

**Daniela Wagner**  
(Universität Graz)

## **Lehrportfolios und ihr Beitrag zu Qualität in der LehrerInnen(aus)bildung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe21/wagner\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/wagner_bwpat21.pdf)

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. 21 | Dezember 2011

## **Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung**

Hrsg. von Karin Büchter, Franz Gramlinger & Karl Wilbers  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

**www.bwpat.de**

***bwpat***

Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

**ABSTRACT** (WAGNER 2011 in Ausgabe 21 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe21/wagner\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/wagner_bwpat21.pdf)

An österreichischen Universitäten und Hochschulen sind Berufsausbildungen für Lehrende unterschiedlicher Bereiche (Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Universitäten) verankert. LehrerInnen tragen mit Verantwortung für zahlreiche Auszubildende. Darum sind Lehrqualität und die Möglichkeit (angehender) Lehrender zur Aus- und Weiterbildung ihres Berufs sowie der nötigen Lehrkompetenz wesentlich. Lehrportfolios bieten eine Möglichkeit zur Hebung des Stellenwertes der Lehre und Professionalisierung der Lehrenden. Als Instrument der Qualitätsentwicklung und –sicherung für Lehrende wurden Teaching Portfolios an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen mittels einer Dokumentenanalyse recherchiert. Theoretische Auseinandersetzungen im Kontext der Lehrportfolios werden analysiert. Praktische Erfahrungen, die mittels ExpertInneninterviews erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, erweitern die gewonnenen Erkenntnisse.

Im Artikel wird das Lehrportfolio als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung in der (Berufsaus)Bildung von (Universitäts)LehrerInnen durch Reflexion, Evaluation, persönlicher wie beruflicher Aus- und Weiterbildung vorgestellt. Welche Bedeutung haben Lehrportfolios für eine qualitätsvolle Lehre? Wie beeinflusst dieses Instrument den Qualitätsdiskurs von LehrerInnen? Um Wirkungen auf die Lehr- und Lernkultur zu entfalten bedarf es einer Verstetigung von Lehrportfolios in der Bildungsarbeit (angehender) Lehrender. Diesbezüglich gilt es den Fragen nach Gefahren für die Implementierung und nach Chancen für langfristige Lerneffekte nachzugehen. Interessante Dimensionen zu Qualität in der LehrerInnen(aus)bildung sind zu erwarten.

---

**Teaching portfolios and their contribution to quality in teacher education and training**

---

Professional qualifications for teachers from different sectors (schools, further education institutions, higher education institutions, universities) are based at Austrian universities and higher education institutions. Teachers have responsibility for numerous trainees. For this reason the quality of the teaching and the possibility for (trainee) teachers to undertake further education and training in their profession, as well as the required teaching competence, is of considerable importance. Teaching portfolios offer one possibility for raising the status of teaching and the professionalisation of teachers. Teaching portfolios as an instrument of quality development and quality assurance for teachers were researched at German-speaking universities and higher education institutions using documentary analysis. Theoretical debates in the context of teaching portfolios are analysed. Practical experiences, which are collected and analysed using content analysis of expert interviews, add to the results found.

In the article the teaching portfolio is presented as a contribution to quality development and quality assurance in the professional education and training of (university) teachers through reflection,

evaluation, and personal and professional further education. What significance do teaching portfolios have for high-quality teaching? How does this instrument influence the quality discourse of teachers? In order to develop effects on the teaching and learning culture a permanent position for teaching portfolios in the educational work of (trainee) teachers is required. In this regard it will be necessary to examine questions of the dangers for implementation as well as to search for the opportunities for long-term learning effects. Interesting dimensions regarding quality in teacher education are to be expected.

---

## Lehrportfolios und ihr Beitrag zu Qualität in der LehrerInnen-(aus)bildung

---

Die erste Verbindung, wenn jemand an den Beruf Lehrerin und Lehrer denkt, wird zumeist mit dem schulischen Unterricht von Kindern und Jugendlichen geknüpft, getragen von den Aufgaben der Unterstützung und Förderung der SchülerInnen sowie deren grundlegender (Aus)Bildung und Entwicklung. Aber Lehrende sind auch in der Erwachsenenbildung für die vielfältigen Bildungsangebote in beruflichen wie persönlichen Bereichen mit verantwortlich. Eingebettet in bestimmte Rahmenbedingungen ermöglichen LehrerInnen lebensbegleitendes Lernen sowie formelle, non-formale und informelle Lernprozesse. Dabei sind Lehrende Schlüsselpersonen einer qualitativ hochwertigen Lehre und um diese zu entwickeln beziehungsweise zu sichern bedarf es einer adäquaten Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Diese theoretische wie praktische (Berufs)Bildung erfahren LehrerInnen in Österreich überwiegend an Universitäten und Hochschulen. Dabei nehmen UniversitätslehrerInnen eine besondere Rolle ein, sie sind einerseits richtungsweisend in der Förderung zukünftiger Lehrender, andererseits finden diese sich selbst in dem Beruf Lehrer und Lehrerin wieder.

Dass Qualität im Fokus von Lehre und LehrerInnen(aus)bildung steht, zeigen exemplarisch die Bemühungen im Bundesministerium, die das Qualitätsmanagement im österreichischen Schulsystem thematisieren (BM:BWK2003/ BM:UKK 2011), sowie die Bestrebungen für Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Lehre der Karl-Franzens-Universität Graz, verankert im Zentrum für Lehrkompetenz und in der Abteilung Lehr- und Studienservices (KFU 2010; KFU<sub>a</sub> 2011; KFU<sub>b</sub> 2011). Zahlreiche wissenschaftliche Auseinandersetzungen um professionelle, „gute“ Lehre, beispielsweise von MERKT et al. 2007; WÖRNER 2008; WEHR et al. 2007; LEITNER 2001 oder WEBLER 1991, werden vereint von einer bewussten, reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre. Ein Instrument für Lehrende zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, zur Hebung des Stellenwertes der Lehre, zur Reflexion der eigenen Lehrqualität und -kompetenz, zur Bereicherung der Lehr- und Lernkultur sowie als Beitrag zur Professionalisierung der Lehrenden stellt das Lehrportfolio dar.

Wie ein Teaching Portfolio zu einer qualitativ hochwertigen Lehre und damit zu Qualität in der LehrerInnen(aus)bildung beitragen kann, wird im Zentrum dieser Auseinandersetzung stehen. Folgende Fragen werden aufgrund der vorliegenden Literatur, einer Dokumentenanalyse von etwa 500 Homepages der Universitäten und Hochschulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie gewonnener Erkenntnisse inhaltsanalytisch ausgewerteter Expertinneninterviews diskutiert: Welche Bedeutung haben Lehrportfolios für eine qualitativ hochwertige Lehre? Wie beeinflusst dieses Instrument den Qualitätsdiskurs von LehrerInnen? Wie kann eine Verstärkung von Lehrportfolios in der Bildungsarbeit (angehender) Lehrender auf die Lehr- und Lernkultur wirken? Welche Gefahren für die Implementierung und Chancen für langfristige Lerneffekte können sich entfalten?

# 1 Bedeutungstragende Elemente von Lehrportfolios

Portfolios entwickelten sich ursprünglich aus dem künstlerischen Bereich. KünstlerInnen offerieren in Präsentationsmappen ausgewählte, gesammelte, dokumentierte und dargestellte Arbeitsprodukte. Dieser Gedanke wurde schließlich in den Lehrberuf übertragen, als Lehrportfolio, Teaching Portfolio oder Teaching Dossier. In diesem Portfolio wird den (angehenden) Lehrenden nicht nur die Darstellung beispielhafter Aspekte ihres Lehrhandelns ermöglicht, sondern ihre Besonderheit erhalten Teaching Portfolios durch die schriftlich fixierte Reflexion der eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse als Lehrperson (vgl. QUEIS 1993; HAIDLE 2009; MERKT 2007; 2010). WILDT (et al. 2003) ergänzt dies um eine bewusste Beschäftigung mit Gedanken und Erfahrungen der Lehrpraxis sowie der Aus- und Fortbildung. Unterschiedliche Aspekte der Qualität der eigenen Lehre werden in Lehrportfolios in den Fokus gerückt.

Bei der Betrachtung exemplarischer Lehrportfolio-Modelle von AUFERKORTE-MICHAELIS und SZCZYRBA (2009; 2006), QUEIS (1993), HAIDLE (2009) sowie der Justus-Liebig-Universität Giessen (2007) wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit Inhalten, Zielen und Methoden der eigenen Lehre, mit Rückmeldungen der Studierenden und universitären Evaluationsprozessen sowie mit zukünftigen Perspektiven im Rahmen der eigenen Lehrentwicklung stattfindet. Auch die, auf einem vorangegangenen Reflexionsprozess gründende, Lehrphilosophie (AUFERKORTE-MICHAELIS; SZCZYRBA/ HAIDLE) sowie das Engagement für die Lehre (AUFERKORTE-MICHAELIS; SZCZYRBA/ QUEIS) können in einem Lehrportfolio offengelegt werden. Neben diesen genannten Inhalten exemplarischer Lehrportfolio-Modelle können weitere Dimensionen des (qualitätsvollen) Lehrhandelns mit einbezogen werden (biografische lehrbezogene Aspekte, Zielgruppen, didaktische Planungen, Entwicklungsbemühungen).

Durch diese reflexiven Darstellungen werden nicht nur der individuelle Lern- und Entwicklungsprozess abgebildet, implizit werden zudem die aktuellen Fähigkeiten und Kenntnisse abgebildet (vgl. KAMMERL 2010, 6). Mit der Dokumentation und Reflexion des persönlichen Lehrhandelns wird die (Selbst)Evaluierung unterstützt (vgl. AUFERKORTE-MICHAELIS 2009). „Ein Lehrportfolio ist eine Darstellung und Dokumentation der wesentlichen Bemühungen und Leistungen eines Professors in der Lehre, in einem Lehrportfolio beschreibt und erläutert ein Hochschullehrer die Quantität und Qualität seiner Lehraktivitäten und belegt dies mit entsprechenden Dokumenten und Materialien. Es handelt sich dabei um eine konzentrierte Auswahl und Präsentation der wesentlichen – keineswegs aller – Leistungen in der Hochschullehre“ (QUEIS 1993, 8). Diese Darstellung fokussiert auf die Hochschullehre, kann aber auf jegliche Lehrtätigkeiten ausgedehnt werden. Lehrportfolios bieten somit allen Lehrpersonen ein Instrument für selbstverantwortliches und -gesteuertes Qualitätsmanagement.

Ausgehend von diesen vielfältigen Dimensionen, von der Forderung nach Qualitätssicherung in der Lehre aufgrund massiver Kritik am Lehrstandard an österreichischen Universitäten (LASKE 1996, 31f.) und durch die steigende Nachfrage „der Dokumentation, Qualifizierung

und Weiterbildung“ von (Hochschul)Lehre (AUFERKORTE-MICHAELIS 2009, 2) gewinnen Lehrportfolios zunehmend an Bedeutung im deutschsprachigen Raum. Lehrende mit langjähriger Erfahrung in unterschiedlichen Einrichtungen (Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Universitäten) sowie angehende LehrerInnen in deren theoretischer und praktischer Ausbildung können somit von Lehrportfolios im Kontext des eigenen Qualitätsmanagements profitieren.

## 2 Zieldimensionen

Mit der Erstellung eines Lehrportfolios wird nicht nur eine (angehende) Lehrperson in der Entwicklung der Lehrkompetenz durch persönliche Reflexion und Professionalisierungsprozesse unterstützt, die Dokumente weisen zudem Effekte in der Personalentwicklung sowie für die universitäre Lehr- und Lernkultur auf. Diese unterschiedlichen Dimensionen können als vorrangige Intentionen von Teaching Portfolios expliziert werden, wobei sie in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen. Einerseits sind die einzelnen Ziele miteinander wechselseitig verknüpft, beispielsweise stellt eine persönliche Reflexion der Lehre einen Professionalisierungsprozess dar, wie das folgende Zitat unterstreicht: „Im Erkennen eigener Werthaltungen, Wünsche, Absichten und Strategien kommt es entweder zur Assimilation, d.h. dem Einfügen von Erkenntnissen in bisherige Erklärungs- und Handlungsmuster; oder es kommt zur Akkomodation, d.h. der Ausformung neuer Handlungsmuster bzw. kognitiver Schemata, wenn das Erkannte Widersprüche und Handlungsbarrieren mit Blick auf die Umwelt hervorruft. Selbstverständlichkeiten und bisher als gültig angesehene Wahrheiten können [...] in Frage gestellt oder auch widerlegt werden. Die Auseinandersetzung mit eingeschliffenen Überzeugungen ist Voraussetzung einer Professionalisierung der Hochschullehre“ (AUFERKORTE-MICHAELIS et al. 2006, 86; vgl. SZCZYRBA 2009, 166). Andererseits widersprechen sich die Aspekte teilweise, zum Beispiel wenn jemand in der persönlichen Reflexion gefordert ist, sich mit eigenen Schwächen sowie Stärken auseinanderzusetzen, und gleichzeitig das entstehende Dokument über das berufliche Fortkommen entscheidet. Insofern sind bei den meisten Lehrportfolios alle Zieldimensionen enthalten, jedoch werden spezifische Schwerpunkte gesetzt.

### 2.1 Leistungsbewertung

(Angehende) Lehrende stehen vor der Herausforderung zu unterrichten, reflektiert und bewertet von der Lehrperson selbst, aber auch von den Teilnehmenden der Lehrveranstaltungen, von Vorgesetzten und KollegInnen. An Universitäten gerät Lehre dabei häufig in den Schatten der Forschung. An anderen Bildungseinrichtungen (Schulen) steht Lehre hingegen im Mittelpunkt. Den Möglichkeiten mit Lehrportfolios die eigene Lehrtätigkeit zu präsentieren, Kompetenzen zu dokumentieren und metakognitive Reflexionsprozesse zu offenbaren sind funktionale Aspekte inhärent, denn Lehrqualifikationen können bei Personalentscheidungen zum Einsatz gebracht werden (vgl. HAIDLE 2009, 15f; QUEIS 1993, 9; BAUMGARTNER et al. 2009, 1).

Haidle (2009) hat, ausgehend von der kontrovers geführten Diskussion um den möglichen Mehrwert von Lehrportfolios bei Bewerbungen, an zehn ProfessorInnen und DozentInnen als mögliche Mitglieder von Berufungskommissionen ein Lehrportfolio und einen speziell entwickelten Fragebogen versandt. Die Ergebnisse dieser ersten Erhebungsphase führen zu einem verbesserten Portfolio, welches als Impuls einer zweiten Untersuchung diente. Eine dritte überarbeitete Version des Lehrportfolios inkludiert schließlich die Erkenntnisse beider Erhebungen. Diese Auseinandersetzung soll „als Grundlage dienen, sich von der bewerbenden und der beurteilenden Seite mit dem Potential, aber auch mit den Fallstricken von Lehrportfolios als Teil von Bewerbungsunterlagen kritisch auseinanderzusetzen und einen eigenen Weg zu finden, dieses Instrument zu nutzen, der an den jeweiligen fach- und stellspezifischen Kontext angepasst ist“ (Haidle 2009, 9). Das Fazit ist vielversprechend, sofern aussagekräftige Beispiele mit wenig didaktischem Vokabular das persönliche Lehrverständnis und die Vermittlung von Inhalten zentral darstellen. Gewährte Einblicke in die Evaluierung einer Lehrveranstaltung, Listen der Lehrveranstaltungen und hochschuldidaktischer Weiterbildungen werden ebenfalls sehr positiv aufgenommen. Als Teil der Bewerbungsunterlagen mitgesandt kann ein Lehrportfolio, vor allem bei Stellen mit hohem Lehranteil, Entscheidungen beeinflussen, was jedoch mitunter von den persönlichen Vorlieben der Begutachtenden abhängt. Wenn in der Bewerbung ein Lehrportfolio nicht verlangt wird, plädiert Haidle (vgl. ebd., 15f.) für eine stark gekürzte Version und verweist auf die persönliche Vorstellung, bei der weitere Unterlagen eingebracht werden können.

Den Einsatz bei Bewerbungs-, Berufungs- und Beförderungsverfahren sowie bei Qualifizierungsentscheidungen (Habilitation) unterstreichen Auferkorte-Michaelis (2009, 4), Wildt (et al. 2003, 259), Queis (1993, 1ff.) und Szczyrba (2009, 163) durch den integrierten Nachweis der pädagogischen Eignung, der Lehrkompetenz und Lehrqualifikation. Weiters wird der „Nachweis zusätzlicher Qualifikationen für alle Bereiche des Lehrens, des Unterrichtens und der Wissensvermittlung“ (GCSC 2007, 1) erbracht. Es handelt sich für Queis (1993, 9) um ein bewährtes „Verfahren der Dokumentation und Bewertung von Lehrleistungen bei Personalentscheidungen“. Lehrportfolios werden zudem bei Evaluationen als Instrument der Leistungsbewertung eingesetzt, wodurch die institutionelle Personalentwicklung gefördert werden soll (vgl. Haidle 2009, 6; Baumgartner et al. 2009, 1).

## **2.2 Persönliche Reflexion**

Lehrportfolios nehmen Lehrende in die Pflicht sich mit der eigenen Lehre auseinanderzusetzen. Lehraktivitäten werden dokumentiert, dargestellt und ausgewertet. Diese reflexive Evaluationsleistung der Lehrenden stellt die eigene Lehrtätigkeit, dessen Qualität und Optimierung ins Zentrum. Die Verantwortung für die persönliche Definition und (Weiter)Entwicklung von Lehre wird an die Lehrenden selbst delegiert, so Barrett (et al. 2003, 11), Wildt (et al. 2003, 59), Auferkorte-Michaelis (2009, 2) und Queis (1993, 12).

### 2.2.1 *Selbstreflexion und -evaluation durch Lehrportfolios*

Wenngleich an Hochschulen Selbst- und Fremdevaluation verankert sind, prägen bislang von außen durchgeführten Bewertungen das Evaluationsbild. „Wandelnde Arbeits- und Kommunikationsbeziehungen, in denen Lehrende ihre Professionalität weiterentwickeln (müssen), erfordern es sich selbst, Interaktionspartnerinnen und -partner und Rahmenbedingungen zu reflektieren“ (AUFERKORTE-MICHAELIS et al. 2006, 86f.). Lehrportfolios fokussieren vor allem auf die Reflexion der eigenen Lehre im Sinne einer Selbstevaluation (vgl. SZCZYRBA 2009, 161; QUEIS 1993, 12; BARRETT et al. 2003, 2). Da es bei Selbstevaluationen immer zu Interessenskollisionen kommen kann, ist ein vorab entwickeltes Verfahrensgerüst unabdinglich. „Ein solches Gerüst für die Selbstevaluation von Lehrenden an Hochschulen, das neben der Fremdevaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung in der Lehre dient und hilft, blinde Flecke der eigenen Arbeit auszuräumen, ist das Lehrportfolio“ (SZCZYRBA 2009, 162).

Lehrportfolios können „als Werkzeuge zur Reflexion der eigenen Werte, des Wissens, des Handelns, des Entwicklungsprozesses, der Stärken und Schwächen, des institutionellen Lehrkontexts und zur Setzung zukünftiger Ziele genutzt werden“ (HAIDLE 2009, 6). Im Teaching Portfolios erfolgt das Erfassen und Bewerten der eigenen Person sowie der individuellen Lehrhandlungen im Sinne einer Selbstevaluation durch den Vorgang der Reflexion, verstanden als ein Nachdenken, ein sich zurück drehen, wenden und beugen. Mit einem mehrperspektivischen Herangehen werden die subjektbiografische Basis, die sachliche Ebene der Lehre, die institutionellen und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen aber auch das Gefühl vor, während und nach einer Lehrveranstaltung reflektiert. Erfahrungen und Erlerntes werden ebenso mit in die kritische Auseinandersetzung einbezogen wie das eigene Verhalten, Lernen und Ergebnisse, beginnend bei der Konzepterstellung bis hin zur alltäglichen Praxis wie WILDT (et al. 2003, 259), SZCZYRBA (2009, 164-166), FINK (2009, 52-59) und ZEHNDER (et al. 2009, 23ff.) proklamieren. „Es geht um das Was (Themen / Inhalte), Warum (Gründe, Motive), Wozu (Zwecke / Ziele, Absichten, Aufträge), Wie (Methoden, Arrangements, Techniken), Wo und Wann und Für wen (Zielgruppe bzw. Klientel)“ (SZCZYRBA 2009, 164f.). Die damit beschriebenen Lehrprozesse werden mit Auswahlkriterien, pädagogischen Entscheidungen, theoretischen Ansätzen, didaktischen Begründungen und wissenschaftlichen Forschungsergebnissen verknüpft, die die reale Lehrpraxis prägen (vgl. QUEIS 1993, 13). Lehrportfolios bieten durch die reflektierte Dokumentation für ProfessorInnen ebenso wie für NachwuchswissenschaftlerInnen und (angehende) Lehrende tiefe Einblicke in eigene Lehrtätigkeiten und -leistungen, in Feedbackprozesse, in das persönliche Engagement für Lehre sowie in die damit verbundene grundlegende Haltung (vgl. SZCZYRBA 2009, 168; AUFERKORTE-MICHAELIS et al. 2006, 83).

„Sich selbst zum Gegenstand der Wahrnehmung, Reflexion und Bewertung zu machen ist voraussetzungsvoll. Es erfordert ein konsequentes Interesse an den Lücken aber auch Stärken der eigenen Arbeit und damit die Fähigkeit zur Selbstkritik“ (SZCZYRBA 2009, 166). Lehrende, die sich dazu entschließen, sich selbst mittels eines Lehrportfolios in der Lehre zu evaluieren, müssen grundsätzlich ergebnisoffen und für Veränderungen bereit sein. „Leh-



rende, die sich selbst evaluieren, sollten die Verantwortung für die Ergebnisse selbst tragen und Konsequenzen in Form von Verbesserungskonzepten etc. ziehen, präsentieren und wiederum evaluieren“ (ebd., 167f.).

### *2.2.2 Elemente der Weiterbildung und -entwicklung*

Lehrportfolios tragen nicht nur zu einer Verbesserung der Lehre durch Reflexion und Evaluation bei, sondern stellen ein Element von Weiterbildung dar (vgl. WILDT et al. 2003, 259; QUEIS 1993, 13; SZCZYRBA 2009, 163). Einerseits können Reflexionsleistungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung Impulse für die eigene Weiterentwicklung hervorbringen (vgl. FINK 2009, 52), „durch Eigenstudium oder den Besuch von hochschuldidaktischen Workshops“ (WILDT et al. 2003, 259), mithilfe von Weiterbildungs- und Beratungsangeboten und informellem Lernen. Andererseits sind der Erstellung von Teaching Portfolios bereits individuelle Lernprozesse inhärent.

Mit der kritischen Erstellung beziehungsweise Zusammenstellung des Lehrportfolios werden die eigene Lehrtätigkeit sowie der Erfolg des Unterrichts reflektiert. Dokumente werden selbstgesteuert geprüft, selektiert, arrangiert sowie offengelegt und verweisen dabei auf eigene Erfolge ebenso wie eingetretene Herausforderungen und bislang unerreichte Ziele, aus denen Akzente für die zukünftige Entwicklung und Fortbildung von Lehrenden abgeleitet werden (vgl. QUEIS 1993, 13ff.; FINK 2009, 59; BARRETT et al. 2003, 1). „Da Hochschullehrer selbst die eigenen Lehrleistungen in Lehrportfolios beschreiben, ist der Anstrengungsgrad und die intellektuelle Investition so hoch, daß eine günstige Voraussetzung für Verbesserungen gegeben und die Motivation zur Weiterentwicklung und Weiterbildung hoch anzusetzen ist“ (QUEIS 1993, 13). Lehrportfolios unterstützen mit der unvoreingenommenen Selbstbefragung „Warum lehre ich so, wie ich lehre?“ (ebd., 30) ganzheitliche Lernprozesse, die Förderung von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, die von eigenaktiven und motivierten Lernenden ausgehen. Die Weiterentwicklung der Lehre, die persönliche Weiterentwicklung und Qualifizierung werden durch Lehrportfolios gefördert (vgl. QUEIS 1993, 30; MERKT 2007, 294).

QUEIS (1993, 29f.) fasst diese Elemente wie folgt zusammen: „Wer seine Lehraktivitäten, seine Motive und Zielsetzungen, seine Unterrichtsmethoden und -ergebnisse sowie Perspektiven aufschreibt, zu belegen versucht und gedanklich bearbeitet, reflektiert die eigenen Stärken und Schwächen und gibt sich Rechenschaft über Defizite. Er gelangt auf diese Weise zu einer sehr oft viel wirksameren Überprüfung und kritischen Offenlegung der eigenen Lehrleistungen als dies je durch Fremdevaluation von Studenten, Kollegen oder Institutionen geschehen kann“.

## **2.3 Professionalisierung**

Lehrportfolios bieten (angehenden) Lehrenden die Möglichkeit die eigene Lehrtätigkeit zu dokumentieren und reflektieren. Dadurch forciert das Lehrportfolio die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Lehre. „Es bietet die Möglichkeit, das ansonsten eher intrans-

parente Geschehen in Hörsälen und Seminarräumen nach außen darzustellen und die eigene Lehrpraxis zu präsentieren. Lehrleistungen werden systematisch beschrieben. Ihre Bewertung durch andere, aber auch durch die eigene Person wird dokumentiert. Dadurch werden die Lehrenden als Entscheidungen treffende und handelnde Person in den Fokus gerückt, die von ihnen vertretenen Themen und Zielsetzungen transparent. Lehrende beschreiben und kommentieren ihr Engagement für die Lehre, das oftmals über die Durchführung von Lehrveranstaltungen hinausgeht. So entsteht ein komplexes Bild der Berufspraxis von Wissenschaftler/inne/n, indem neben den in Berichten, Publikationen oder auch entwickelten Produkten erkennbaren Forschungsleistungen auch das neuerdings unter scharfer Qualitätsbeobachtung stehende berufsimmanente Tätigkeitsfeld der Lehre aufgezeigt wird“ (SZCZYRBA 2009, 162f.).

LehrerInnen finden sich in einem Berufsfeld höchster Komplexität wieder, geprägt durch zahlreiche einzelne Elemente die sich zu einer Gesamtheit verbinden. So formen beispielsweise die Individualität der (angehenden) Lehrenden, die heterogenen Lerngruppen, situative Bedingungen (Ort, Zeit, Tagesform, aktuelle politische Diskussionen), weiters inhaltliche Dimensionen und deren Relevanz für die Studierenden sowie zahlreiche weitere Aspekte den Lehrvorgang. Während herkömmliche Beurteilungsverfahren (Evaluationen, Hospitationen, Probevorträge) und mehr oder weniger bewusste Reflexionsabläufe diese interdependent wirkenden Determinanten nicht angemessen zu fassen vermögen, stellen Lehrportfolios eine „Verbindung her zwischen den objektiven Bedingungen und den subjektiven Entscheidungen, die die Lehrpraxis entscheidend prägen und beeinflussen“ (QUEIS 1993, 12). Lehrportfolios ermöglichen eine angemessene Darstellung dieser Komplexität von Lehre (vgl. QUEIS 1993, 12; WILDT et al. 2003, 259).

Dabei wird der Prozesscharakter durch fortlaufende Präsentation und Kommentierung der eigenen (Lehr)Entwicklung hervorgehoben. „Die Erstellung eines Lehrportfolios ist ein kontinuierlicher, dynamischer und persönlicher Prozess, dessen Ziel es ist, durch die schriftliche Festlegung, den Prozess ‚Lernen über Lehre‘, der sonst eher implizit vor sich geht, explizit zu machen“ (WILDT et al. 2003, 259f.). Die Interdependenzen zwischen dem individuellen Lehrhandeln und der Eigen- sowie Fremdbeurteilung, aber auch dem didaktischen sowie reflexiven Lernprozess werden im Lehrportfolio dargestellt (vgl. HAIDLE 2009, 6; BARRETT et al. 2003, 1). Durch die konzentriert zusammengefasste Dokumentation, Präsentation und die schriftliche Reflexion von Lehrleistungen und -erfahrungen soll eine Verbesserung der Lehre im Zentrum stehen (WILDT et al. 2003, 259).

Ein didaktisches Merkmal von Portfolios ist der Schreibprozess als Reflexionsinstrument. „Im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung erhält dieses Merkmal eine zusätzliche Bedeutung. Reflexive Kompetenz wird im Diskurs zur pädagogischen Professionalisierung als Merkmal der Professionalisierung definiert. Berufe, die einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, sind – ebenso wie die klassischen Professionen Medizin, Theologie oder Rechtswissenschaft – durch das Merkmal gekennzeichnet, dass sie auf zwischenmenschlichen Interaktionen in zeitlich begrenzten, professionellen Dienstleistungsbündnissen beruhen. Die Reflektion des beruflichen Rollenhandelns ist in diesem Zusam-

menhang Bestandteil von Professionalisierungskonstrukten [...]. Entsprechend kann man die Hochschullehre als professionelle Teilrolle definieren [...]. Im hochschuldidaktischen Diskurs wird deshalb reflexives Schreiben zur beruflichen Rollen-, Handlungs- und Kontext-Reflektion im Rahmen der Lehrportfolio-Arbeit als ein Element der Professionalisierung von Hochschullehrenden diskutiert“ (MERKT 2010, 7). Weiters hebt MERKT (2010, 2f.) „die Ausbildung der Reflektionsfähigkeit der eigenen Rolle und Lehrtätigkeit, der kollegialen Kooperation und der Entwicklung eines professionellen Selbstbewusstseins oder Selbstvertrauens“ hervor. Angehende Lehrende werden darin unterstützt, die eigene professionelle Rolle entlang ethischer Standards der Profession auszubilden. Diese Funktion wird als Interkonnektivität bezeichnet (vgl. ebd., 3).

## 2.4 Veränderung der Lehr- und Lernkultur

Lehrportfolios tragen nicht nur bei den einzelnen (angehenden) Lehrpersonen zu einer Qualifizierung bei, sondern die berufsspezifische Lehr- und Lernkultur gerät in einen Entwicklungsprozess. „Qualität gibt es nicht ohne ihre Bezüglichkeit auf Werte. Was letztlich eine solche Qualität aber ausmacht, muss immer wieder neu verhandelt werden, muss sich ebenso auf das interpretierte Gewesene, als auch auf das gewünschte Zukünftige beziehen, ohne dass man allzu schnell vor den wirtschaftlichen Sachzwängen kapituliert“ (EGGER 2004, 147). Das bedeutet, dass Qualität nicht eindeutig und endgültig zu definieren ist. Wenn jedoch eine zukünftige qualitätsvolle Lehre proklamiert wird, ist die bewusste Auseinandersetzung mit den damit verknüpften Werten in einer veränderten Lehr- und Lernkultur unabdinglich. Hier bilden Lehrportfolios einen Anstoß, wie WILDT (et al. 2003, 259f.), AUFERKORTE-MICHAELIS (2009, 4), SZCZYRBA (2009, 163) und QUEIS (1993, 11ff.) unterstreichen, wobei verschiedene Aspekte diese veränderte, innovative Lehr- und Lernkultur auslösen und bereichern.

Eine Dimension stellt die Auseinandersetzung mit Lehre, die beispielsweise auf der persönlichen Homepage präsentierte Endfassung veröffentlichungs-fähigen Lehrportfolios und der daraus entstehende öffentliche Diskurs über den Stellenwert, den Erfolg und die Qualität von universitärer Lehre dar. „Wenn Lehrportfolios öffentlich gemacht werden, können sich Hochschullehrer an der Diskussion der Lehrleistungen von Kollegen beteiligen. Dies fördert die Bereitschaft zur Dokumentation und Evaluation auch der eigenen Lehre“ (QUEIS 1993, 12). Der bisher fehlende Austausch wird von meiner Interviewpartnerin als besonders wesentlich hervorgehoben, da angehende Lehrpersonen ins „kalte Wasser eintauchen müssen“ und nicht das Gefühl der gegenseitigen Unterstützung erfahren (vgl. Expertin<sub>1</sub> 2011, §[Absatz]34). Diese stattfindende Kommunikation fokussiert auf eine lernerzentrierte, selbstbestimmte und vertrauensvolle Lehr- und Lernkultur (vgl. QUEIS 1993, 30; MERKT 2007). „Eine entsprechende Kultur der Transparenz und auch des Vertrauens in das professionelle Ethos (s.o.) sowie ausreichende Zeiträume für die Konzeption, Durchführung und Bewertung von Lehrprojekten zur Verbesserung der eigenen Lehre sollten mit Studierenden, Vorgesetzten und Kolleg/inn/en verabredet werden“ (SZCZYRBA 2009, 167f.). Durch die mit der Erstellung authentischer und vielseitiger Lehrportfolios entstehende Professionalität, durch die Kommu-

nikation und Reflexion von persönlichen Lehrerfahrungen sowie über Kriterien „guter“ Lehre erfährt das Lehrhandeln eine angemessene Bedeutung und Achtung. Dabei wird gleichzeitig eine (Weiter)Entwicklung universitärer Lehre grundgelegt, die im Kontext einer innovativen Lehrkultur unerlässlich ist (vgl. QUEIS 1993, 1ff.; WILDT et al. 2003, 259f.).

Ausgelöst wird eine veränderte Lehr- und Lernkultur zudem durch den Einbezug der Lehrportfolios in die Curriculumentwicklung und Studienplanung, die im deutschsprachigen Raum noch weniger zum Einsatz kommt. Weiters können didaktische Ansätze und Methoden diskutiert und weiterentwickelt werden. QUEIS (1993, 14) fasst die möglichen Auswirkungen von Teaching Portfolios auf die Lehr- und Lernkultur wie folgt zusammen: „Bei diesen Anlässen können Lehrportfolios als authentische Dokumente und anregende Materialien hinzugezogen werden, um die Diskussion in den Fachbereichen über den Stellenwert und Erfolg sowie über die Qualität von Lehre anzuregen“.

### **3 Exemplarische Überlegungen zur Implementierung**

Grundsätzlich werden Lehrportfolios individuell von den Lehrenden angefertigt. Leitfragen können (wie sie QUEIS sehr detailliert anführt) einen Rahmen für die selbstgesteuerte Erstellung bieten, wobei die Fragen helfen, „die eigenen Lehraktivitäten genauer kennenzulernen, zu reflektieren und zu dokumentieren“ (QUEIS 1993, 27). Meist werden Lehrportfolios jedoch in Workshops oder individueller Beratung angeleitet (vgl. ebd., 29). Bei einer solchen Einführung von Lehrportfolios (zum Beispiel über Workshops) gilt es, „die Lehrenden bei der Entwicklung und Gestaltung ihres professionellen Handelns zu unterstützen [...] bei ihren individuellen Vorgängen des Selbstreflektierens, des selbstkritischen Blicks und des selbst evaluativen Analysierens ihrer Lehrtätigkeiten“ (AUFERKORTE-MICHAELIS et al. 2006, 84). Vor allem in zwei Expertinneninterviews zu Erfahrungen mit Lehrportfolios haben sich drei Aspekte als wesentlich für eine erfolgreiche Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung im Rahmen von Teaching Portfolios herausgestellt, die im Folgenden aufgegriffen werden.

#### **3.1 Individueller Nutzen**

Die Erstellung von Lehrportfolios ist bei Expertin<sub>2</sub> (2011, § 61, 63) mit dem persönlichen Nutzen unabdinglich verbunden: „wenn man nicht einen sofortigen Nutzen daraus zieht i glaub des is des größte Problem“, denn „erreichen kann ma Menschen nur damit das ma den Nutzen ihnen verdeutlicht“. Die Vorteile können individuell verschieden sein und entwickeln sich mitunter aus den bereits explizierten Intentionen heraus. Hervorgehoben wird der Beitrag der Entwicklung eines Lehrportfolios zur persönlichen Weiterentwicklung in der Lehre. Die strukturierte Selbstreflexion, die das verschriftlichte Lehrportfolio erfordert, forciert die persönliche Selbsterkenntnis um Stärken und Schwächen. Dadurch kann die Offenheit für neue Zugänge und Ideen unterstützt werden. Während davon alle LehrerInnen profitieren können, entsteht mit dem Lehrportfolio ein persönliches Dokument, welches vorwiegend für angehende Lehrpersonen von Interesse sein kann (vgl. Expertin<sub>2</sub> 2011, § 63f.) indem es bei

Bewerbungen oder Qualifizierungsverfahren eingesetzt wird. Die unterschiedlichen Profitmöglichkeiten gilt es zu betonen, wenn die Einführung in die Erstellung eines Lehrportfolios als Angebot vermittelt wird (vgl. Expertin<sub>1</sub> 2011, §123)

### 3.2 Rahmenbedingungen

Gefordert wird die institutionelle Verankerung und Erwünschtheit der Selbstevaluation, als Form professioneller Selbstkontrolle, engagierten Qualitätsmanagements und als „stark fokussierte Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit, im Falle von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern die eigene Lehre“ (SZCZYRBA 2009, 161). Während eine fehlende Unterstützung der Institution, der Vorgesetzten und KollegInnen verstärkt finanzielle, terminliche und individuelle Ressourcen beansprucht und dadurch trotz persönlichen Interesses wahrscheinlich wenigstens die langfristigen Auswirkungen auf die Lehr- und Lernkultur verwehrt bleiben werden, zeigt sich auch die Verpflichtung zur Teilnahme beziehungsweise zur Erstellung eines Lehrportfolios problematisch, wie beide Expertinnen im Interview anmerken (vgl. Expertin<sub>1</sub> 2011, §28; Expertin<sub>2</sub> 2011, §61).

Die Freiwilligkeit ist nicht immer gegeben, beispielsweise wenn die Absolvierung von einem Curriculum für NachwuchswissenschaftlerInnen im Dienstvertrag festgeschrieben ist, oder wenn von den Vorgesetzten ein Lehrportfolio verlangt wird. Entsprechend gestalten sich die Erfahrungen von Expertin<sub>1</sub> (2011, §28), die bei einer ersten Gruppe an TeilnehmerInnen einen hohen Grad an intrinsischer Motivation ortet, wodurch das Angebot als Chance wahrgenommen wird. In den „verpflichteten“ Gruppen entstehen jedoch vermehrt Widerstände, die positive Erfahrungen in den Hintergrund drängen. Die Verankerung im Kollektivvertrag bietet jedoch den Vorteil, dass die investierten Ressourcen als Dienstzeit von allen Beteiligten anerkannt werden (müssen). Die Investition wird gewünscht und offiziell unterstützt, was die Lehr- und Lernkultur unterstreicht (vgl. Expertin<sub>1</sub> 2011, §125).

Werden Workshops von der Universität oder Hochschule für die (angehenden) Lehrenden angeboten, so bedarf es einer/s kompetenten Kursleiters/in. Wie in einem Interview mehrfach betont wird, handelt es sich bei Lehrenden (an der Universität) um eine besonders anspruchsvolle Personengruppe, die sehr kritisch mit sich selbst und anderen ist (vgl. Expertin<sub>1</sub> 2011). In Deutschland beispielsweise veranstalten namhafte VertreterInnen wie SZCZYRBA, AUFERKORTE-MICHAELIS und MERKT Seminare zur Erstellung von Lehrportfolios an unterschiedlichen Universitäten. Durch deren Erfahrungen werden die theoretischen Auseinandersetzungen mit Teaching Portfolios bereichert. An anderen Universitäten stehen Lehrende, die nicht mit hochschuldidaktischen Bemühungen verknüpft scheinen, vor der Herausforderung andere Lehrpersonen in der Erarbeitung von Lehrportfolios zu unterstützen. Vorhandene Netzwerke, finanzielle, zeitliche wie räumliche Aspekte haben einen entscheidenden Einfluss auf die Wahl der SeminarleiterInnen.

### 3.3 Zeitressourcen

Aufgrund zu knapper Personalkapazitäten und durch die mannigfache Beanspruchung der Lehrenden, wie MERKT (2007) und Expertin<sub>1</sub> (2011) zu bedenken geben, herrscht ein enormer Zeitdruck. Das stellt eine besonders ungünstige Begleiterscheingung dar, denn die Erstellung von Lehrportfolios zeigt sich durchaus zeitintensiv.

In einer Präsenzphase (Workshop, Seminar, Einzelbetreuung) wird an vorgegebenen Terminen gemeinsam die Reflexion angeregt und dadurch werden die Lehrenden bei der Erstellung des Portfolios unterstützt. Dies kann in einem einmaligen, einführenden Workshop geschehen (beispielsweise bei erfahrenen Lehrenden), bei angehenden Lehrpersonen bietet sich eine Begleitung bei der Entwicklung eines Lehrportfolios über ein Semester hindurch oder in verschiedenen Semestern der Ausbildung an. Bei einer Einzelbegleitung können die Termine und die Zeitspanne individuell vereinbart werden. Grundsätzlich birgt eine längere Begleitdauer die Vorteile einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik, die verstärkte Möglichkeit des Austausches in den Veranstaltungen und damit einen langfristigeren Erfolg. Bei stark eingebundenen Lehrenden wird jedoch aufgrund des Zeitmangels maximal ein eintägiger Workshop zu verwirklichen sein, so die Expertin<sub>2</sub> (2011, §61, 94f.).

Zur Präsenzphase kommt die Aufgabe die Reflexionsleistungen zu verschriftlichen. Aber selbst wenn Schreiben WissenschaftlerInnen und angehenden LehrerInnen vertraut ist, so erschwert die hohe Arbeitsdichte die Integration von Lehrportfolios in die eigene Alltagspraxis. Die Verschriftlichung ist ein weiterer Reflexionsschritt, für den man Zeit braucht um die gedanklichen Überlegungen in eine schriftlich fixierte Form zu bringen. Eine Einschätzung wagt Expertin<sub>2</sub> (2011, §93): „Die Zeit der Fertigstellung des Portfolios nach dem Workshop diese Zeit, lässt sich jetzt net so aufn Punkt bringen [...] des hängt von vielen Dingen ab des hängt ab von seinem Alter von seiner Berufserfahrung von auch der Intensität der do in dieses Portfolio investiert wie viel er wirklich dann selbst reflektiert wie viel Zeit er aufwenden möchte ahm, jo, letztendlich natürlich dann a, indem wie viel Praxis er schon hot es gibt Leut die reflektiern gut und schell können sich sehr schnell auch schriftlich gut ausdrücken dem wirts wahrscheinlich leichter falln als wenn ma sich halt schwer tut über persönliche Dinge auch zu schreiben also do i sog amol zwischen sechs und zwanzig Stunden für einen Lehrenden jetzt wenn ma schon mittleren Alters kann ma sogn wird er an Zeit investieren wobei sechs Stunden ein extrem niedriger Wert ist und zwanzig Stunden ein etwas überhöhter Wert ist [...] i hob anmol a Rückmeldung kriegt do war der Durchschnitt von Lehrenden sechzehn Stunden zu Hause“. Eine Zerlegung der Verschriftlichung in Teilleistungen zur zeitlichen und strukturellen Systematisierung wird darum von AUFERKORTE-MICHAELIS und SZCZYRBA (2006) angeraten. Auch wenn nichts verloren ist, sollte es bei der Anregung zur Reflexion bleiben, so ist doch das schriftliche Portfolio das Ziel. Aber es kostet Überwindung die notwendigen Ressourcen aufzubringen und diese Herausforderung anzunehmen wird von Expertin<sub>2</sub> (2011, §61, 97f.) mit dem Erkennen des persönlichen Nutzens verknüpft. Nur dann wird die „Königsdisziplin“ der verschriftlichten Reflexion umgesetzt werden.

Mit dem erstellten Lehrportfolio sollte die Reflexion jedoch nicht enden, nicht in Vergessenheit geraten, wie das zusammenfassende Zitat verdeutlicht: „Also i glaub des is anfoch [...] für jeden wichtig für Lehramtsstudierende, für Lehrende je früher sie anfangen umso sinnvoller is es weil i merks a je später ma eben mit so einem Portfolio anfongt umso größer wird natürlich a die Hürde des zu mochn weil natürlich [...] grad am Anfong bei der ersten Erstellung enorm viel Arbeit vor jedem liegt und des natürlich abschreckend wirkt wenn ma des aber amol, am Beginn der Tätigkeit beginnt die Methode kennenlernt und daran weiter arbeitet und mit dieser Methode anfoch vertraut wird, dann fällt es leichter es wird begleitet gmocht es san immer kleine Arbeitsbereiche oder Arbeitsaufgaben die ma do mocht und es reicht a a geringerer Zeitaufwand anfoch um des immer aktuell zu halten“ (Expertin<sub>2</sub> 2011, §59). Durch die Möglichkeit zur Weiterentwicklung wird das Teaching Portfolio dynamisch und entspricht einem Prozessportfolio.

Die explizierten ausgewählten Dimensionen einer möglichen Implementierung von Lehrportfolios für Lehrende sind durch ein besonders ambivalentes Verhältnis charakterisiert. Einerseits können die einzelnen Aspekte Herausforderungen beinhalten, andererseits bergen sie Chancen für die Portfoliogestaltung. Ein ganzheitliches Bemühen ausgehend von der Institution, den KollegInnen sowie den einzelnen Lehrenden, die sich um die Erstellung eines Teaching Portfolios bemühen, ist anzustreben um nachhaltig die Qualität der Lehre und der LehrerInnen(aus)bildung zu steigern.

#### **4 Lehrportfolios und die qualitätsvolle LehrerInnen(aus)bildung**

Eine qualitätsvolle LehrerInnen(aus)bildung zu entwickeln und zu sichern ist Voraussetzung für qualifiziertes und kompetentes Lehrpersonal, welches die substanzielle Verantwortung für die Qualität in Unterricht und Lehre trägt (vgl. KÖNIG et al. 2010, 73). Qualität steht für einen ganzheitlich durchgeformten „Prozess, eine Leistung, eine Organisationseinheit oder ein Gut [...] Darunter sind komplexe Eigenschaftsbündel zu verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen“ (PASTERNAK 2007, 171). Die explizierten Intentionen der Leistungsbewertung, der persönlichen (Selbst)Reflexion und Weiterentwicklung, der Professionalisierung und der Veränderung der Lehr- und Lernkultur bilden solche komplexen Eigenschaftsbündel ebenso wie die Auseinandersetzungen der LehrportfolioerstellerInnen mit den unterschiedlichen Inhalten diese Xcharakteristika erweitern.

Durch die Einbindung von Lehrportfolios in die Aus-, Fort- sowie Weiterbildung von (angehenden) Lehrenden wird eine integrierende Funktion individueller, selbstbestimmter und instrumentell organisierter Lern- und Entwicklungsprozesse initiiert. „Lehren muß man lernen. Lehren kann man lernen – nicht zuletzt von anderen Hochschullehrern. Die These vom ‚Naturtalent‘, das man entweder sei oder das man nicht mehr werden könne, ist eine äußerst zweifelhafte Alltagstheorie. Lernen braucht Zeit, Raum und Möglichkeiten. Lernen braucht aber auch Verbindlichkeit“ (LASKE 1996, 34). Bereits zu Beginn der Ausbildung, beispielsweise des Lehramtsstudiums an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen, haben die Studierenden die Möglichkeit sich aktiv mit Fragen und Anliegen des eigenen beruflichen

Handelns in der Lehre auseinanderzusetzen. Diese Reflexionsleistungen können über die gesamte Ausbildung hindurch als Begleitprozesse integriert werden (MERKT 2010, 1ff.; Expertin<sub>2</sub> 2011, §57-59). „Ausgehend von ihren subjektiven Fragestellungen, Orientierungen und Begründungen sollen sie mit ständiger Bezugnahme auf ihr Lehrhandeln in die Auseinandersetzung mit der Theorie gehen. Die kontinuierliche Schreibearbeit an den Lehrportfolios soll diese Auseinandersetzung strukturell besser unterstützen“ (MERKT 2010, 5). Hier unterstützen Lehrportfolios die Lehrenden in ihrem individuellen Qualitätsmanagement, der (Weiter)Entwicklung der persönlichen Lehrkompetenz und damit der Qualität der Lehre.

Lehrportfolios bieten nicht nur angehenden LehrerInnen sondern auch Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung einen möglichen Rahmen um die Qualität, Reflexion und Weiterentwicklung der Lehre sowie der Lehrkompetenz anzuregen, darzustellen, nachzuweisen und bewerten zu können. QUEIS (1993, 11) fasst die wesentlichen Aspekte abschließend zusammen: „In Lehrportfolios [...] können die eigenen Lehraktivitäten in konzentrierter und übersichtlicher Form beschrieben und reflektiert werden. [...] Entscheidend ist dabei allerdings zweierlei: Erstens soll es sich um eine gezielte Auswahl der Lehrleistungen handeln und zweitens soll das Lehrportfolio eigene Gedanken widerspiegeln, also nicht nur wiedergeben, was gelehrt wurde, sondern auch wie und warum und zu welchem Zweck gelehrt wurde. Der selektive und reflektierte Charakter des Lehrportfolios ist wichtiger als die vollständige Sammlung und Dokumentation von – möglicherweise nutzlosen und unergiebigem – Lehraktivitäten. [...] Darüber hinaus haben Lehrportfolios auch übergeordnete Ziele, nämlich die Qualität von Lehre zu fördern, zur Entwicklung einer Lehrkultur beizutragen und eine wissenschaftliche Diskussion über die Kriterien guter bzw. schlechter Lehre anzuregen“.

## Literatur

AUFERKORTE-MICHAELIS, N. (2009): Werkstattpapier Lehrportfolio, ZfH – Team Hochschuldidaktik. Universität Duisburg-Essen. Online: <http://zfh.uni-duisburg-essen.de/files/hd/werkstattpapiere/files/Werkstattpapier%20Lehrportfoilo%2009.pdf> (15-08-2011).

AUFERKORTE-MICHAELIS, N./ SZCZYRBA, B. (2006): Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In: WILDT, J./ SZCZYRBA, B./ WILDT, B. (Hrsg.): Consulting Coaching Supervision. Bielefeld, 81-91.

BARRETT, H./ RAVET, S. (2003): ePortfolio – eine Zukunftsoption für die europäische Bildung? Online: [http://www.ocg.at/elpa/files/elpa2\\_schrack.pdf](http://www.ocg.at/elpa/files/elpa2_schrack.pdf) (06-08-2010).

BAUMGARTNER, P./ HIMPSL, K./ ZAUCHNER, S. (2009): Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung. Krens.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR [BM:BWK] (2003): Weißbuch - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Wien. Online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf> (15-09-2011).



BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR [BM:UKK] (2011): Bildungswesen in Österreich. Wien. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/index.xml> (15-09-2011).

EGGER, R. (2004): Next Exit: Bildung. Lernwelten im Übergang. Graz.

Expertin<sub>1</sub> (2011): Interview geführt von Daniela Wagner im Februar 2011, 1h34min, §1-127.

Expertin<sub>2</sub> (2011): Interview geführt von Daniela Wagner im Januar 2011, 56 min, §1-101.

FINK, M. C. (2009): Lernkultur und reflexives Lernen, Das didaktische Potenzial der ePortfolio-Arbeit zur Förderung von Reflexivität im Lernen. In: HARTUNG, O./ FINK, M. C./ GANSEN, P./ PRIORE, R./ STEININGER, I. (Hrsg.): Lernen und Kultur, Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden, 49-65.

Haidle, M. N. (2009): Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen. In: BAATZ, C./ RICHTER, R. (Hrsg.): Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 5/1. Tübingen. Online: [http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2009/4160/pdf/TBHD\\_Haidle\\_2009.pdf](http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2009/4160/pdf/TBHD_Haidle_2009.pdf) (10-06-2011).

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN / INTERNATIONAL GRADUATE CENTRE FORT HE STUDY OF CULTURE [GCSC] (2007): Das GCSC Teaching Portfolio. Online: [http://gcsc.uni-giessen.de/wps/pgn/dl/down/open/cultdoc/221690e807ddfff939c786e6dbb1ca078b7aa7d2281d6ffbb46261354b459082a95bd2cc8c3787d57403b8a0b51437aa/GCSCPortfolio\\_Leitfaden.pdf](http://gcsc.uni-giessen.de/wps/pgn/dl/down/open/cultdoc/221690e807ddfff939c786e6dbb1ca078b7aa7d2281d6ffbb46261354b459082a95bd2cc8c3787d57403b8a0b51437aa/GCSCPortfolio_Leitfaden.pdf) (06-06-2011).

KAMMERL, R. (2010): Die Integration neuer ePortfolio-Funktionen in Stud.IP (und in der Hochschullehre), Konzeption und Erfahrungen im BMBF-Projekt „Integrierter eLearning Campus (InteLeC)“. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 18, Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments. Online: [www.medienpaed.com/18/KAMMERL1002.pdf](http://www.medienpaed.com/18/KAMMERL1002.pdf) (13-08-2010).

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ [KFU] (2010): Qualitätssicherung in der Lehre. Online: [http://www.uni-graz.at/lss/evp3www\\_qualitaet](http://www.uni-graz.at/lss/evp3www_qualitaet) (15-09-2011).

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ [KFU<sub>a</sub>] (2011): Lehr- und Studienservices. Online: <http://www.uni-graz.at/lss/> (15-09-2011).

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ [KFU<sub>b</sub>] (2011): Zentrum für Lehrkompetenz. Online: <http://www.uni-graz.at/zlk/> (15-09-2011).

KÖNIG, J./ PEEK, R./ BLÖMEKE, S. (2010): Erfassung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. In: GEHRMANN, A./ HERICKS, U./ LÜDERS, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn, 73-84.

LASKE, S. (1996): Über die Seltenheit hochschuldidaktische Pflingstwunder – Ein Plädoyer für eine systematische Qualitätsentwicklung der Lehre. In: BRINEK, G./ SCHIRLBAUER, A. (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien, 27-40.

LEITNER, E. (2001): Die hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden. In: BUNDESKONFERENZ DES WISSENSCHAFTLICHEN UND KÜNSTLERISCHEN PERSONALS DER ÖSTERREICHISCHEN UNIVERSITÄTEN [BUKO] (Hrsg.): Hochschulpolitische Informationen der Bundeskonferenz. Band 01/1. Wien, 44-47.

MERKT, M. (2007): ePortfolios – der „rote Faden“ in Bachelor- und Masterstudiengängen. In: MERKT, M./ MAYRBERGER, K./ SCHULMEISTER, R./ SOMMER, A./ VAN DEN BERK, I. (Hrsg.): Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken. Münster, 285-295.

MERKT, M. (2010): Das studienbegleitende eLehrportfolio im „Master of Higher Education“ – eine Fallstudie. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 18, Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments. Online: [www.medienpaed.com/18/MERKT1001.pdf](http://www.medienpaed.com/18/MERKT1001.pdf) (12-08-2010).

MERKT, M./ MAYRBERGER, K. (Hrsg.) (2007): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Wien.

PASTERNAK, P. (2007): Hochschulqualität als Missverständnis. In: HÜGLI, A./ KÜCHENGOFF, J./ MÜLLER, W. (Hrsg.): Die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch? [Unter Mitarbeit der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften]. Basel, 169-179.

QUEIS, D. v. (1993): Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen, Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT [bmbw] (Hrsg.): Bildung – Wissenschaft – Aktuell. 14/93. Bonn.

SZCZYRBA, B. (2009): „Das Auge kann sich selbst nicht sehen.“ Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: RICHTHOFEN, A. v./ LENT, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld, 158-169.

WEBLER, W.-D. (1991): Kriterien für gute akademische Lehre. Online: [http://www.diz.ethz.ch/roadmap/dokumente/Webler\\_Kriterien\\_guter\\_Lehre.pdf](http://www.diz.ethz.ch/roadmap/dokumente/Webler_Kriterien_guter_Lehre.pdf) (20-07-2011).

WEHR, S./ ERTEL, H. (Hrsg.) (2007): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. 1. Auflage. Bern.

WILDT, J./ ENCKE, B./ BLÜMCKE, K. (Hrsg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik, Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld.

WÖRNER, A. (2006): Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. 1. Auflage. Wiesbaden.

ZEHNDER, A./ SCHREPFER, C. (2009): Teaching-Portfolio, Ein Reflexionsinstrument für ISF-Lehrpersonen. Zürich.

---

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

WAGNER, D. (2011): Lehrportfolios und ihr Beitrag zu Qualität in der LehrerInnen(aus)-bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21, 1-16. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe21/wagner\\_bwpat21.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe21/wagner_bwpat21.pdf) (20-12-2011).

## Die Autorin

---



### **Mag. phil DANIELA WAGNER**

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft / Zentrum für  
Lehrkompetenz, Universität: Karl-Franzens-Universität Graz

Zanklstraße 12, 8051 Graz

E-mail: [da.wagner \(at\) edu.uni-graz.de](mailto:da.wagner(at)edu.uni-graz.de)

Homepage: <http://www.uni-graz.at/zlk/>