

Bildung sucht Dialog!

Dieser
zweite
Band
der
PH NÖ
sammelt
und
präsentiert
Facetten
der
Diskussion
um
neue
Formen
der
LehrerInnenbildung.

Er
will
alle
LehrerInnen
und
an
Bildung
interessierten
BürgerInnen
einladen
zu
Kontakt,
Gespräch
und
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-2-3



Erwin Rauscher (Hg.) **LehrerIn werden/sein/bleiben**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 2**

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 2



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2008
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-2-3

Johannes Riedl

Das Portfolio – ein Leistungsbild für LehrerInnen

Der Beitrag durchleuchtet kritisch einen möglicherweise ebenso aktuellen wie nachhaltigen Trend der LehrerInnenbildung, die Arbeit mit LehrerInnenportfolios, nicht ohne die Pädagogische Hochschullehr- und -lernkultur kritisch einzubinden.

1 Beispielhaftes und Zugänge

„Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: ‚Sie haben sich gar nicht verändert.‘ ‚Oh‘ sagte Herr K. und erlebte.“¹¹ (Bertolt Brecht) Meine Zeichnungen aus der Hauptschulzeit hatte ich bis in das Erwachsenenalter auf dem Dachboden versteckt. Irgendjemand muss sie doch gefunden haben. Nun vermisse ich sie, weil ich sie nicht mehr zeigen kann. Über meine fehlerfreien Schulaufsätze hat mein Sohn Clemens aufrichtig gestaunt. Die schriftlichen Maturaarbeiten habe ich nach der Schutzfrist von der Arbeitermittelschule Innsbruck angefordert und hüte sie noch heute. In einer Geschichtsstunde wollte ich 14-jährigen Mädchen an der Hauptschule der Franziskanerinnen in Salzburg die Deutsche Jugendbewegung nahebringen. Die dabei entstandenen Protestniederschriften, erheblicher Konfliktstoff für Schwester Direktorin, habe ich seither immer wieder nachgelesen und auch passend verwendet. In meinem letzten Seminar an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz im Jahre 1989 habe ich die Studierenden ersucht, mir einen Brief über mich als Rückmeldung zu schreiben. Ich habe viel daraus gelernt, weil sie Erfolg und Misserfolg meiner Arbeit belegen.

Junge LehrerInnen können zwar ihr Lehramtszeugnis zeigen. Aber es ist ‚leer‘, enthält weder Noten noch Informationen, abgesehen von jenen 20% unter ihnen, die ihr Studium mit Auszeichnung absolviert haben. Was werden die Übrigen anbieten, wenn sie um Anstellung einkommen? Hält der Trend zu mehr Schulautonomie an, so werden die SchulleiterInnen in Zukunft zumindest mitentscheiden, wer angestellt werden wird. „Wer auf einen Baum klettern will, fängt unten an, nicht oben.“¹² (Afrikanisches Sprichwort) International hat das Bewerbungsportfolio bereits starke Verbreitung gefunden und wird als ein „Instrument des Laufbahnmanagements“¹³ gesehen. Es sollte so selbstverständlich werden wie die Leistungsmappe eines Gebrauchsgraphikers oder eines Bildenden Künstlers oder das Vorspiel eines Geigers hinter einem Vorhang.

Wer leistet, will es zeigen. Unmittelbar ohne Zuordnung zu einer Wertungsskala: ‚Manufaktur‘, das habe ich gemacht. Die erbrachte Leistung fragt durchaus nach Einschätzung, nach Urteil und Bewertung, aber nach dem Maß des eigenen Vorhabens. Was ich (gemacht) habe, stiftet auch mein Sein. So verhält es sich bereits beim frühkindlichen ‚Geschäft‘ in den Topf, bei der kindlichen Zeichnung des Kopffüßlers, bei der statisch festen Sandburg, später bei der

wohlschmeckenden Kaltschale, bei der funktionierenden Elektroinstallation und auch bei der wirksamen medikamentösen ärztlichen Intervention oder bei der wissenschaftlichen Arbeit über Zwitter unter den Süßwasserfischen.

Die Planungs- und Evaluierungskommission (PEK), die im Auftrag von Bundesministerin Elisabeth Gehrler die Überleitung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen vorzubereiten hatte, rückte eine unverzichtbare Anforderung für den Lehrberuf in den Brennpunkt: das Professionalitäts- oder Qualifikationskontinuum. ‚Abschluss‘ (des Studiums) wurde damit zu einem ‚Out‘-Begriff diskriminiert, wie dies in der Lehrlingsausbildung dem Begriff ‚ausgelernt‘ gebührt. Der Spalt zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung war zu schließen. Die Pädagogischen Hochschulen bieten durch die Zusammenführung der Aus-, Fort- und Weiterbildung dafür ausdrücklich die organisatorische Voraussetzung, wenngleich die zweifellos anspruchsvolle Integration dieser Qualifikationsabschnitte bestenfalls in Spuren verwirklicht wurde, z.B. durch gemeinsame Lernveranstaltungen für Studierende und für im Beruf stehende LehrerInnen. In diesem Zusammenhang erscheint die aktuelle Debatte über die universitäre LehrerInnenbildung der PflichtschullehrerInnenschaft wie ein Abwehrmechanismus.

Die Pädagogischen Hochschulen haben gesetzeskonform ihr Studienangebot curricular und modular anzubieten. Ein Problem hat das Hochschulgesetz damit wie eine ungeprüfte Selbstverständlichkeit eingepflanzt: Die Fraktionierung der Schulwirklichkeit. Das fein operationalisierte Curriculum entfremdet das Studium von der Realität des Berufsfeldes, vergleichbar mit der „Kolonisierung der Lebenswelt“, etwa durch Rechtswucherungen.⁴ Dieser Trend einer Entwicklung erfordert Gegengewichte:⁵

- ❖ Primat selbst bestimmten gegenüber fremd bestimmten Studiums⁶
- ❖ Intensive Osmose mit dem Berufsfeld durch die Praxisschulen⁷
- ❖ Provokation individueller Studienprofile durch reichhaltiges ‚Lernbuffet‘
- ❖ Neudefinition der Studienfächer durch die Segmente des beruflichen Handelns
- ❖ Durchmischung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in heterogenen Gruppen
- ❖ Studienmoderation in Meisterklassen

Daraus folgt stringent die Notwendigkeit von Instrumenten, die den Stand des Aufbaus und der Entwicklung der Professionalität von LehrerInnen in einem interaktiv-dialogisch inszenierten Lernprozess repräsentieren und belegen. Dazu passt die Portfolioarbeit nicht nur, sondern sie verstärkt rückwirkend dieses Szenario. Das Portfolio impliziert, „selbst bestimmtes Lernen als komplexen Prozess begleitend zu reflektieren und mitzugestalten“⁸. Altrichter und Posch haben aufgezeigt, dass die Offenheit und Unsteuerbarkeit von Unterrichtssituationen, aber auch die Unklarheiten im beruflichen Selbst- und Fremdbild von LehrerInnen eigene Aktionsforschung unentbehrlich machen.⁹ Traditionelle Instrumente wie Ziffernnote und Lehramtszeugnis oder von Standesvertretungen konditionierte Dienstbeurteilungen werden dieser Notwendigkeit nicht entsprechen. Sie abstrahieren und trennen damit wirkliche Wirklichkeit des Lernens ab.

2 Begründendes und Zusammenhängendes

Das Portfolio, eine Leistungsmappe im Sinne direkter Leistungsvorlage¹⁰, ist als Instrument für die Absicherung des Professionalitätskontinuums zu bevorzugen. Zusammen mit bewährten

Methoden der Qualitätsevaluierung spiegelt es den jeweiligen individuellen Leistungsstand und ermöglicht Einblick in die Leistungsentwicklung. Die traditionellen Beurteilungsformen müssen deswegen nicht völlig abgelöst werden. Sie können nach Bedarf und Wunsch in das Portfolio eingefügt werden. Konsequenterweise eingesetzt wird das Portfolio die Lernkultur zu einer dialogischen verändern und die Weiterentwicklung erwachsenengemäßer Leistungsbewertung provozieren.

Es gehört zu den Narrativen der Kulturentwicklung, die Bedeutung der individuellen Sachleistung selbst sprechen zu lassen. Das Kriterium des Gelingens besteht dabei in der Übereinstimmung zwischen Vorhaben und Ergebnis. Je größer die Passung, desto größer der Erfolg, das Erfolgserlebnis. Es werden dabei die sachbezogene und die individuelle Bezugsnorm (das Bessergewordensein) wirksam. Die soziale wird davon zurückgedrängt. Die Zuordnung einer erbrachten Leistung zu einer Messskala verzichtet auf Information. Sie abstrahiert auf eine Zahl. Dieser Vorgang kann zu einem reduktionistischen Messbarkeitswahn verkommen. In der schulischen Bewertungskultur dominiert die Fremdkontrolle. Google bietet aktuell für das Suchwort ‚Note – Schule‘ 2 550 000, für ‚Portfolio – Schule‘ 686 000 Eintragungen. Fremdkontrolle bestimmt auch die Qualifizierung der Leistungen in der LehrerInnenbildung. Die Außenabhängigkeit des Lernens und der professionellen Entwicklung verstärkt dabei die Vorstellung, sie für andere zu erbringen, erbringen zu müssen. Selbstbewertung mit Unterstützung von ExpertInnen fördert hingegen Selbstverantwortung und Selbsteinschätzung, stützt die Eigensteuerung des Lernens.

Für die Pflichtschule wird die Notwendigkeit eines Pensenbuches (z.B. mit Orientierungsstandards) anerkannt. Ein vergleichbares Pflichtenheft für den Lehrberuf steht aus. Die Bestimmungen des Hochschulgesetzes 2005 definieren den Lehrberuf durch Verweise auf bestehende Gesetze oder durch eine tautologische Umschreibung wie „... durch die Vermittlung von fundiertem, auf den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierendem Fachwissen und umfassenden Lehrkompetenzen (ist) sicher zu stellen, dass die österreichische Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Unterrichtsqualität an den österreichischen Schulen gewährleistet.“¹¹ Begründet gibt es unterschiedliche Konzepte, die Professionalität des Lehrberufes zu beschreiben. Trotz der Unwägbarkeiten pädagogischen Handelns ist es für die Verwirklichung der Bildungsaufgaben und für die Qualitätsevaluierung unerlässlich, unveräußerliche Eckpunkte der Professionalität festzumachen. Ihr Brennpunkt heißt Selbstverantwortung, die von einem fein ziselierten Curriculum nicht erfasst werden kann.

Es gibt doch diesen Unterricht mit Bildung durch vorgelebte Begeisterung an der Sache, durch das Staunen über die kleinen und großen Wunder der Welt, durch die Faszination moderner Technik, durch das Glück ästhetischen Erlebnisses und die tiefgehender Erschütterung eingedenk fremden Leides. Es geschieht, wenn LehrerInnen – ergriffen von den Sachen, den Geschichten, den Werken – vermitteln und durch ihr Sein einem anderen den Weg zu sich selbst öffnen, zu einer in der Zeit nicht endenden Metamorphose.

Es mangelt offensichtlich an Entschiedenheit, davon und von den Merkmalen guter Schule solche Eckpunkte abzuleiten.¹² Garner bietet fünf Kernaussagen, die LehrerInnen in den USA die Möglichkeit geben, ihre Kompetenz darzustellen. Durch ihren Handlungsbezug eignen sie sich besser als die Auspflockungen des Berufsfeldes durch den Deutschen Bildungsrat in „Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren“¹³:

- ❖ LehrerInnen machen sich das Lernen ihrer SchülerInnen zur Verpflichtung.
- ❖ LehrerInnen verfügen über ein solides Fachwissen und sind damit vertraut, wie man

SchülerInnen dieses Wissen vermittelt.

- ❖ LehrerInnen sind für die Organisation und Kontrolle des Lernens ihrer SchülerInnen verantwortlich.
- ❖ LehrerInnen denken systematisch über ihre Praxis nach und lernen aus ihren Erfahrungen.
- ❖ LehrerInnen gehören einer Lerngemeinschaft an.

Es liegt also an den LehrerInnen selbst, ihren eigenen Qualitätsanspruch innerhalb des vagen gesetzlichen Gesamtrahmens abzuklären und offen zu legen.¹⁴ Im Sinne der Unteilbarkeit der Verantwortung für die Bildungsbiografie der SchülerInnen ist dieses eigendefinierte Professionalitätskonzept in das Schulprofil des Standortes sowie in die regionalen und nationalen Zielvorgaben einzubetten.

3 Konkretes und Anwendbares

In der einschlägigen Literatur¹⁵ werden unterschiedliche Arten von Portfolios beschrieben. Diese Unterscheidungen legen nahe, das Portfolio jeweils für das Studium und die Berufstätigkeit einschließlich Fortbildung anzupassen. Die Falle neuerlicher Spaltung des professionellen Bildungsprozesses ist zu dabei vermeiden. Das LehrerInnen-Portfolio wird zur Schatztruhe der beruflichen Individualität und Identität als Voraussetzung für Selbstreflexion, selbstständiges Arbeiten und Eigeninitiative im Berufsfeld. Solchermaßen kann es bedarfsgerecht als Arbeits-, Vorzeige-, Beurteilungs- oder Bewerbungsportfolio verstanden und auch zusammengestellt werden. Häcker definiert es als „selbstbestimmte Darstellung des eigenen Könnens und der eigenen Entwicklung anhand selbst ausgewählter Leistungsprodukte“¹⁶. Über Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung liegen verschiedene Berichte und Abhandlungen vor, aber auch Fragezeichen: „Portfolio, ein neues Zauberwort in der Debatte um die Qualitätssicherung in der LehrerInnenbildung?“¹⁷ Nach Häcker und Winter gibt es „kaum eine Hochschule, die nicht ein Portfolio in der Lehrerbildung verankert hat oder dies in Erwägung zieht“¹⁸. (Google bietet zum Stichwort 60 300 Eintragungen an.) Die einschlägige Expertise vertritt einhellig die Meinung, dass das Portfolio sorgfältig vorbereitet werden muss.

3.1 Die Abklärungen

Das Portfolio wird mit verschiedenen anschaulichen Metaphern charakterisiert, z.B. als ‚Spiegel des Lernens‘ oder als ‚Schaufenster der Arbeit‘. Beide Charakteristika bringen die Individualität der Leistung zum Ausdruck. Ein anderes Bild: Die ‚Brücke zwischen Lehrenden und Lernenden‘ weist auf die Kommunität der Lernpartner. In der Portfolioarbeit muss daher die Leistungs- und Beziehungskomponente bedacht werden. Folgende Abklärungen werden in den vorliegenden Berichten empfohlen, denn das Ende muss dem Anfang innewohnen:

- ❖ Festlegung des Adressaten, des Arbeitszeitraumes, der Ziele
- ❖ Abschluss einer Zielvereinbarung mit Abgrenzung des Inhaltes
- ❖ Beschreibung des Umfanges, der Art der Belegdokumente, der äußeren Form, des Datenträgers
- ❖ Vereinbarung der Arbeitsanleitung durch Seminar, durch Handanweisung
- ❖ Umschreibung der Evaluierung durch Lernpartner (Peers), durch ModeratorIn, durch InstruktorIn (ProfessorIn)

In Lehrveranstaltungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist das Portfolio bereits vielfach Praxis geworden. Angesichts der vorliegenden Erfahrungen und Empfehlungen eignet sich die schulpraktische Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen am besten als Einstiegsbereich in ein LehrerIn-Portfolio. Es kann als Semestermappe über die Lehrauftritte und Aufgaben im wöchentlichen Tagespraktikum und im Blockpraktikum an den Praxisschulen eingesetzt werden.¹⁹

3.2 Der Inhalt

Das Portfolio sollte umfassen:

- ❖ Eigene Leitvorstellungen über die Lehrtätigkeit (persönlicher ‚Sokratischer Eid‘)
- ❖ Dazu gehörige Meilensteine der Entwicklung der Professionalität
- ❖ Etappenziele
- ❖ Indikatoren für die angestrebten Leistungen
- ❖ Instrumente der Qualitätsevaluierung
- ❖ Reflexion über die Praxis des betreffenden Zeitabschnittes
- ❖ Ausgewählte Dokumente als Belege für die Leistungen

3.3 Die Planung

- ❖ Aufbau eines Ordnungssystems für alle Materialien, welche die Qualität und Reflexion der Unterrichtstätigkeit belegen.
- ❖ Anlegen eines Tagebuches zu den unterrichtspraktischen Veranstaltungen an den Praxisschulen (Lehrauftritte, Planungs- und Beratungsgespräche, Aufgaben, Begleitseminare mit Angaben über Zeit, Ort, Bezeichnung) mit eigenen Kommentaren.
- ❖ Suche von studentischen LernpartnerInnen, mit denen eigene Erfahrungen mit den ihrigen ausgetauscht werden können.

3.4 Die Struktur der Fassung

- ❖ Statement zur eigenen „Unterrichtsphilosophie“ als Grundlegung. Dazu gehören:
 - Beschreibung des Verständnisses von Unterricht und Erziehung
 - Darstellung des Verständnisses von Lernen
 - Verdeutlichung der eigenen Rolle im Unterrichtsgeschehen
 - Umgang mit Verschiedenheit und Fördermaßnahmen
 - Zusammenhang zu Lehrveranstaltungen der Humanwissenschaft und Didaktik
 - Vorstellungen über die Entwicklung der betreffenden Schülerinnen und Schüler
 - Ziele über die Entwicklung der Begegnungskultur in den jeweiligen Schulklassen
 - Darlegung über die Angemessenheit der Unterrichtsmethoden
 - Reflexion der Stärken und Schwächen als Lehrende/r
 - Erfahrungen als UnterrichtspraktikantIn in Abhängigkeit von PraxislehrerInnen
 - Indikatoren für den Erfolg der Unterrichtsarbeit
- ❖ Darlegung der unterrichtspraktischen Tätigkeiten
 - Beschreibung und Begründung der Unterrichtsplanung, Medien und Hilfsmittel
 - Charakterisierung der Klassen und SchülerInnen in Bezug zu Maßnahmen der Individualisierung
 - Auswertung der SchülerInnenleistungen einschließlich SchülerInnenportfolios

- Beschreibung von außerunterrichtlichen Leistungen
- ❖ Qualitätssicherung
 - Darstellung von SchülerInnenrückmeldungen
 - Interpretation von Rückmeldebögen und Videoaufzeichnungen
 - Beschreibung der Beratungsgespräche mit InstruktorInnen
- ❖ Qualitätsverbesserung
 - Eigene Konsequenzen aus den Evaluierungsmaßnahmen
 - Verhaltensvereinbarungen mit dem/r InstruktorIn
- ❖ Zusammenarbeit
 - Beschreibung der Zusammenarbeit mit dem/r InstruktorIn und studentischen KollegInnen im Praktikum
 - Darlegung des Erfahrungsaustausches mit Peers
 - Bericht über die Konsultation von HochschulprofessorInnen
- ❖ Anhang
 - Jene Belege, die aufzeigen, welche Ziele, auf welchen Wegen in welchem Ausmaß erreicht wurden.

3.5 Die Abfassung

Aus dem vorliegenden Erfahrungsbestand lassen sich Anregungen für die Abfassung des Portfolios zusammenfassen:

- ❖ Vor der Abfassung wird die Gliederung festgelegt.
- ❖ Der Arbeitsaufwand bei der Abfassung wird begrenzt durch repräsentative Auswahl des Inhaltes.
- ❖ Jede Aussage zu Unterrichtsphilosophie, Zielen, Tätigkeiten, Qualitätsevaluierung und Zusammenarbeit muss durch Dokumente aus der Sammlung der Belege nachvollziehbar sein.
- ❖ Die Aussagen sollten einfach, klar und anschaulich, ansprechend und adressatenbezogen sein.
- ❖ Es kommt nicht auf die Menge der Dokumente an, sondern auf ihre Gültigkeit für die eigenen Vorgaben.
- ❖ Es ist von Nutzen, das Portfolio vor dem Abschluss eine/n Studienkollegen/in oder eine nicht unmittelbar beteiligte Person kritisch lesen zu lassen.

An den Pädagogischen Akademien hat sich die Zuordnung der Studierenden zu Lern-(Seminar-)gruppen mit einem/r SeminarbetreuerIn bewährt. Er/Sie handelt als ModeratorIn, InstruktorIn und StudienberaterIn. Diese Erfahrung sollte für die Schulpraktische Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen genützt werden. Solche Gruppen wären jene angemessenen Einheiten, in denen Portfolios präsentiert, reflektiert und bewertet werden. In der einschlägigen Literatur wird auf das Problem der Bewertung des Portfolios eingegangen. Direkte Leistungsvorlage und traditionelle Ziffernote widersprechen einander ebenso wie Entwicklungs- und Qualifizierungsportfolios. Wenn die Bewertung über einen qualitativen Diskurs in der Gruppe hinausgeht, muss operational ein Bewertungskatalog und eine Vereinbarung über die Endbeurteilung erstellt werden. Dafür gibt es national und international Vorbilder. Portfolios werden z.B. bereits in die Bewertungspraxis der Lehramtsprüfungen und des

Unterrichtspraktikums an den Universitäten Innsbruck und Salzburg einbezogen.²⁰ Der Weg des Portfolios in eine dialogisch orientierte Dienstbeurteilung für LehrerInnen wäre frei.

Die Evaluierung der Qualität beruflicher Arbeit muss sich an denselben Kriterien orientieren wie die Qualität der Leistungen im Unterrichtspraktikum der Studierenden – da capo: Das Ende muss dem Anfang innewohnen. Daher werden diese Leitlinien modifiziert und ergänzt auf das LehrerIn-Portfolio übertragbar sein. Wären sie es nicht, so wäre die Praxisausbildung kein Vorlauf für die spätere Berufspraxis. Das Portfolio spiegelt die Balance von Stabilität und Veränderung der Professionalität des LehrerInhandelns. Im Sinne selbst bestimmter Reflexion und Modifikation muss es über ausreichenden Spielraum der Gestaltung verfügen, um äußeren Druck und Anpassung an Erwartungsgemäßheit zu vermeiden.

4 Kritisches und Abschließendes

„Portfolio – nicht um jeden Preis!“²¹ Dieser Imperativ schränkt ein und mahnt Sorgfalt und Realitätsnähe ein. Voreilige, unvorbereitete und unbegleitete Einführung des Portfolios zerstört das Instrument einer kompetenz- und klientenorientierten Qualitätssicherung im Lehrberuf. Folgende Rahmenbedingungen für die Einführung sind u.a. anzuführen:

- ❖ Studierende und LehrerInnenschaft müssen im Portfolio für sich einen unersetzbaren Vorteil erkennen.
- ❖ Portfolioarbeit muss vorrangig prozessorientiert, nicht ergebnisorientiert verstanden werden.
- ❖ Portfolioarbeit erfordert viel Zeit und bringt viel Arbeit, die sich für alle Beteiligten lohnen muss.
- ❖ Ohne entsprechende Abklärungen darf das Entwicklungsportfolio nicht mit Leistungsbeurteilung verwischt oder zur Dienstbeurteilung missbraucht werden.
- ❖ Portfolioarbeit muss erlernt und begleitet werden.
- ❖ Lernkultur und Portfolioprxaxis müssen zueinander passen.
- ❖ Portfolioarbeit verlangt Zusammenarbeit und daher eine offene, Vertrauen stiftende Beziehungskultur samt dialogischer Reflexionspraxis, auch im Sinne eines zensurfreien Zeitraums.
- ❖ Portfolioarbeit erzwingt eine Veränderung der jeweiligen Bildungsinstitution mit dem Curriculum. Ohne diese Anpassung wird es als Modeerscheinung in die Geschichte eingehen.

„Es gibt Dinge, denen eine Ungewissheit verliehen ist, die man nicht erforschen sollte, wenn man sie nicht zerstören will.“²² legte der österreichische Maler und Graphiker Karl Rössing einmal nahe. Forschung kann sich dem Druck, von ‚immer weniger‘ immer mehr zu recherchieren, nicht widersetzen. Der Fraktionierung und Spezialisierung entkommt auch die Unterrichtsforschung nicht.

Das LehrerIn-Portfolio kann zusammenhalten, was zusammen gehört, und sich dem Sachverhalt beugen, dass dem Lehrberuf so viele Unwägbarkeiten, aber auch Freiheitsgrade eigen sind. Deswegen wird LehrerInhandelns zu Recht immer wieder als Kunst bezeichnet.

Anmerkungen

- 1 B.Brecht: Geschichten vom Herrn Keuner, Suhrkamp-TB 16, 61979, S.17.
- 2 Eine Weisheit der Tshi, einer Volksgruppe aus Ghana. Vgl. http://de.wikiquote.org/wiki/Afrikanische_Sprichw%C3%B6rter, 11. 8. 2008.
- 3 M.Behrens: Denkfiguren zum Portfoliosyndrom, Journal für LehrerInnenbildung 2001, 1, 4, S.8–16.
- 4 Vgl. J.Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M 1987.
- 5 Vgl. F.Buchberger/J. Riedl: Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie. Teil 1 und 2, Wien 1987, BMUKS; J.Riedl: Pädagogische Akademie am Scheideweg. Der Pflichtschullehrer, 33 (1988), 6, S.12–14.
- 6 Vgl. J.M.Imbach: Zum Berufsethos des Lehrers, NZZ, 266/1987, S.45; F.Oser: Berufsethos von Lehrern, Freiburg 1987.
- 7 Vgl. Tomorrow's Teachers: Report of the Holmes Group. 3rd Print 1986, Ericson Hall, S.4 und 66.
- 8 W.Stangl: Portfolio, in: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at>, 11. 8. 2008.
- 9 Vgl. H.Altrichter/P.Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn 1998.
- 10 Vgl. R.Vierlinger: Direkte Leistungsvorlage als Alternative zur Ziffernote, in: Ders.: Pädagogische Intentionen, Linz 1978 OÖLV, S.101–121 (Werkstattberichte 2); ders.: Leistung spricht für sich selbst, Heinsberg 1999.
- 11 Vgl. Hochschulgesetz §9 [1], BGBl. I, ausgegeben am 13. März 2006, Nr. 30, S7.
- 12 Vgl. B.Garner: Portfolios: Portraits guten Unterrichts, in: I.Brunner/Th.Häcker/F.Winter: Das Handbuch der Portfolioarbeit, Seelze/Velber 2008, S.249–254.
- 13 H.Roth (Hg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1971 (Deutscher Bildungsrat, Bd. 4).
- 14 Vgl. P.Alean-Kirkpatrick/R.Schmid Keeling: Teaching Portfolio Leitfaden, Zürich 2006 (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich).
- 15 Vgl. exemplarisch W. Stangl (Anm. 8); I.Brunner u.a. (Anm. 12) mit zahlreichen aktuellen Verweisen.
- 16 Th.Häcker: Vielfalt der Portfoliobegriffe, in: I. Brunner u.a., S.33–39, hier: 34.
- 17 Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4/2001; Alean-Kirkpatrick /R.Schmid Keeling (vgl. Anm. 14); Chr. Kraller: Portfolioarbeit in der Lehrerbildung, Erziehung und Unterricht, 157, S.441–448; M.Meissner: Selbstbewusst in die Professionalität, in: Brunner u.a., a.a.O., S.242–248; B. Garner (vgl. Anm. 12); J.Thonhauser: Bewusstsein über die Fähigkeit zu bedeutsamen Leistungen anstatt Rückblick auf übersprungene Hürden. Über den Versuch die Portfolio-Idee in die Lehrerbildung zu bringen, in: A.Winter u.a. (Hg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Bad Heilbrunn 200, S.184–191.
- 18 Th.Häcker/F.Winter: Portfolio – nicht um jeden Preis, in: Brunner u.a., a.a.O., S.227.
- 19 Die folgenden Anregungen orientieren sich u.a. am „Teaching Portfolio Leitfaden“ der Universität Zürich (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik) 2006.
- 20 Vgl. M.Schratz/K.Tschegg: Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung, Journal für LehrerInnenbildung, 2001, 1, 4, S.17–25; J.Thonhauser (Anm. 17).
- 21 Vgl. Anm. 18.
- 22 K.Rössing: „Lichter und Schatten“, Palais Harrach, Wien 1998.

— Gewidmet meiner Enkelin Coco-Sophie —

*Johannes Riedl, HR Dr.,
12 Jahre Amtsführender Präsident des Landesschulrates für
OÖ, zuvor u.a. Direktor der Pädagogischen Akademie der
Diözese Linz; Mitglied des Hochschulrates der PH OÖ*