschuldidaktische Weiterbildung in
der Hochschullehre 276

Übergang Hochschule – Beruf

René Melliger

E-Portfolio in der Vermittlung von Fach- und Kaderpersonal..... 296

Benno Volk, Cindy Eggs, Alexander Salvisberg, Damian Läge

Soft Skills Competency Profiler und E-Portfolio

Zwei Instrumente zur Verbesserung der Employability

von Hochschulabsolvierenden 305

Cornel Müller

Career Portfolio

Eine Analyse mit Praxisbeispiel 324

Reinhard Schmid

Berufswahl- und Laufbahn-Portfolio

Gut gerüstet für Beruf und Karriere..... 334

André Frey, Andreas Sägesser, Davud Evren, Anouscha Boner,

Michel Geiter

E-Portfolios an der Technischen Berufsschule Zürich

An der Schnittstelle zu Schule und Beruf..... 351

Andreas Schmidbauer

Showcase E-Portfolio Usage in the Workplace

The Beneficial and Disruptive Potential in the Context

of Information Silos..... 363

Tools und Service

Florian Gnägi, Kirsten Scherer Auberson, Roland Streule

Entwicklung eines E-Portfolios für das LMS OLAT

Ein Erfahrungsbericht 374

Matthias Kunkel, Oliver Lang, Ulrike Wilkens

E-Portfolio-Funktionalität für ILIAS

Herausforderungen und Chancen der Begegnung von

Hochschuldidaktik und Softwareentwicklung..... 391

Kristina D.C. Höppner

The Past, Present and Future of an E-Portfolio System –

Developing the Open Source Software Mahara..... 409

Geoff Leigh

The E-Portfolio Service Foliotek

What, How, Why 419

<i>Athanasios Siaperas, Philippe Tissot, Ernesto Villalba</i> Europass The (E-)Portfolio to Promote Mobility of Workers and Learners in Europe.....	432
<i>Thomas Schmidt, Katja Liebigt</i> eProfilPASS Ein E-Portfolio zur Kompetenzfeststellung.....	444
<i>Anita E. Calonder Gerster</i> Kompetenzmanagement mit elektronischem Begleitinstrument Das E-Portfolio CH-Q – Entwicklung und Anwendung.....	454
 Autorinnen und Autoren	 468

Teaching Portfolio

(E-)Lehrportfolios als Instrumente für das Kompetenzmanagement von Hochschullehrenden

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Einsatz von Teaching Portfolios oder Lehrportfolios für das akademische Lehrpersonal an Hochschulen thematisiert. Neben gängigen Definitionsansätzen, einem idealtypischen Aufbau und der Darstellung von wesentlichen Elementen eines Teaching Portfolios werden konzeptionelle und praktische Hinweise für den Einsatz in der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrpersonen an Universitäten beschrieben. Zudem wird aufgezeigt, dass und wie sich (E-)Portfolios als Assessment-Instrumente im Rahmen eines Kompetenzmanagements für Hochschullehrende einsetzen lassen.

Im Rahmen des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms „Teaching Skills“ an der Universität Zürich werden sowohl analoge Portfolios als auch digitale E-Portfolios zur Bewertung von individuellen Kompetenzentwicklungsprozessen eingesetzt. Welche Unterschiede bei den Portfolio-Varianten zu beobachten sind, wird im Folgenden ebenfalls dargestellt.

1 Einleitung

Wie an den in diesem Sammelband vorgestellten Kontexten, Einsatzszenarien und Beispielen deutlich wird, eignen sich (E-)Portfolios vor allem zur Abbildung von persönlichen bildungs- und berufsbezogenen Kompetenzentwicklungsprozessen, indem nach bestimmten Kriterien ausgewählte Arbeitsproben (sog. „Artefakte“) präsentiert, aber auch kreative Denk- und Handlungsprozesse dokumentiert werden. Die unterschiedlichen Inhalte eines Portfolios können dann wiederum selbst reflektiert oder durch andere Personen kommentiert und bewertet werden. Somit kann ein (E-)Portfolio als ein prozessbegleitendes Diagnoseinstrument genutzt werden, das Einblicke und Auskünfte über den individuellen Kompetenzerwerb bereit hält, was vor allem in Aus- und Weiterbildungssituationen im beruflichen Kontext von grossem Nutzen ist.

Die pädagogisch-didaktische Arbeit als Lehrperson besteht aus vielen einzelnen Tätigkeiten und kreativen Prozessen, die eine genaue Planung unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen, die Umsetzung in

Bezug auf die jeweilige Zielgruppe sowie eine Reflexion der gemachten Erfahrungen für eine persönliche Qualitätssicherung und -entwicklung implizieren. Wie gut die dafür notwendigen Kompetenzen erworben werden oder wie souverän eine Lehrperson in diesen mehrstufigen Prozessen agiert, lässt sich nicht durch eine theoriebezogene Prüfungsform oder eine einmalige Testsituation ermitteln. Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird daher seit vielen Jahren gezielt Portfolioarbeit eingesetzt, um die Entwicklung von Lehrkompetenz bei einzelnen Personen in Bezug auf den Schulunterricht erkenn- und reflektierbar machen zu können (Winter, 2005; Häcker & Winter, 2006; Kraler & Schratz, 2008). Aufgrund der positiven Erfahrungen liegt es nahe, dieses Instrument auch für die Hochschullehre einzusetzen und an die spezifische Situation des akademischen Lehrpersonals anzupassen.

2 Teaching Portfolio für Hochschullehrende

Das Teaching Portfolio (Kilbane & Milman, 2003; Constantino & De Lorenzo, 2006; Seldin, Miller & Seldin, 2010) oder Lehrportfolio (Mayrberger & Merkt, 2008; Szczyrba, 2009; Szczyrba & Wildt, 2009; Futter, 2009) wird für Hochschullehrende oft mit einer persönlichen Publikationsliste von wissenschaftlichen Forschungsarbeiten verglichen: Beide Formate stellen sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Beschreibung der individuellen Arbeit dar. Im Gegensatz zu den verschiedenen Standards, die für wissenschaftliche Veröffentlichungen gelten, sind Teaching Portfolios individuell zu gestaltende Formen der Darstellung von eigenen Erfahrungen mit bestimmten Lehrhandlungen, eingesetzten Unterrichtsstrategien und persönlichen Grundsätzen. Die Lehrperson reflektiert zudem die eigene Rolle bei der didaktisch-methodischen Planung und Umsetzung von Unterrichtsinhalten. Angaben zur beruflichen Entwicklung sowie die angestrebten persönlichen Ziele gehören ebenfalls in das Teaching Portfolio. Die Inhalte werden durch ausgewählte Dokumente, wie z.B. Erfahrungsberichte, Situationsanalysen, aber auch durch Feedback von Kolleg/inn/en oder Evaluationsergebnisse belegt und verdeutlicht. Somit ist ein Teaching Portfolio im Gegensatz zu einer Liste der Forschungspublikationen wesentlich stärker subjektbezogen, reflexiv sowie umfassender in Bezug auf die Darstellung der dokumentierten Leistungen.

Eine weitere Parallele ergibt sich aus der Form, wie Lehre in einem Teaching Portfolio dargestellt werden soll. Auf Grundlage der Deskription und Reflexion von Lehrhandlungen sollen darauf aufbauend neue Handlungsoptionen entwickelt werden. So entsteht ein iterativer Prozess aus neuen Zielen, Erprobung und Erfahrungen über das Lernhandeln, was wiederum zu neuen Handlungszielen führt usw. Dieses Vorgehen entspricht dem Ansatz des „Scholarship

of Teaching and Learning“ (SoTL), nach dem gute Lehre als im formalen Ablauf vergleichbar einer wissenschaftliche Forschung in Bezug auf das eigene Lehren und das studentische Lernen anzusehen ist (Hutchings et al., 2011). So werden (analog zur sozialwissenschaftlichen Forschung) Annahmen entwickelt, in Praxissituationen erprobt, die Auswirkung evaluiert sowie publiziert und diskutiert, um darauf aufbauend neue Erkenntnisse zu gewinnen und neue Hypothesen für die Verbesserung des Unterrichts generieren zu können (Huber, 2011).

Wenn akademische Lehre somit neben wissenschaftlicher Forschung als ein zentrales Merkmal von Hochschulen und Universitäten ernst genommen wird und hohen Qualitätsmaßstäben genügen muss, stellt sich automatisch die Frage nach der Messbarkeit der Qualität von Hochschullehre und Bewertbarkeit des Handelns von Hochschullehrenden. Das akademische Lehrpersonal, das als relativ autonome ‚gate keeper‘ wesentlich für die didaktische Konzeption, methodische Unterrichtsgestaltung und Umsetzung von Veränderungen in der Lehre verantwortlich ist, spielt für die Qualität der Hochschullehre sowie für die Lehr- und Lernkultur eine entscheidende Rolle (Euler et al., 2006; Schönwald, 2007). Besonders bei Neuanstellungen und Berufungsverfahren wird daher mittlerweile an Hochschulen vermehrt auf die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen und die Lehrqualifikation der Bewerberinnen und Bewerber geachtet (Linde & Szczyrba, 2012). Dabei sind weder Kompetenzen im Allgemeinen noch Lehrkompetenzen im Besonderen sowie die akademische Lehrkompetenz (Egger & Merkt, 2012) im Speziellen nicht leicht zu dokumentieren und zu beurteilen. Lehrkompetenz für die Hochschullehre ist ein komplexes Konstrukt aus Fach-, Methoden- und Selbst- bzw. Sozialkompetenz und individuellen Einstellungen, Werthaltungen usw. Sie beinhaltet Wissen über hochschuldidaktische Konzepte, ein Methodenrepertoire zur Interaktion mit Studierenden und zur Aktivierung von studentischen Lernprozessen, Kommunikationskompetenz für unterschiedliche Lehr- und Beratungssituationen sowie die persönliche Lehrauffassung, Leitbilder, Rollenmuster usw. (Webler, 2004; Kerres et al., 2005). Es handelt sich somit um ein ganzes Kompetenzspektrum aus vielen einzelnen Komponenten und Persönlichkeitsmerkmalen, das in einem langfristigen Entwicklungsprozess erworben wird und immer wieder neu bewertet und angepasst werden muss (Messner & Reusser, 2000).

In Bezug auf die akademische Lehrkompetenz ist dabei noch zu bedenken, dass die Lehrtätigkeit für die wissenschaftlich tätigen Personen an Hochschulen und Universitäten i.d.R. nur einen von mehreren Aufgabenbereichen darstellt. Es ist bis heute so, dass die berufliche Karriere an Hochschulen in erster Linie von Forschungsergebnissen und akademischen Qualifikationen abhängig ist. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Bedeutung und Rolle der Lehrtätigkeit an Hochschulen: „Hochschullehrer werden zwar für die akademische Lehre bestellt, verstehen sich im Hauptberuf aber eher als Forscher“ (Enders, 1998, S. 57).

Hinzu kommt, dass die Lehrpersonen in den unterschiedlichen Fachdisziplinen zumeist nicht über eine pädagogische Qualifikation verfügen und somit vor Beginn der Lehrtätigkeit keine systematische didaktische Ausbildung absolviert haben. Daher prägen vor allem fachspezifische Traditionen, die Orientierung an den eigenen Studienerfahrungen und das persönliche „Learning by doing“ die Art und Weise, wie Hochschullehrende Kompetenzen für die Hochschullehre erwerben und beurteilen (Dany, 2007).

Die Überprüfung und Bewertung von akademischer Lehrkompetenz stellt somit eine grosse Herausforderung dar, denn sowohl der Nachweis einer mehrjährigen Lehrerfahrung als auch das gängige Verfahren, mittels einer Probevorlesung auf die Lehrkompetenz zu schliessen, wird den Ansprüchen einer Qualitätsmessung und Kompetenzanalyse nur sehr bedingt gerecht. Es handelt sich entweder um eine quantitative Auflistung von vergangenen Ereignissen oder um eine Situationsbewertung, die kaum einen Raum für die Darstellung der eigenen Persönlichkeit und von Entwicklungsprozessen bietet. Fest steht jedoch auch, dass es für die Lehre keine inhärenten und allgemein anerkannten Qualitätskriterien wie etwa in der Forschung gibt.

Auch zu der etablierten Form der Lehrevaluation an Hochschulen, bei der die Qualität der Lehre einer einzelnen Lehrperson anhand der Resultate studentischer Evaluationen beurteilt wird, muss festgehalten werden, dass die Komplexität von Lehr- und Lernprozessen nur aus diesem Blickwinkel betrachtet, nicht vollständig erfasst werden kann (Schwarz, 2006; Pohlenz, 2008). Ein Teaching Portfolio bietet hierzu eine mögliche Ergänzung, um die Qualität akademischer Lehrtätigkeit – mit ihrer Komplexität und Vielfältigkeit – auch aus Sicht der Lehrenden darzustellen. Indem hierdurch transparent gemacht wird, welche Leistungen das akademische Lehrpersonal in Hörsälen, Seminarräumen, Laborpraktika oder auf Exkursionen leistet, kann zudem die Aufmerksamkeit erzeugt werden, die für eine bessere Anerkennung von akademischer Lehrtätigkeit zentral wäre. Gerade da die Rolle als Lehrende nicht primär im beruflichen Fokus des wissenschaftlichen Personals ist, erscheint es umso wichtiger, im Rahmen von akademischer Personalentwicklung und hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten ein Instrument zum Kompetenzmanagement für Hochschullehrende einzuführen, das als Instrument zur Dokumentation sowie Reflexion und damit letztlich zur Qualitätsentwicklung der Hochschullehre dient (Futter, 2009).

Das Teaching Portfolio erfüllt somit mehrere Zielsetzungen:

1. Es erlaubt einer Lehrperson, eine Übersicht über die eigenen Leistungen zu gewinnen, das eigene Handeln zu reflektieren, Geleistetes zu beurteilen und Veränderungen im Handeln und den daraus resultierenden Reaktionen zu dokumentieren. In diesem Sinn erfüllt das Portfolio einen formativen Zweck: Nach innen gerichtet, dient es in erster Linie der persönlichen Analyse und Entwicklung. Wie von Queis (2005) betont, ist ein Teaching

- Portfolio keine Momentaufnahme. Es lässt sich ständig verändern und ergänzen und ist somit ein Instrument, um den permanenten Prozess der eigenen Weiterentwicklung zu dokumentieren.
2. Es kann für die Beurteilung der Arbeit im Rahmen eines Mitarbeitendengesprächs eingereicht werden. Ein Teaching Portfolio liefert Vorgesetzten ein umfassendes Bild der Lehrtätigkeit, das ansonsten nicht automatisch sichtbar wird. In der Regel wird dieser Einsatz ebenfalls als formativ bezeichnet, weil zusammen mit dem oder der Vorgesetzten die eigenen Stärken erkannt sowie Massnahmen für allfällige Verbesserungen und persönliche Entwicklung diskutiert werden können. Allerdings bedingt dies Kenntnisse seitens der Vorgesetzten, wie ein Portfolio zu lesen ist (s. Abschnitt 4.2).
 3. Das Teaching Portfolio ermöglicht es der Lehrperson, die Qualität ihrer Leistungen im Rahmen einer Bewerbung darzustellen. Hier wird das Portfolio als Instrument für die Präsentation der erworbenen und praktizierten Lehrkompetenz genutzt: Nach aussen gerichtet, hat es in erster Linie die strategische Funktion eines Präsentationsportfolios, um besondere Leistungen in der Lehre wider zu spiegeln. Es wird in diesem Kontext davon abgeraten, Reflexionen über „Schwächen“ oder „Misserfolge“ einzubeziehen, auch wenn die kritische Selbstreflexion ein wichtiges Merkmal eines Teaching Portfolios ist. Je nach Kontext, kann es in diesem Zusammenhang unangebracht sein, kritisches Feedback und negative Selbstanalysen offen zu legen. Wenn ein Teaching Portfolio für unterschiedliche Verwendungszwecke eingesetzt werden soll, ist eine Anpassung der Darstellung von Inhalten unerlässlich. Hier bieten E-Portfolios gegenüber klassischen Formen aus Papier eine wesentlich grössere Flexibilität.
 4. Besonders der Teil des Portfolios, in dem das eigene Lehrkonzept oder die individuelle Unterrichtsphilosophie beschrieben wird, kann als Kommunikationsinstrument gegenüber Studierenden gewinnbringend eingesetzt werden. So erzeugt z.B. die Einführung neuer Lehr- und Lernformen bei den Studierenden oft Unsicherheiten oder Verwirrungen, weil sie nicht genau wissen, warum und wofür die eine oder andere Veränderung des Lehr- und Lernprozesses gut sein soll. Eine persönliche Erklärung zur eigenen Rollendefinition und zu den beruflichen Handlungsmaximen erhöht die Transparenz in Bezug auf das Lehrhandeln. Die Lehrperson sollte dabei berufsethische und lerntheoretische Begründungen für das praktische Handeln durch eigene Erfahrungen, aber auch durch Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien untermauern.

3 Die Struktur eines Teaching Portfolios

Neben einem Titelblatt oder einer Startseite mit einem Inhaltsverzeichnis bzw. einem Überblick über die enthaltenen Materialien, sollte eine (Kurz-)Biographie der Lehrperson integriert sein. Zwar ist es eine Stärke des Instruments, dass es kein Standardformat gibt und es prinzipiell individuell gestaltet werden kann, dennoch weisen die meisten bekannten Beispiele in irgendeiner Weise folgende vier Hauptkomponenten auf:

- Eine Übersicht der bisherigen Lehrveranstaltungen bzw. Lehraufgaben.
- Das persönliche Lehrkonzept oder die eigene Unterrichtsphilosophie.
- Einen Hauptteil, in dem konkrete Lehrsituationen von der Planung bis zur Umsetzung und den daraus gemachten Erfahrungen beschrieben werden.
- Einen Anhang mit Dokumenten, welche als Nachweis für die im Hauptteil beschriebenen Handlungen und Erfahrungen dienen.

3.1 Übersicht von Lehrveranstaltungen und Lehraufgaben

In diesem Bereich des Teaching Portfolios werden die Kontexte aufgelistet, in denen eine Person in der Rolle als Lehrende tätig war. Hierdurch sollen vor allem die fachlichen Themenschwerpunkte, die Bildungskontexte sowie die didaktischen Settings deutlich werden, in denen Erfahrungen gesammelt wurden. Um diese Informationen adäquat abbilden zu können, ist die Liste an Lehrveranstaltungen am besten durch eine deskriptive Beschreibung der jeweiligen Rahmenbedingungen und der speziellen Anforderungen zu ergänzen. Zudem sind neben Unterrichtskontexten auch Beratungs- und Betreuungssituationen aufzulisten, um das gesamte Aufgabenspektrum der Lehrtätigkeit abzubilden.

3.2 Das persönliche Lehrkonzept

Das persönliche Lehrkonzept oder die eigene Unterrichtsphilosophie legt den Grundstein für den darauf folgenden Hauptteil des Portfolios, in dem die eigentlichen Lehrtätigkeiten und -handlungen beschrieben und reflektiert werden. Das Lehrkonzept zeigt die individuellen Zielsetzungen für die berufliche Tätigkeit auf. Es beschreibt, wohin die Anstrengungen der Lehrperson führen sollen. Die hier gemachten, fundamentalen Aussagen zum Berufsethos liegen dem Unterricht zugrunde und bilden zudem den Massstab, an dem die persönlichen Handlungen gemessen und bewertet werden müssen.

Nach Schönwetter et al. (2002) adressiert eine Unterrichtsphilosophie verschiedene Bereiche: Erstens ist sie eine systematische, logische Darstellung der persönlichen Gedanken zu Lehren und Lernen (da es sich um persönliche

Sichtweisen und Einstellungen handelt, werden sie grundsätzlich in der Ich-Form geschrieben).

Zweitens werden im Kern des Lehrkonzepts die Ziele, Werte und Grundsätze dargelegt, nach denen gelehrt wird. Diese Ziele sollten Kenntnisse des theoretischen Rahmens anhand relevanter Literaturverweise aufzeigen, sowie deutlich machen, wie sie auf gängige Lerntheorien ausgerichtet sind. Neben einer lerntheoretischen Begründung für das Lehrhandeln können Aspekte wie z.B. Merkmale der Zielgruppe der Lernenden bzw. der Studierenden (Alter, Ziele, Motivation), das Selbstverständnis als Lehrperson oder die Richtlinien und Grundsätze der Institution (z.B. aus dem Leitbild) einbezogen werden. So beinhaltet das Leitbild der Universität Zürich (UZH) folgende Leitsätze zur Lehre:

„Die UZH hat die Aufgabe, die Studierenden wissenschaftlich zu bilden. Sie bietet akademische Weiterbildung an und fördert lebenslanges Lernen. Die an der UZH vermittelte Lehre ist forschungsbasiert. Wissenschaftliche Bildung erwächst aus der universitären Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden. Sie zielt auf die Fähigkeit, Probleme zu erfassen und zu lösen, Erkenntnisse methodisch zu gewinnen, kritisch zu beurteilen und anderen zu vermitteln. Dadurch befähigt sie zu eigenständigem und verantwortungsbewusstem Denken und Handeln.“¹

Das Lehrkonzept kann die eigene Position zu den Handlungsmaximen der Institution und den individuellen Beitrag der Lehrperson zur Verwirklichung dieses Leitbilds verdeutlichen. So kann durch das Lehrkonzept verdeutlicht werden, wie es sich im Hochschulunterricht auswirkt, dass die Lehrperson an einer Forschungsuniversität unterrichtet.

Drittens fokussiert die persönliche Unterrichtsphilosophie Komponenten, die von zentraler Bedeutung bezüglich der Lehr- und Lernprozesse im tertiären Bildungsbereich sind. Für die Lehre kann dies Elemente wie Unterrichtsmethoden, Struktur des Inhalts oder Formen der Leistungskontrolle bedeuten. Für das Lernen kommen z.B. Lernstile und Lernstrategien der Studierenden, studentische Motivation und kognitive Aktivierung dazu. Eine Beschreibung der dynamischen Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen machte es für Aussenstehende deutlich, wie gelehrt wird und welche Auswirkung dies auf das Lernen hat.

Viertens spielt der Mikrokontext, in dem unterrichtet wird (Disziplin, Ressourcenzuteilung, Freiheits- und Verantwortungsgrad, Arbeitsklima) für das Vorgehen und die Gestaltung des Unterrichts eine zentrale Rolle. Lehr- bzw. Lernerfolge resultieren aus einer Synergie zwischen Lerntheorien, Persönlichkeitsmerkmalen und kulturellen, disziplinspezifischen sowie institutio-

1 Aus dem Leitbild der Universität Zürich: <http://www.uzh.ch/about/basics/mission.html>.

nellen Rahmenbedingungen. Ein Lehrkonzept kann diese Komplexität an Einflussfaktoren und die persönlichen Schlussfolgerungen daraus aufzeigen.

Für Schönwetter et al. (2002) weist ein persönliches Lehrkonzept sechs Komponenten auf:

- Das Verständnis von Lehren: Welches sind die Anforderungen an eine gute Hochschullehre, welche die Lehrperson in der eigenen Unterrichtstätigkeit zu erfüllen sucht?
- Das Verständnis von Lernen: Wie definiert die Lehrperson Lernen? Welches sind ihre Vorstellungen studentischen Lernens? Wie sieht sie die eigene Rolle im Unterricht? Wie geht sie mit der Diversität von Studierenden um (Lernstile, Geschlecht, Lernschwierigkeiten, Lernstrategien)? Wie versucht sie studentisches Lernen zu fördern?
- Rollenbilder: Die Sichtweise, wie sich die Studierenden im Lauf ihres Studiums im betreffenden Fach entwickeln. Die Ziele und Erwartungen in Bezug auf das Verhältnis zwischen den Studierenden und der Lehrperson.
- Zusammenhang von Form und Inhalt: Wie passen die Unterrichtsmethoden zu den Inhalten und Zielsetzungen der Lehre?
- Qualitätssicherung: Wie überprüft die Lehrperson, ob ihr Unterricht bzw. ihr Vorgehen erfolgreich ist?

3.3 Der Hauptteil des Portfolios

Im Hauptteil des Portfolios wird die Lehrtätigkeit anhand von konkreten Lehrsequenzen beschrieben. Er dient der Darstellung und Reflexion des eigenen Lehrhandelns anhand der im Lehrkonzept aufgestellten Handlungsmaxime. Am Anfang werden hierfür die Kategorien für die Beschreibung von Unterricht und dessen Nachweise gewählt. Dieser Bereich des Portfolios dient dazu, einerseits die Stärken der Lehrperson zu verdeutlichen und andererseits listet es die Aspekte auf, mit denen die Lehrperson zur Qualität und zur Vielfalt des Unterrichts beiträgt.

Beispiel

Das „Swiss Faculty Development Network“ (SFDN)² hat für die Schweiz ein Positionspapier verfasst (SFDN, 2001), das Kriterien für eine gute Hochschullehre aufstellt und davon ableitend Richtlinien für Hochschulen und Fähigkeiten von Hochschullehrenden beschreibt. Das Statement liefert eine wertvolle Orientierung für mögliche Schwerpunkte des Hauptteils, da sie ein umfassendes Bild der Tätigkeit einer Lehrperson wiedergeben:

- Die Konzeption und Planung einer Lehrveranstaltung im Kontext eines Curriculums (z.B. Vorlesung, Fallstudie, Seminar, Laborkurs).

2 Swiss Faculty Development Network: <http://www.sfdn.ch>.

- Die Anwendung eines breiten und relevanten Spektrums von Lehr- und Lernmethoden.
- Die akademische Unterstützung und Förderung einer grossen Vielfalt von Studierenden.
- Die Anwendung fairer, valider und verlässlicher Beurteilungsinstrumentarien für studentische Arbeiten.
- Die Entwicklung und Anwendung von Qualitätssicherungsmassnahmen.
- Selbstreflexion und persönliche Weiterbildung als wichtige Elemente der eigenen professionellen Entwicklung von Hochschullehrenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es für die Lehrpersonen hilfreich ist, wenn Richtlinien und Merkmale für den Hauptteil des Teaching Portfolios vorgegeben werden. Diese sollten vor allem die Funktion des Hauptteils unterstützen und zu einer Reflexion des eigenen Lehrhandelns anhand des persönlichen Lehrkonzepts bewirken und wesentliche Entwicklungslinien der Person in Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit aufzeigen. Um den Prozess des Schreibens zu unterstützen, ist es hilfreich einerseits konkrete Gestaltungsvorgaben zu machen und gleichzeitig eigene Gestaltungsspielräume anzubieten. Wichtig ist, dass vor allem die drei Grundpfeiler eines Lehrportfolios erhalten bleiben: die Deskription und Reflexion von Lehrhandlungen sowie darauf aufbauend die Entwicklung von neuen Handlungsoptionen für die Verbesserung der Qualität von Hochschullehre.

3.4 Das Verzeichnis der Dokumente im Anhang

Analog zu einer Forschungspublikation sollten die im Teaching Portfolio getroffenen Aussagen, persönliche Erfahrungsberichte, Aspekte des eigenen Lehrkonzepts und Bezüge auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse im Portfolio durch Referenzen belegt werden. Es bietet sich an, diese Dokumente permanent im Laufe der Unterrichtstätigkeit zu sammeln und zeitnah im Portfolio zu hinterlegen. Sie bilden zusammen den Anhang und werden in der Regel nicht mit dem Portfolio eingereicht sondern stehen auf Wunsch zur Verfügung. Das Verzeichnis aller Dokumente hingegen wird am Schluss des Hauptteils integriert. Der Leser oder die Leserin bekommt eine erste Information über das Spektrum des Anhangs und über die Vielfalt der Unterrichtsdokumentation, die entweder von dieser Lehrperson selbst stammen oder auf die Bezug genommen wird. Folgende Dokumente kommen hierfür in Frage:

- Vorlesungskonzepte, Seminarplanungen, Literaturlisten, Handouts;
- Skripte, Arbeitspapiere, Prüfungsaufgaben, Klausuren;
- Ergebnisse von Tests, Klausuren, Examina;

- Rückmeldungen und Korrekturen im Zusammenhang mit studentischen Arbeiten;
- Ergebnisse studentischer Befragungen / Evaluationen;
- Hospitationsprotokolle und Beobachtungsberichte von Kolleg/innen;
- Berufsverläufe ehemaliger Studierender;
- Auszeichnungen und Preise für gute Lehre;
- Kooperation mit der Industrie oder ausseruniversitären Einrichtungen.

Der Anhang dient primär dazu, die im Hauptteil des Portfolios beschriebenen Gründe und Motive, Zwecke, Ziele und Absichten des Lehrhandelns sowie die Methoden, Arrangements und Techniken, aber auch den Kontext („wo und wann“) zu belegen (Auferkorte & Szczyrba, 2007).

4 Produzenten und Rezipienten der Teaching Portfolios

Neben den Kriterien zur Erstellung eines Teaching Portfolios sind die Zielsetzungen beim Anlegen eines Lehrportfolios sowie mögliche Einsatzgebiete entscheidend dafür, was, wie und für wen die Inhalte geschrieben werden. Die Rezipienten und ihre Erfahrungen in Bezug auf das Lesen von Portfolios haben wiederum Auswirkungen auf die Beurteilung der Inhalte. In diesem „Spannungsverhältnis“ steht ein Teaching Portfolio als Kommunikationsform von Lehrkompetenz.

4.1 Schreiben eines Teaching Portfolios

In einem Teaching Portfolio soll ganz konkret beschrieben werden, was unternommen wurde, um die Unterrichtstätigkeit zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und aus der Reflexion zu lernen. Es drängt sich dabei ein exemplarisches Vorgehen auf: Es wird nicht erwartet, dass jedes Detail der Lehrtätigkeit im Portfolio erscheint oder jede Lehrveranstaltung detailliert beschrieben wird, da ansonsten das Portfolio unübersichtlich, sehr lang und das Lesen dadurch erschwert wird.

Es soll zudem nicht einfach eine Auflistung an Lehrveranstaltungen, besuchten Weiterbildungskursen oder die Anzahl an Unterrichtsevaluationen und deren Ergebnisse sein, sondern eine Reflexion über die Gründe für das Vorgehen, über die Erfahrungen aus dem Unterrichtsgeschehen und über die individuelle Entwicklung als Lehrperson beinhalten. Die Aussagen können somit nicht allgemein sein, da sonst kein Bezug zur eigenen Person erkennbar wird und die Statements unglaubwürdig wirken:

„Die Veranstaltung hatte zum Ziel, die Studierenden in die wissenschaftliche Methode einzuführen.“

Die Glaubwürdigkeit und der persönliche Bezug steigt, wenn spezifische Aussagen mit konkreten Nachweisen (im Anhang) in Verbindungen gebracht werden können:

„Ich wollte [...] die wichtigsten Punkte meiner Unterrichtsphilosophie verwirklichen: Übergang von extrinsischer zu intrinsischer Motivation, konstruktivistischer Unterricht mit möglichst wenig „Vorkauen“ des Lernstoffs, Aufbau des Selbstvertrauens der Studierenden beim Umgang mit Daten und Statistik, Anwenden der wissenschaftlichen Arbeitsweise. Die Lernziele waren daher explizit nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch und meta-methodisch (siehe Anhang XY). Der Aufbau des Selbstvertrauens ist gemäss mündlicher Rückmeldungen gut gelungen: Zwei Studentinnen haben z.B. eine einfache, grundlegende Übungsaufgabe freiwillig dreimal gelöst: das erste Mal in 3 Stunden, das letzte Mal brauchten sie noch 20 Minuten dazu.“

Im letzten Beispiel werden konkrete Lernziele genannt und das eigene Vorgehen zur Erreichung der Ziele mit dem persönlichen Lehrkonzept begründet.

Die Resultate des Vorgehens sind beispielhaft festgehalten und durch den Hinweis auf die im Anhang vorhandenen Dokumente belegt. Typische Fragen, die eine Reflexion fördern, sind:

- War meine Vorgehensweise bezüglich studentischen Lernens sinnvoll / erfolgreich? Warum (nicht)?
- Führen die angewendeten Lehr-Lernmethoden zum Lernerfolg? Warum (nicht)?
- Wurden die kommunizierten Lernziele tatsächlich erreicht? Warum (nicht)?
- Welche Strategien habe ich entwickelt, um gewisse Probleme zu bewältigen?
- Wie soll ich in Zukunft anders vorgehen, um mein Unterricht zu optimieren?
- Wo liegen meine Stärken?

Nach einer ersten Version ist es empfehlenswert, das Teaching Portfolio einer Kollegin oder einem Kollegen für eine Rückmeldung zu zeigen. Der Austausch mit einem „critical friend“ dient dazu festzustellen, ob das Teaching Portfolio tatsächlich ein klares Bild über die Prozesse zur Weiterentwicklung von Lehrkompetenz beinhaltet. Mögliche Fragen für die Rückmeldung lauten:

- Ist es für Aussenstehende klar, wie ich unterrichte und was mir dabei wichtig ist?
- Beweise ich didaktische und pädagogische Eignung und mache ich plausibel, dass mein Vorgehen auf gängige Lerntheorien abgestützt ist?

- Besteht eine Konsistenz zwischen meinem Handeln und meinem Lehrkonzept?

4.2 Lesen eines Teaching Portfolios

Eine Beurteilung eines Teaching Portfolio setzt voraus, dass die beurteilenden Personen wissen, zu welchem Zweck das Portfolio geschrieben wurde. Schreibt man ein Teaching Portfolio im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme, wird meistens eine formative Form erwartet, in welcher auch die Fähigkeit selbstreflexiv und selbstkritisch über die eigene Lehre nachzudenken entscheidend für den Kompetenzerwerb ist. Ein solches Teaching Portfolio darf auch offene Fragen, Zweifel und Misserfolge der Lehrtätigkeit enthalten, da Kompetenzentwicklungsprozesse gerade dort stattfinden, wenn deutlich wird, dass nicht immer alles perfekt gelaufen ist. Entsprechend soll die Beurteilung den Fokus der persönlichen Entwicklung berücksichtigen bzw. diesem Rechnung tragen. Der Nutzen eines formativen Teaching Portfolio für die individuelle Entwicklung als Lehrperson ist unbestritten (Leggert & Bunker, 2006). Diese Inhalte des Teaching Portfolios dienen aber primär der Selbstreflexion und kann durch Fremdreflexion von hochschuldidaktischen Fachpersonal oder Kolleg/innen ergänzt werden.

Teaching Portfolios für Bewerbungen und im Rahmen von Berufungsverfahren erfüllen demgegenüber einen summativen Zweck: Erfolgreiche Lehrsequenzen werden präsentiert und das Teaching Portfolio als Nachweis der eigenen Lehrkompetenz genutzt. Das Teaching Portfolio hat in diesem Zusammenhang die Funktion, die Qualität von Hochschullehre aus der Sicht der Lehrenden darzustellen und nicht alleine auf die Statistiken der studentischen Unterrichtsevaluationen zu reduzieren, was die Komplexität des Unterrichts und studentischen Lernens nicht adäquat abbildet (Conrad & Bowie, 2006).

Die summative Form eines Präsentationsportfolios basiert jedoch auf der formativen Form des Prozessportfolios. Es ist daher entscheidend, welche Auswahl zur Darstellung der eigenen Kompetenz aus der prozessorientierten Dokumentation der eigenen Kompetenzentwicklung betroffen wird. Beide Funktionsweisen und Einsatzszenarien von Teaching Portfolios lassen sich durch die digitale Variante eines E-Portfolios wesentlich leichter voneinander ableiten, indem eine mehrfache Verwendung von Inhalten durch unterschiedliche Ansichten („views“) einfach umzusetzen ist. Bei analogen Portfolios bietet sich an, beide Lesarten in Form von zwei parallel zu entwickelnden Teaching Portfolios bereits im Erstellungsprozess zu berücksichtigen.

5 Beispiel für den Einsatz von analogen und digitalen Teaching Portfolios

Sowohl digitale als auch analoge Lehrportfolios werden als Leistungsnachweise im hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramm „Teaching Skills“ an der Universität Zürich anerkannt und eingesetzt. Dabei wurden durchaus unterschiedliche Erfahrungen mit analogen Portfolios und E-Portfolios gemacht:



Abb. 1: Beispiel eines digitalen Teaching Portfolios aus dem hochschuldidaktischen Qualifikationsprogramm „Teaching Skills“ an der Universität Zürich

Die Hochschuldidaktik der Universität Zürich bietet ein hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm „Teaching Skills“ an, welches insgesamt 6 ECTS-Punkte umfasst. Das Programm setzt sich aus unterschiedlichen Formaten zusammen: Es werden hochschuldidaktische Workshops zu unterschiedlichen Themen angeboten, die Teilnehmenden werden durch hochschuldidaktische Fachpersonen in der Lehre besucht und es finden Peer-Hospitationen statt, bei denen jeweils zweimal andere Lehrende die Lehrveranstaltung einer teilnehmenden Person besuchen und zweimal selbst im Unterricht besucht werden. Darüber hinaus müs-

sen die Lehrenden in einem bestimmten Umfang in der Lehre aktiv sein, damit der Transfer aus den Workshops in die Praxis gewährleistet ist. Der gesamte Lernprozess wird durch ein Lehrportfolio kontinuierlich begleitet, welches zudem als abschliessender Leistungsnachweis dient.

Da das Portfolio nicht zur Präsentation, sondern als Leistungsnachweis dient und Lernprozesse sichtbar und nachvollziehbar machen soll, wird eine besondere Aufmerksamkeit auf die Reflexion des eigenen Lehrhandelns gelegt. In den vergangenen Durchläufen der Weiterbildung fiel dabei immer wieder auf, dass in vielen Lehrportfolios die Selbstreflexionen nur ansatzweise sichtbar wurden. Da sich auch die Frage stellte, ob dies an den Bewertungskriterien lag, wurden diese vor etwas mehr als einem Jahr von der damaligen Projektleiterin Kathrin Futter überarbeitet und der Fokus auf die Reflexion der Lehrtätigkeit explizit beschrieben. Seit der Veränderung der Kriterien ist festzustellen, dass sich die Reflexionsanteile in den Portfolios erhöhen und von einer besseren Qualität sind. Allerdings unterscheiden sich Teaching Portfolios von Personen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen deutlich, was vermuten lässt, dass es gerade Teilnehmenden aus Fächern in denen es eine starke Kultur der Faktenorientierung gibt, schwer fällt aus der Deskription in die Reflexion zu wechseln. Es zeigt sich, dass der Fokus, die Arbeitsweisen, Kommunikationsstile und die Fachkultur auch in Lehrportfolios nachweisbar ist und daher Hochschullehrende aus verschiedenen Fachdisziplinen eine unterschiedliche Betreuung und Beratung beim Erstellungsprozess benötigen.

Folgende Bewertungskriterien werden an der Universität Zürich zur Beurteilung der Lehrportfolios herangezogen:

In einem ersten Schritt werden die eingegangenen Portfolios auf Gliederung, Aufbau und inhaltliche Kohärenz begutachtet, um beurteilen zu können, ob die einzelnen Teile des Portfolios sich immer wieder auf das Lehrkonzept beziehen. Ist dies der Fall wird inhaltlich nach folgenden Kriterien beurteilt:

- Lehrkonzept: Wie schlüssig ist es und nimmt es Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse der Lehr-/Lernforschung?
- Umsetzung der Kategorien: Die Teilnehmenden zeigen in mindestens drei für die Lehre relevanten Kategorien, wie sie diese in ihrer eigenen Lehre umsetzen (selbst formulierte oder schon definierte Kategorien wie z.B. Studierendenzentrierung, Kompetenzorientierung, Forschungsbasiertes Lehren, Leistungsbeurteilung u.v.a.)
- Reflexion des eigenen Lehrhandelns: Hier ist der entscheidende Aspekt, dass Lehrende das eigene Lehrhandeln nicht nur beschreiben, sondern auch kritisch reflektieren.
- Reflexion neuer Handlungsoptionen: in Bezug auf die Reflexion des Lehrhandelns wird analysiert, welche Handlungsoptionen daraus abgeleitet werden und wie angemessen diese zur Weiterentwicklung der Lehre sind.

- Auswahl der Artefakte: Wie geeignet sind die Artefakte, um das Lehrkonzept und die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lehre zu illustrieren?

Bei einem E-Portfolio kommen noch folgende Beurteilungskriterien hinzu:

- Einbindung von Multimedia: Wie sehr unterstützen und erweitern die eingebunden Multimediaelemente (Video, Podcast, Foto, Blog etc.) die Darstellung und Reflexion der eigenen Lehre?
- Navigation im E-Portfolio: Wie benutzerfreundlich ist die Navigation und wie sinnvoll sind die Elemente verlinkt?

Die in den letzten Jahren eingereichten Lehrportfolios wurden zum grössten Teil in Papierform eingereicht. Die Möglichkeit zur Erstellung eines E-Portfolios wurde dagegen nur von wenigen Hochschullehrenden genutzt. Wobei auch die Dokumente in Papierform letztlich auf digital erstellten Dokumenten beruht, also eine spätere Übertragung in ein E-Portfolio möglich ist.

Aus den Rückmeldungen der Absolvent/inn/en werden zwei Ursachen sichtbar: Zum einen ist der Arbeitsaufwand bei der digitalen Variante immer noch sehr viel grösser als bei analogen Portfolios und zum anderen gibt es noch eine Reihe von Lehrenden die relativ unvertraut mit Web-2.0-Anwendungen sind. Bisher wurden den Teilnehmenden zwei Gestaltungsvarianten für ein E-Portfolio vorgestellt: die weit verbreitete E-Portfolio-Software „Mahara“ und die UZH-interne Lösung einer in „OLAT“ (Lernplattform der UZH) integrierten E-Portfolioanwendung. Es ist festzustellen, dass Teilnehmende, an deren Lehrstühlen sich E-Learning und die Nutzung digitaler Technologien als ein integraler Bestandteil der Lehre etabliert oder die persönlich eine starke Affinität zu Web-2.0-Anwendungen haben, sich eher für die Gestaltung eines E-Portfolios entscheiden. Die Wahl ein E-Portfolio zu erstellen, bietet sich natürlich auch eher an, wenn die Lehrpersonen bereits über digitale Artefakte, wie z.B. Videopodcasts der eigenen Lehrveranstaltungen o.ä. verfügen.

Der zum Gegensatz zum analogen Portfolio höhere Arbeitsaufwand und die Zweifel an einer langjährigen Verfügbarkeit von digitalen Technologien und technischen Standards hält viele Teilnehmende jedoch immer noch davon ab, ein persönliches Teaching Portfolio in Form eines E-Portfolios zu beginnen. Insofern wird es auch in der Beratung von Teilnehmenden diese Form nur dann empfohlen, wenn das Teaching Portfolio in absehbarer Zeit z.B. für Bewerbungen verwendet werden soll. Dies kann gerade für Teilnehmende sinnvoll sein, die in einer Bewerbung zeigen möchten, dass sie mit neuen Medien auch souverän in der Lehre umgehen können. Zudem können sie ihre Lehre im wahrsten Sinne des Wortes hör- und sichtbar machen.

Die konkreten Vor- und Nachteile der drei Gestaltungsmöglichkeiten eines E-Portfolios im Rahmen des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms an der Universität Zürich sind folgende:

Die UZH interne Version ermöglicht den Lehrenden innerhalb der vertrauten Lernplattform-Umgebung das Portfolios zu gestalten und vermindert Einarbeitungszeiten. Dies wiegt aber den bisher größten Nachteil nicht auf: Es gibt keine Schnittstellen bzw. Exportmöglichkeiten zu anderen E-Portfolio-Programmen, die es möglich machen würde, das Portfolio nicht nur an einer Institution, sondern darüber hinaus auch für die weitere Karriere an anderen Institutionen zu nutzen.

„Mahara“ wiederum ist eines der bekanntesten E-Portfolio-Systeme, welches als Open-Source-Software verfügbar ist und die Einbindung von unterschiedlichen digitalen Formaten (Texte, Bilder, Audio- und Videodateien etc.) unterstützt. Dieses Werkzeug ermöglicht zudem die Veröffentlichung von unterschiedlichen Inhalten für verschiedene Zielgruppen mit angepassten Sicherheitsstufen. Die Vorteile liegen daher in den vielfältigen Gestaltungsvarianten und der Möglichkeit, verschiedene Teile des eigenen Portfolios immer wieder zu individualisierten und massgeschneiderten E-Portfolios z.B. für verschiedene Bewerbungen zusammenzustellen. Allerdings haben wir von Teilnehmenden die Rückmeldung erhalten, dass diese Anpassungen einen hohen Aufwand erfordern und nicht völlig „automatisch“ herzustellen sind.

Neu werden auch E-Portfolios mit der Open-Source-Weblog-Software „WordPress“ erstellt. Der Vorteil dieses Programms ist es, dass es eine einfache Benutzerführung hat und mit relativ wenig Einarbeitungsaufwand gestaltet werden kann. Zudem werden chronologische Einträge ermöglicht, die den prozesshaften Verlauf der Kompetenzentwicklung abbilden, aber auch das Anlegen von statischen Seiten ist möglich, die sich für eine Personenbeschreibung, das eigene Lehrkonzept und die Auflistung von Lehrveranstaltungen eignen. Dafür sind die Weiterverwendungs- und Veränderungsmöglichkeiten begrenzt bzw. nur mit einem erheblichen Mehraufwand umzusetzen. Vorläufiges Fazit aus der Erfahrung der Teilnehmenden ist, dass „WordPress“ als Anwendung die Möglichkeiten und die Nachhaltigkeit bietet, um sich mit überschaubarem Mehraufwand ein gut strukturiertes E-Portfolio zu erstellen.

Ein erklärtes Ziel ist es, zukünftig die Teilnehmenden in dem begleitenden Workshop „Mein Lehrportfolio schreiben“ noch stärker darüber zu informieren, welche Möglichkeiten es gibt, ein für Teaching Skills erstelltes E-Portfolio später weiter zu verwenden (z.B. in Bewerbungsprozessen) und die Standards für die Erstellung eines E-Lehrportfolios weiterzuentwickeln.

6 Schlussbemerkungen

Ein Teaching Portfolio kann nicht von heute auf morgen erstellt werden. Es dient primär dazu, längerfristige Prozesse der Kompetenzentwicklung abzubilden. Neben dem Unterrichten (Handeln), dem Beschreiben und Sammeln von Beispielen guter Lehre (Deskription) ist auch eine Selbst- und Fremdrelexion über die gemachten Erfahrungen (Kommunikation) entscheidend. Der Aufwand lohnt sich jedoch, da man erfährt, wie breit das Spektrum der eigenen Lehr-tätigkeiten ist, über welches didaktische Repertoire man verfügt, wie man sich als Lehrperson weiter entwickelt und wo es gelingt studentisches Lernen nachhaltig zu fördern. Schliesslich ist man bestens vorbereitet, wenn im Stelleninserat steht: Die pädagogische Eignung ist durch geeignete Unterlagen, beispielsweise über durchgeführte Lehrveranstaltungen, Evaluationen, hochschuldidaktische Aktivitäten etc., nachzuweisen. Die beiden Verwendungszwecke von Teaching Portfolios als Prozess- und/oder Präsentationsportfolio sollten frühzeitig bei der Erstellung bedacht werden und dementsprechend die Wahl eines analogen oder digitalen Portfolios beeinflussen.

Im anglo-amerikanischen Hochschulraum sowie in skandinavischen Ländern wird häufig ein Teaching Portfolio als Bestandteil von Bewerbungsunterlagen für Professuren eingefordert, auch wenn dies noch nicht an sämtlichen Universitäten dieser Länder die Regel ist. Im deutschsprachigen Hochschulraum gibt es ebenfalls bereits einige Beispiele bei Stellenausschreibungen für Professuren (Queis, 2012). Es bleibt aber die Frage bestehen: Soll das Portfolio unaufgefordert für eine Bewerbung einreicht werden?

Darauf gibt es keine eindeutige Antwort, da der Kontext hier eine entscheidende Rolle spielt. Für eine Bewerbung an einer führenden Forschungsuniversität darf nicht der Eindruck erweckt werden, dass sehr viele Energie und Engagement in die Lehre investiert wird; sonst könnte der Verdacht entstehen, dass die Forschungsqualität darunter leidet. Am Beispiel der Aussagen einer Teilnehmerin, die sich an einer Schweizer Fachhochschule beworben hatte, soll gezeigt werden, dass ein solches Engagement hingegen vermehrt begrüsst wird:

„Ich habe meinen Unterlagen für eine Fachhochschul-Professur mein Teaching Portfolio (den Text und das ‚Inhaltsverzeichnis‘) beigelegt. ... Bereits im ersten Gespräch zeigte sich, dass das Teaching Portfolio gründlich gelesen wurde. Ich wurde betreffend gewisse Punkte gebeten, diese auszuführen. Damit hat sich mir sehr schnell die Möglichkeit geboten, meine didaktischen Vorstellungen detailliert darzulegen. Ich hatte den Ordner bei diesem Gespräch dabei und angeboten, ihn dazulassen. Dieses Angebot wurde sehr gerne wahrgenommen. Gestern erhielt ich den Ordner zurück, mit dem Kommentar, dass er beeindruckt habe. Ich habe die Stelle bekommen.“

Im Minimum kann in den Bewerbungsunterlagen immer erwähnt werden, dass ein Teaching Portfolio auf Anfrage zur Verfügung steht. In Deutschland werden Bewerberinnen und Bewerber immer öfter aufgefordert, ein eigenes Lehrkonzept einzureichen. Folgendes Beispiel aus einem Brief von der Universität Paderborn an eine Kandidatin soll dies illustrieren:

„Das Hochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen verlangt von uns die Prüfung der pädagogischen Eignung der Kandidaten. Deshalb wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie uns vorab Informationen hierzu zusenden könnten.“

Diese Beispiele zeigen, wie wichtig es ist, dass sich das akademische Lehrpersonal vermehrt mit der eigenen Lehrtätigkeit auseinandersetzt sowie Erfahrungen und Erlebnisse sammelt und reflektiert, um darauf aufbauend ein klares Berufsbild und persönliche Handlungsmaxime für die Hochschullehre entwickeln zu können.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, N.; Szczyrba, B. (2007) Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt. In: *Neues Handbuch Hochschullehre 1*, E 6.2.
- Conrad, L.; Bowie, C. (2006). The Impact of Context on Readings of Teaching Portfolios. In: *International Journal for Academic Development*, 11, 1, S. 31-42.
- Constantino, P. M. & De Lorenzo, M. N. (2006). *Developing a Professional Teaching Portfolio. A Guide for Success*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Dany, S. (2007). *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Münster: LIT.
- Enger, R & Merkt, M. (Hrsg., 2012). *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Euler, D.; Hasanbegovic, J.; Kerres, M.; Seufert, S. (2006). *Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen*. Bern: Hans Huber.
- Futter, K. (2009). Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 2009, S. 74-80. Online verfügbar: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2009_1_74-80.pdf [10.10.2012]
- Futter, K. (2012). Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. S. 167-184. In: Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hg.). *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Münster: LIT.
- Häcker, T. & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, I.; Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, S. 227-233. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg., 2008). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Kerres, M.; Euler, D.; Seufert, S.; Hasanbegovic, J. & Voss, B. (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule*. SCIL-Arbeitsbericht 6, Oktober 2005. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), Universität St. Gallen. Online verfügbar: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2005-10-kerres-et-al-elehrkompetenz.pdf> [Stand: 10.10.2012]
- Kilbane, C. R. & Milman, N. M. (2003). *The Digital Teaching Portfolio Handbook: A How-To Guide for Educators*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn & Bacon.
- Kinnard, J. (2007). *From Crayons to Cyberspace. Creating a Professional Teaching Portfolio*. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Leggett, M.; Bunker, A. (2006). Teaching portfolios and university culture. In: *International Journal for Academic Development*, 30, 3, pp. 269-283.
- Linde, F. & Szczyrba, B. (2012). Lehrexzellenz – Lehrkompetenz: Herausforderungen für Neuberufene mit Coaching begegnen. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19, (1), S. 21-34.
- Mayrberger, K. & Merkt, M. (2008). In: Dany, S.; Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.). *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*, S. 142-158. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Merkt, M. (2009). A Competence Oriented E-Teaching Portfolio Concept for Academic Staff Development. In: Baumgartner, P.; Zauchner, S.; Bauer, R. (Hrsg.). *The Potential of E-Portfolios in Higher Education*, S. 139-155. Innsbruck: Studienverlag.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), S. 157-171. Online verfügbar: <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2000/2/157> [Stand: 10.10.2012]
- Pohlentz, P. (2008). *Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium an Hochschulen*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Queis, D. von (2005) Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschule. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre I*, E 2.3.
- Queis, D. von (2012). Wie das Lehrportfolio nach Deutschland kam. Ein Rückblick, S.17-25. In: Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.). *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Münster: LIT.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen – Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Köln: Josef Eul.
- Schönwetter, D. J.; Sokal, L.; Friesen, M.; Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. In: *International Journal for Academic Development*, 7, 1, pp. 83-97.
- Schwarz, C. (2006). *Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte*. Münster: LIT.
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. 2nd Edition, Bolton, MA: Anker.

- Seldin, P.; Miller, J. E. & Seldin, C. A. (2010). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. 4th Edition, San Francisco: Jossey-Bass.
- SFDN (2001). „Towards effective Teaching and Learning at Swiss Universities“. *SFDN Framework*. Online verfügbar: <http://www.sfdn.ch/Documents.html> [Stand: 10.10.2012].
- Szczyrba, B. & Wildt, J. (2009). Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Schneider, R.; Szczyrba, B.; Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*, S. 190-205. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Szczyrba, B. (2009). „Das Auge kann sich selbst nicht sehen“ – Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: von Richthofen, A. & Lent, M. (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*, S. 158-169. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Webler, W.-D. (2004). *Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler (UVW).
- Wegner, E. & Nückles, M. (2011). Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* 6, (3) (Oktober 2011), S. 171-188. Online verfügbar: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/364/445> [Stand: 10.10.2012].
- Winter, F. (2005). *Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), S. 334-338. Online verfügbar: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2005_3_334-338.pdf [Stand: 10.10.2012].