

# Schul.Land.Oberösterreich

Eva Prammer-Semmler

Katharina Soukup-Altrichter

## **Portfolio in der Lehrerausbildung**

### **Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung**

„Everybody likes teacher quality and wants more of it. The problem is, there is no consensus about what it is.“ (Chochran-Smith, 2005 zit. n. Kraler 2007, 153)

Aus Sicht vorliegender Studienergebnisse, insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum, erscheint diese Einschätzung doch zu negativ. Betrachtet man die Reformbewegungen der Lehrerbildung der EU oder der UNESCO so fällt auf, dass Qualität durchgängig mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht wird. Dieser setzt beim Individuum an und fragt: „Welche (professionsspezifischen) Kompetenzen muss der/die Einzelne entwickeln bzw. ausbauen, um in einem sich wandelnden Umfeld erfolgreich bestehen zu können?“ (Kraler/Schratz, 2007,7) Diese Frage zeigt, dass Kompetenzorientierung als Reaktion auf sich verändernde Bedingungen und Herausforderungen im Lehrberuf gedacht wird.

Als Kompetenz wird die Fähigkeit, eine Leistung in immer wieder neuen Situationen zielbezogen, effektiv, elegant und unter Beachtung ethischer Regeln zu erbringen, verstanden.

(vgl. Heursen 1983; Jank/Meyer 2002, S. 159 ff; Terhart/Allemann-Ghionda 2006 zit. n. Meyer/Fichten 2007)

Kompetenzen sind:

- persönliche Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung von Situationen,
- enthalten kognitive, aber auch metakognitive und motivationale Aspekte,
- sind auf spezifische Situationen und Kontexte bezogen
- und prinzipiell erlern- und vermittelbar.

(vgl. Klieme & Leutner, 2006; Sternberg & Grigorenko, 2003; Weinert, 2001 zit. n. Meyer/Fichten 2007))

Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung entspricht auch dem derzeitige Trend der Kompetenzorientierung in Schulen, die durch an Kompetenzen und Standards orientierten Schulleistungsuntersuchungen angestoßen wurden. Inhaltlich kann allerdings festgestellt werden, dass wir uns in der Ausgestaltung und Formulierung von kompetenzorientierten Lehrerbildungsmodellen noch in einer Phase der Suchbewegung befinden. Die Frage der Auswahl relevanter Kompetenzen für die Lehrerbildung ist im Detail noch nicht geklärt. (vgl. Kraler/Schratz 2007)

Nahe liegend ist daher, dass auch die neuen Curricula der Pädagogischen Hochschulen kompetenzorientiert formuliert wurden.

### **Das Kompetenzmodell für die Schulpraktischen Studien an der PH OÖ**

An der PH OÖ werden im Curriculum folgende Kompetenzbereiche unterschieden:

„Unterrichtsprüfung werden“ (Unterrichtskompetenz)

„Bei jungen Menschen ankommen“ (Erziehungskompetenz)

„Im (Berufs-)Leben bestehen lernen“ (Selbstkompetenz) und „Schule gestalten“ (Schulentwicklungskompetenz). Quer zu diesen Kompetenzbereichen liegt die Auseinandersetzung mit einem professionellen „Umgang mit Differenzen“.

Ausgehend von diesen fünf Kompetenzbereichen haben wir für die schulpraktischen Studien ein Kompetenzentwicklungsmodell ausgearbeitet. Hier haben wir die einzelnen Kompetenzbereiche in verschiedene Dimensionen aufgeschlüsselt.

Wie das beispielsweise für den Bereich der Erziehungskompetenz konkret aussieht, zeigt Abbildung 1.

Thematische Bereiche				
„Bei jungen Menschen ankommen“				
ERZIEHUNGSKOMPETENZ	naiv handeln - imitieren	nach Vorgaben handeln - Handlungen durchschauen	generalisieren - transferieren	selbstständig steuern
Rahmenbedingungen für gemeinsames Lernen schaffen				
miteinander kommunizieren				
soziale Lernprozesse gestalten				
mit Konflikten umgehen				
Beziehungen aufbauen und pflegen				
SchülerInnen an der Unterrichtsgestaltung beteiligen				

vgl.  
Oser, 2005,  
Terhart, 2002  
KMK, 2004

Abbildung 1

Kompetenz ist immer gestuft. Kompetenzstufen beschreiben das Mehr oder Weniger der Realisierung von Wissen, Können und Urteilen im definierten Bereich. Der Umfang der Stufung wird als Kompetenztiefe bezeichnet. (Vgl. Meyer/Fichten 2007) In unserem Konzept erfolgt die Entwicklung idealtypisch in jeweils vier Entwicklungsstufen vom naiven Handeln und Imitieren über Handeln nach Vorgaben, Transferieren und Generalisieren zu selbständigem Steuern. Diese Kompetenzentwicklung beginnen nicht alle Studierenden auf der ersten Stufe und einzelne Kompetenzen werden je nach Vorerfahrungen und weiterer Entwicklung zu verschiedenen Zeitpunkten erreicht. Die vierte Stufe gibt ein Entwicklungsziel an, das in vielen Fällen in seiner vollständigen Ausprägung erst nach einiger Zeit Berufserfahrung erreicht wird.

Die Stufung basiert auf den Bloomschen Lernzieltaxonomien, die die seit Immanuel Kant geläufige abendländische Trias von kritischem Denken, moralischem Bewerten und praktischem Handeln aufnimmt. (vgl. Meyer/ Fichten, 2007).

Das Stufungskriterium ist das der wachsenden Selbstständigkeit von LehrerInnen handeln und dessen theoriegeleiteter Reflexion:

Im Bereich der Unterrichtskompetenz, der Erziehungskompetenz und beim Umgang mit Differenzen verläuft die Entwicklung vom Handeln nach genauen Vorgaben und Anleitungen zu selbständig gesteuertem Handeln. Im Bereich der Selbstkompetenz ist das Ziel der reflective practitioner, worunter Lehrpersonen verstanden werden, die ihre Tätigkeit auf Grundlage neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und bezogen auf eigene Ansprüche kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln.

Schulentwicklungskompetenz beginnt damit, Schulen als Organisationen mit ihren Spezifika wahrzunehmen und zu beschreiben und zielt darauf ab, Schule im Team gemeinsam mit anderen weiter zu entwickeln.

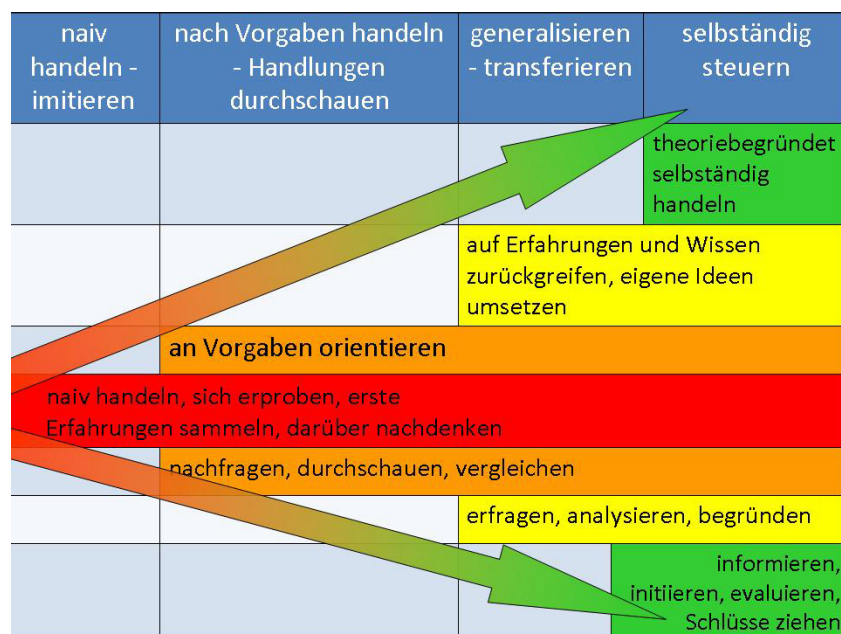


Abbildung 2

Für eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung erhalten die Studierenden von ihren AusbildungslehrerInnen und PraxisberaterInnen dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende, herausfordernde Aufgaben, die im Laufe der Ausbildung an Schwierigkeit und Komplexität den Kompetenzstufen entsprechend zunehmen. Rückmeldungen über die Erfüllung der Aufgaben geben den Studierenden Orientierung über ihre individuelle Entwicklung.

Das folgende Beispiel illustriert wie die Verarbeitungstiefe in den einzelnen Stufen konkretisiert wurde:


				
<b>„Bei jungen Menschen ankommen“</b>				
ERZIEHUNGS-KOMPETENZ	naiv handeln - imitieren	nach Vorgaben handeln - Handlungen durchschauen	generalisieren - transferieren	selbständig steuern
<b>miteinander kommunizieren</b>	Studierende setzen sich mit ihrer eigenen Sprache auseinander und werden sich darüber bewusst, welche Kommunikationsformen ...	Studierende setzen sich mit ihrer eigenen Sprache auseinander und werden sich darüber bewusst, welche Kommunikationsformen (sprachlich/nicht-sprachlich) in den jeweiligen Situationen geeignet sind, um von ihren SchülerInnen verstanden zu werden.	Studierende entwickeln ihr kommunikatives Repertoire (Gesprächstechniken, Rückmeldungen,...) zur professionellen Verständigung mit ihren SchülerInnen und deren Bezugspersonen weiter.	Studierende setzen sich mit ihrer eigenen Sprache auseinander und werden sich darüber bewusst, welche Kommunikationsformen (sprachlich / nicht-sprachlich) in den jeweiligen Situationen geeignet sind, um von ihren SchülerInnen verstanden zu werden.

Abbildung 3

Kompetenzen können nicht direkt beobachtet werden, sichtbar ist nur die auf Grundlage der Kompetenz realisierte Performanz. Kompetenzen zu erproben dafür bietet die schulpraktische Ausbildung ein weites Feld. Kompetenzorientierte Lehrerbildung fördert nachhaltige Theorie-Praxis Vernetzung, indem theoretische Ausbildungsinhalte möglichst früh umgesetzt und begleitend reflektiert werden, was verhindert, dass Theoriewissen träges Wissen bleibt.

Zur Verzahnung von Theorie und Praxis sowie zur systematischen Reflexion des Kompetenzerwerbs nutzen die StudentInnen in den Schulpraktischen Studien das Portfolio.

## **Das Portfolio als lernprozessstrukturierendes, beurteilendes und evaluierendes Instrument (Kraler, 2006)**

### **Standortbestimmung von Portfolioarbeit**

Portfolios haben seit der Jahrtausendwende einen überraschend schnellen Einzug in die Ausbildung von LehrerInnen im deutschsprachigen Raum gehalten. Dafür mögen vielfältige Gründe vorliegen. So kann z.B. in der Lehrerausbildung über das 20. Jahrhundert hinweg ein curricularer Wandel - weg von einer primären Stofforientierung, über eine Lehrfokussierung hin zur Lernzentrierung - festgestellt werden. Entsprechend entwickelte sich auch das methodisch - didaktische Vorgehen und das Instrumentarium der Ausbildung weiter (Vgl. Kraler 2007, 75 ff). Letztendlich stellt aber Portfolioarbeit einen weiteren Schritt im Bemühen um die Ausbildung qualifizierter, also professioneller LehrerInnen dar.

Portfolioarbeit soll eine problem- bzw. professionsspezifische Kompetenzentwicklung sichtbar machen.

Portfolioarbeit liegt eine Professionsdefinition zugrunde, die davon ausgeht, dass sich das Berufsfeld von LehrerInnen durch Vorläufigkeit, Prozesshaftigkeit und Weiterentwicklung auszeichnet und dass ein Nachdenken über das eigene Handeln in Verbindung zu den eigenen Haltungen und dem pädagogischen Wissen notwendig ist (Vgl. Altrichter, Soukup-Altrichter 2008, 123). LehrerInnen werden ExpertInnen für Lernen, dafür scheint sich das Portfolio besonders gut zu eignen, weil es über den inhaltlichen Erkenntnisgewinn auch einen Rahmen für das Nachdenken über das eigene Lernen und die eigene Entwicklung bietet.

### **Auf welche Idee von Lernen baut Portfolioarbeit auf?**

Portfolioarbeit basiert auf der Vorstellung von Lernen als einem aktiven Konstruktionsprozess, bei dem Lernende aktive Individuum sind, die ihr Wissen selbst konstruieren. Selbststeuerung und eigenverantwortliches Lernen überwiegen im Vergleich zur Fremdsteuerung in diesem Prozess. Wesentliches Element dabei ist das reflexive Nachdenken über das eigene Lernen.

### **Was ist unter einem Portfolio zu verstehen?**

In der Lehrerausbildung der PH OÖ. werden Portfolios in den Schulpraktischen Studien eingesetzt und begleiten die Studierenden alle sechs Ausbildungssemester.

Die Portfolios erfüllen unterschiedliche Funktionen. Sie dienen der Selbstevaluation und der selbstbestimmten Steuerung von Lernprozessen der Studierenden entlang des Kompetenzmodells. Portfolios werden aber auch als Instrument zur Fremdevaluation durch die ausbildenden LehrerInnen eingesetzt und sind eine Grundlage für Evaluationen über die Wirksamkeit der schulpraktischen Ausbildung bzw. über das Portfolio als Instrument der Lernbegleitung.

Das Portfolio wird an der PH OÖ wie folgt verstanden:

- Es ist die strukturierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten und Materialien unterschiedlichster Art.
- Es belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge.
- Es unterstützt die metakognitive Reflexion des eigenen Lernweges.
- Es wird von den Lernenden selbst zusammengestellt ergänzt, aktualisiert, kommentiert und bewertet.
- Es dient der Dokumentation und Präsentation der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen.
- Es erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung.
- Es ist in einen institutionellen Rahmen eingebettet.

(Vgl. Kraler, 2006)

### **Wie schaut die Portfolioarbeit in der konkreten Umsetzung aus?**

1) Das Portfolio ist die kommentierte, reflektierte Sammlung von Dokumenten und Materialien unterschiedlichster Art, die von den Lernenden selbst zusammengestellt ergänzt, aktualisiert, kommentiert und bewertet wird.

Die Studierenden beginnen ihre Semesterarbeit in den Schulpraktischen Studien mit für sie subjektiv relevanten Zielen. Als Grundlage zur Zielfindung dienen ihr Entwicklungsinteresse und die im Kompetenzentwicklungsmodell festgelegten Kompetenzen. Daraus entwickeln sie Frage – bzw. Problemstellungen, deren Lösung bzw. Beantwortung gleichsam den roten Faden durch das Studiensemester darstellen.

Während des Semesters sammeln die Studierenden Dokumente unterschiedlichster Art, die ihre Erkenntnisse und ihre Entwicklung belegen. Unter Dokumenten werden Aufzeichnungen wie z.B. Reflexionsprotokolle, Mitschriften, Fotos, Filme, Arbeiten von SchülerInnen, kreative Texte, aber ebenso Literatur und Arbeitsunterlagen aus Lehrveranstaltungen verstanden.

In der Mitte bzw. gegen Ende eines Semesters sichten die Studierenden gemeinsam mit ihren AusbilderInnen die Dokumente unter dem Gesichtspunkt, welche davon besonders geeignet sind, ihre Lernwege zu dokumentieren.

Sammeln – „wegwerfen“ – begründen!

Viel Material ist noch kein gutes Portfolio. Das Sammeln ist die Grundlage, schafft aber viel Unordnung wie in einem voll geräumten Keller oder Dachboden eines alten Hauses. Ein Auswahlprozess ist notwendig, um Ordnung zu schaffen und hier beginnt die Reflexion. Durch Dialog und Austausch sowohl mit Lehrenden als auch mit Lernenden werden Akzente für die eigene Entwicklung geschaffen. (de Verrette et al, 2009)

2) Die Portfolioarbeit ist strukturiert.

Strukturen und Kriterien erlauben den Studierenden zu erkennen, welche inhaltlichen und formalen Kriterien zu erfüllen sind. Die SchreiberInnen müssen wissen, welche inhaltlichen und formalen Kriterien zu erfüllen sind, die Lehrenden, die Feedback geben und die Arbeit beurteilen brauchen ebenfalls einen offen gelegten Rahmen, auf den sie sich in ihrer Rückmeldung beziehen.

Strukturiert wird die Portfolioarbeit in mehreren Dimensionen. Die eigene Frage – bzw. Problemstellungen entlang des Kompetenzentwicklungsmodells bietet einen Orientierungsrahmen. Der zeitliche Ablauf verleiht der Portfolioarbeit Struktur:

- relevante Frage- bzw. Problemstellung
- Sammlung von „Dokumenten“
- Auswahl von Dokumenten als direkte Leistungsvorlage
- Begründung der Auswahl
- Beschreibung des Lernprozesses bzw. Lernzuwachses
- Formulierung daraus abgeleiteter Fragen bzw. weiterer Lernschritte  
(Zukunftsperspektive)

(vgl. Divinzenz et al, 2009)

Die Studierenden wie die Lehrenden erhalten zu Semesterbeginn Handouts, in denen angeführt ist, welche Teile ein Portfolio enthalten muss.

1. Steckbrief
2. Cover letter: rückblickender Wegweiser, der den Roten Faden durch das Gesamtportfolio skizziert und in einen Zusammenhang stellt, was die LeserInnen erwartet
3. „wachsendes“ Inhaltsverzeichnis zu den fünf Kompetenzbereichen
4. Sammlung von Dokumenten zur persönlichen Entwicklung zu den Kompetenzbereichen mit den unten angeführten oder auch selbst kreierten Methoden und Techniken
5. kontinuierlich Feedback und Rückmeldungen der AusbildungslehrerInnen, PraxisberaterInnen und den StudienkollegInnen
6. Kompetenzentwicklungsbericht zu den 4 Kompetenzbereichen und zum Umgang mit Differenzen.
7. abschließende schriftliche Rückmeldung der AusbildungslehrerInnen und PraxislehrerInnen unter Berücksichtigung der Beurteilungskriterien
8. persönliche Leseliste
9. „wachsendes“ fachsprachliches Lexikon (auch mit englischen Begriffen)

(vgl de Verrette et al, 2009)

3) Das Portfolio unterstützt die metakognitive Reflexion des eigenen Lernweges. Die Kommentierung der ausgewählten Belege – in der Diktion der PHÖÖ ist das der Kompetenzentwicklungsbericht - stellt die metakognitive Reflexion des Lernweges dar. Entlang der Frage – bzw. Problemstellung und der ausgewählten Dokumente beschreiben die Studierenden den eigenen Lernweg. Im Fokus der Reflexion stehen Erkenntnisinhalte, aber vor allem auch die dahinter stehenden Lernprozesse. Aus der Schreibforschung (Kraler, 2007) ist bekannt, dass die Verschriftlichung von Gedanken das Reflexionsvermögen wesentlich unterstützt. Schreiben bewirkt ein intensiveres Nachdenken.

4) Das Portfolio belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge. Es dient der Dokumentation und Präsentation der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen.

Lernwege verlaufen nie standardisiert. Portfolios zeigen keine punktuellen Leistungen, sondern einen Entwicklungsverlauf über der sechs Ausbildungssemester. In der Portfolioarbeit geht es um das kreative, eigenständige Sichtbarmachen themenbezogener individueller Ressourcen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten. Portfolios sollen daher ihren VerfasserInnen den Freiraum geben, individuelle Entwicklung zu dokumentieren, wobei ihnen das Kompetenzentwicklungsmodell als Referenzrahmen dient.

5) Das Portfolio erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung. Es muss in einen institutionellen Rahmen eingebettet sein.

Portfolio ist zwar ‚nur‘ ein Instrument, trotzdem impliziert es eine Curriculums- Organisations- und Personalentwicklung – denn Portfolioarbeit braucht einen Einstellungswandel in der Lern-, Lehr- und Prüfungskultur. Portfolioarbeit muss in ein gesamtes Ausbildungssystem eingebettet sein, und von den Lehrenden mitgetragen werden. Alleine die Tatsache, dass Portfolioarbeit eine schriftliche Arbeit darstellt, bedarf einer Vorbereitung der Studierenden. Reflektierendes Schreiben ist keine Fähigkeit, die Studierenden per se mitbringen, sondern muss systematisch mit ihnen erarbeitet werden. Die Erstellung eines Portfolios bedeutet für die Studierenden viel Arbeit – diese muss von einer Bildungsinstitution entsprechend gewürdigt werden. Möglichkeiten der Würdigung könnten z.B. sein, dass definierte Prüfungsleistungen durch Portfolioarbeit ersetzt werden oder den Studierenden ermöglicht wird, ihr Abschlussportfolio einem Publikum zu präsentieren.

Vermittelt, kontrolliert und begleitet werden Studierende in ihrem Entwicklungsprozess von LehrerbildnerInnen. Diese befinden sich aufgrund ihrer Rolle in einem Funktionswiderspruch. Pointiert kann der Widerspruch mit der folgenden „Gleichung“ dargestellt werden: ausbilden = coachen + beurteilen. Mit Coachen ist der gesamte Handlungskontext unterstützen, begleiten, fördern, betreuen usw. gemeint. Beurteilen beinhaltet prüfen, bewerten, benoten. (Kraler, 2007).

Diese beiden Funktionen und Rollen entsprechend zu deuten und den Studierenden zu kommunizieren, stellt für Lehrende einen schwierigen Balanceakt dar.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Portfolioarbeit in der Ausbildung von LehrerInnen einen entsprechenden institutionellen und curricularen Rahmen, einen

Einstellungswandel in der Lehr- und Lerneinstellung, Verbindlichkeiten und transparente Kriterien braucht.

Wesentlich erscheint auch, dass systemimmanente Widersprüche so gut wie möglich geklärt werden. So ist es für die Lehrenden notwendig, ihren Funktions – und Rollenwiderspruch für sich und die Studierenden zu formulieren und transparent zu machen.

Für die Studierenden gilt es, den erlebten Widerspruch zwischen Subjektivität und individueller Entwicklung einerseits und Kompetenzorientierung, die sich an vorgegebenen Zielen orientiert andererseits, zu klären und für die eigene Entwicklung fruchtbar zu machen.

Je optimaler diese Voraussetzungen umgesetzt sind, umso eher kann die Wirksamkeit von Portfolioarbeit in der Ausbildung von LehrerInnen mit all ihren Vorteilen zum Tragen kommen, nämlich:

- in der Förderung von Eigenverantwortung für Lernprozesse und deren bewusste Gestaltung
- in der Verdeutlichung individueller Stärken und Interessen
- in der Kreativität
- im schriftlichen Nachdenken über das eigene Handeln und die eigene Entwicklung
- in der Sichtbarmachung professioneller Entwicklung, die damit wieder zum Gegenstand des eigenen Nachdenkens wird
- in der Förderung des Dialoges zwischen Lehrenden und Lernenden
- in der Ermöglichung einer aussagekräftigen Rückmeldung und kohärenten Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung

Wir befinden uns derzeit in der Kompetenz orientierten Lehrerbildung mit Portfolio in einer Suchbewegung. Die Erarbeitung der Vorgangsweise sowie die Ausformulierung unserer Ansprüche hat zumindest in unsere Institution eine Dynamisierung des Diskurses über die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien gebracht. Für sichere Aussagen über die Wirksamkeit dieser Konzepte, bedarf es weiterer Evaluierungsmaßnahmen.

## Literatur

1. Altrichter, Herbert/Soukup–Altrichter, Katharina,: Aktionsforschung als Möglichkeit der internen Evaluation. In Wiater, W./Pötke, R.: Gymnasien auf dem Weg zu Exzellenz. Stuttgart 2008, 118 - 128
2. DeVerette,Ingrid/ Neuböck-Hubinger, Brigitte/ Plaimauer,Christine/ Prammer,Willi/Prammer-Semmler,Eva/ Soukup-Altrichter, Katharina/ Winklehner,Elisabeth: Handout Portfolio für die Studierenden. [www.ph-ooe.at](http://www.ph-ooe.at) [10.3.2009])
3. Divinzenz,Rudolf/ DeVerette,Ingrid/ Neuböck-Hubinger, Brigitte/ Plaimauer,Christine/ Prammer,Willi/Prammer-Semmler,Eva/ Soukup-Altrichter, Katharina/ Winklehner,Elisabeth: Leitfaden für die Schulpraktischen Studien, 1. und 3. Semester. [www.ph-ooe.at](http://www.ph-ooe.at) [10.3.2009])
4. Kraler, Christian/ Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2007
5. Kraler, Christian: Beurteilen und/oder begleiten? Bedingungen und Grenzen einer portfoliogestützten LehrerInnenausbildung. In: SEMINAR: Lehrerbildung und Schule, 1/2007, 75 – 102
6. Kraler, Christian: Das Portfolio als Lernprozess strukturierendes, beurteilendes und evaluierendes Instrument in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Fortbildung an der PHOÖ, 5.4.2006
7. Meyer, Hilbert / Fichten, Wolfgang: BLK-Abschlussbericht. Unveröff. Manuskript, Oldenburg, 2007