

## Personal Branding in Education: Wie viel (Peer-)Feedback braucht ein digitales Lehrportfolio?

### Eine Überlegung

#### Zusammenfassung

Dieser Kurzbeitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung von (Peer-)Feedbacks im Rahmen der Arbeit an und mit digitalen Lehrportfolios. Ausgehend von der Vorstellung, dass Lehrportfolios einen wesentlichen Beitrag zum *Personal Branding* von Lehrenden leisten sollen, wurden Notwendigkeit und Effektivität von Feedback mithilfe einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen eines Lehrgangs für Hochschuldidaktik herausgearbeitet. Daraus wurde ein Konzept für eine Fortbildungsveranstaltung, die Lehrende bei der Erstellung von digitalen Lehrportfolios unterstützen soll, abgeleitet. Zentrales Anliegen ist es, den Aspekt des Feedbacks stärker in die Diskussion um die nachhaltige Implementierung von (digitalen) Lehrportfolios und die Etablierung einer *Scholarship of Teaching* an Hochschulen einzubeziehen.

### 1 Einleitung

Jede/r, schreibt Peters (1997) in einem Blog-Post, habe die Chance zu lernen, sich zu verbessern und die eigenen Fähigkeiten auszubauen, um so eine „brand worthy of remark“ zu sein, eine bemerkenswerte Marke. Und wer wirklich schlau sei, so Peters weiter, finde heraus, was erforderlich ist, um sich von all den anderen intelligenten Menschen abzuheben: „personal branding. [...] you create a message and a strategy to promote the brand called You.“ Eine genaue Definition des Begriffs „personal branding“ bleibt er allerdings schuldig. Diese liefert mehr als zehn Jahre später Schwabel (2009, S. 4, Hervorh. im Orig.): „Personal branding describes the process by which individuals and entrepreneurs differentiate themselves and stand out from a crowd by identifying and articulating their unique *value proposition* [...] and then leverage it across platforms with a consistent message and image to achieve a specific goal. In this way, individuals can enhance their recognition as experts in their field, establish reputation and *credibility*, advance their careers, and build self-confidence.“ Auf den Bildungsbereich übertragen, genauer gesagt auf die (Hochschul-) Lehre, ist eine „personal brand“ quasi das, was sich Studierende (oder Kolleginnen und Kollegen) denken, wenn ein/e Lehrende/r den Raum

verlässt. Doch stimmt das mit dem überein, wer er/sie wirklich ist, was er/sie wirklich kann? Lehrportfolios sollen einen Einblick in das persönliche Verständnis von Lernen und Lehren gewähren. Mit ihrem Lehrportfolio übernehmen Lehrende damit also die Verantwortung und den Nachweis für exzellente (Hochschul-)Lehre. Was im angloamerikanischen Raum in Form von *Teaching Portfolios* (vgl. Seldin, Miller, & Seldin, 2010) bereits als ein Instrument zur Beschreibung ausgewählter und einzeln oder in Gruppen reflektierter Leistungen der eigenen Lehrtätigkeit weit verbreitet ist, gewinnt auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung (vgl. Szczyrba & Gotzen, 2012). Das digitale Lehrportfolio wird nach innen zum Qualitätsentwicklungsinstrument und nach außen zum Schaufenster, das dazu dienen soll, die eigene *Marke*, sprich die eigenen Lehrleistungen und Kompetenzen für die interessierte Öffentlichkeit, d.h. für Kolleginnen und Kollegen bzw. Studierenden sichtbar zu machen. Für eine langfristige Qualitätsentwicklung der eigenen Lehre ist (Peer-)Feedback unabdingbar. Die Frage, die hier unweigerlich auftaucht lautet: Wie viel davon braucht ein digitales Lehrportfolio?

## **2 Vom digitalen Lern- zum digitalen Lehrportfolio und die Rolle des (Peer-)Feedbacks**

Absolventinnen und Absolventen des viersemestrigen Hochschullehrgangs für Hochschuldidaktik, der im Zeitraum von Oktober 2013 bis September 2015 an der Pädagogischen Hochschule Wien (PHW) angeboten wurde, gründeten eine hochschulinterne Arbeitsgruppe, die sich u.a. zum Ziel gesetzt hat, digitale Lehrportfolios an der PHW einzuführen. Ausgehend von einer Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Hochschullehrgangs, in dem das Führen von digitalen Lernportfolios ein wesentlicher Bestandteil des Assessments war, sollte ein Seminarkonzept entwickelt werden, das alle in der Lehre Tätigen bei der Erstellung eines digitalen Lehrportfolios durch entsprechendes Feedback unterstützt.

### **2.1 Methodisches Setting der Befragung**

Mit dem Thema der *Teaching Portfolios* kamen die Mitglieder der Arbeitsgruppe bereits im Rahmen des erwähnten Lehrgangs in Berührung. So lag es nahe, die individuelle Einschätzung der Befragten in Hinblick auf digitale (Lern-) Portfolios in den Fokus zu rücken, um Aspekte identifizieren zu können, die für die Entwicklung und Gestaltung von digitalen Lehrportfolios von Bedeutung sind und im Unterstützungskonzept deshalb auf keinem Fall fehlen dürfen. Von den insgesamt 25 Absolventinnen und Absolventen erklärten sich sieben spon-

tan für die Teilnahme an qualitativen Interviews bereit. Als Methode wurde das „Episodische Interview“ von Flick (2011) herangezogen, dem zufolge es nicht die eine Narration, sondern immer mehrere kleine Episoden gibt, in der ein Gegenstandsbereich erfassbar ist. Im vorliegenden Fall ging es u.a. um die Illustration persönlicher Erfahrungen und Erwartungen in puncto digitaler Lern-/Lern-Portfolios anhand konkreter Beispiele. Eine erste, zunächst noch recht oberflächliche Analyse der etwa halbstündigen Interviews zeigte, dass dem Thema des Feedbacks im Rahmen der Erstellung von digitalen Lernportfolios eine wichtige Rolle zukommt. Aus diesem Grund wurde für die weitere, detaillierte Auswertung das Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007) bzw. Hattie (2009) herangezogen.

## **2.2 *Feed Up, Feed Back* und *Feed Forward* als Auswertungskategorien**

In den unterschiedlichen Meta-Analysen, die Hattie ab dem Jahr 1992 durchführte, stellte sich bald heraus, dass Feedback zu den wichtigsten Einflussfaktoren in puncto Lernerfolg zählt (vgl. Hattie, 2009, S. 173). In Hinblick auf die Effektivität von Feedback zeigt sich allerdings eine beträchtliche Variabilität: Lernrelevantes Feedback steht bloßem Lob und Tadel gegenüber (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 84). Der wesentliche Zweck von Feedback liegt darin, Lernende und Lehrende bei der Überwindung der Lücke zwischen aktuellem Verständnis und aktueller Leistung und intendiertem Ziel zu unterstützen. Lernrelevantes Feedback orientiert sich deshalb an folgenden Fragen: Was ist das Ziel (*Feed Up*)? Wie geht es voran (*Feed Back*)? Was kommt als Nächstes (*Feed Forward*)? (vgl. ebd., S. 86). Wie hilfreich die Antworten auf diese Fragen sind, hängt davon ab, auf welcher Feedbackebene diese gestellt werden. Hattie und Timperley (ebd.) unterscheiden in ihrem Modell vier Ebenen: Aufgabe, Lernprozess, Selbstregulation und Person. Nach Hattie ist Feedback eine Information, die sich auf Aspekte des Verständnisses oder der Leistung einer/eines Lernenden bezieht (vgl. Hattie, 2009, S. 174). Übertragen auf einzelne Feedback-Prozesse im Rahmen der Arbeit an einem digitalen Lehrportfolio würde das bedeuten, dass (Peer-)Feedback v.a. Möglichkeiten aufzeigen sollte, wie das eigene Denken und Verhalten verändert und so der eigene Lernprozess und damit verbunden das Lernprodukt (hier: digitales Lehrportfolio) verbessert werden kann.

## **2.3 Analyse der Interviews und Diskussion der Ergebnisse**

Die Analyse (Fragestellung und exemplarische Gegenüberstellung einzelner Aussagen unter <http://tinyurl.com/personal-branding-education>) lässt sich pointiert so zusammenfassen: Digitale Lehrportfolios werden als ein wesentlicher

Teil der persönlichen Entwicklung und Professionalisierung von Lehre verstanden: „Das E-Portfolio hat zu meiner Weiterentwicklung beigetragen [...]“ (B3 [= Befragte/r], 106 [= Transkript-Absatz]). Tragende Aspekte sind dabei v.a. (Selbst)Reflexion, Offenheit und Transparenz. Die Offenlegung der eigenen Leistungen geht mit einer Qualitätssteigerung einher, sowohl auf institutioneller (hochschulinterne Vernetzung) als auch persönlicher Ebene (Stärkung des Selbstwertes und dadurch Entwicklung einer *bemerkenswerten Marke*). Der Einblick in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen legt quasi den Grundstein für eine überinstitutionelle Zusammenarbeit, für ein Miteinander in Form eines *Scholarship of Teaching*, das „die Generierung neuen Wissens (bspw. durch die Definition individueller Fragestellungen des Lehrenden im Portfolio), sowie die Dissemination dieses Wissens und die gegenseitige Beurteilung im Peer-Review Prozess“ (Eggensperger & Weiss, 2012, S. 144) umfasst. Anders als das im wissenschaftlichen Kontext übliche Verfahren des *Double-blind Review*, das über die Güte eines Beitrags entscheidet, kommt dem Peer-Review im Kontext eines *Scholarship of Teaching* die Aufgabe zu, Kolleginnen und Kollegen durch gezieltes Hinterfragen (vgl. 2.2) von aktuellem Verständnis und aktueller Handlung neue Strategien zu eröffnen. Nicht das Aufdecken von Defiziten, sondern die Entwicklung einer fehlertoleranten Lehr-Lern-Kultur steht im Mittelpunkt des Interesses. Das Prinzip des forschenden Lernens wird auf den Erarbeitungsprozess digitaler Lehrportfolios übertragen: Die Peers agieren in diesem Kontext als „kritische FreundInnen“, im Zentrum der Portfolioarbeit steht die „kollegiale Supervision“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 18). Im Konzept der Fortbildungsveranstaltung „Teach4PHW“ (Details unter <http://tinyurl.com/personal-branding-education>) soll die kritisch-freundliche Zusammenarbeit in einer institutsübergreifenden kollegialen Gruppe verankert werden, um so zu einer neuen Qualität der Lehre an der PHW und zum Aufbau einer professionellen Gemeinschaft im Sinne eines *Scholarship of Teaching* beizutragen: „Das Miteinander hat mir gut gefallen, wir waren eine eingeschworene Gruppe und haben es sehr wichtig genommen, unsere Arbeitsaufträge gut zu erledigen, wir haben gut zusammengearbeitet“ (B1, 24). Digitale Lehrportfolios fördern die Selbstreflexion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sie begleiten diese in ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit und geben ihnen so die Möglichkeit, ihren persönlichen Entwicklungsstand widerzuspiegeln. Durch das Führen digitaler Lehrportfolios wird darüber hinaus eine Grundlage für die kollegiale Zusammenarbeit innerhalb der PHW über Institutsgrenzen hinweg geschaffen. In der vorgesehenen selbstorganisierten Lernphase von „Teach4PHW“ nehmen (Peer-)Feedback und kollegiale Supervision deshalb breiten Raum ein.

### 3 Fazit und Ausblick

Das Konzept von „Teach4PHW“ verstehen die Autorinnen und Autoren dieses Beitrags als eine Art von *Change Agent*, der an der PHW den Boden für die Etablierung einer neuen Lehr-Lern-Kultur mithilfe digitaler Lehrportfolios ebnen soll. Durch die Umsetzung des Konzeptes werden geeignete Rahmenbedingungen dafür geschaffen, den Matrix-Organisationsplan der PHW zu verwirklichen und vom Papier ins Leben zu holen. Nur wenn die Lehrenden ihre Kompetenzen und Leistungen konsequent nach innen und außen transparent machen, kann – um nur zwei Aspekte zu nennen – das im Matrix-Organisationsplan vorgesehene „kausale Ineinandergreifen von Lehre, Forschung und Entwicklung im Sinne eines dynamischen Kreislaufes“ und „die Nutzung individueller Potenziale und Expertisen der Mitarbeiter/innen durch Synergieeffekte an den Schnittstellen“ (Organisationsplan, 28.08.2014, S. 3). Wirklichkeit werden. *Personal Branding* lebt in diesem Kontext von (Peer-) Feedback und kollegialer Supervision. Aus pragmatischen Überlegungen heraus hat *Personal Branding* für die/den Einzelne/n natürlich in erheblichem Maße mit Selbstdefinition, mit der Entwicklung einer unverkennbaren *persönlichen Marke* zu tun, aber immer im Kontext der Organisation, in der sie/er tätig ist. Es kann nicht darum gehen, die anderen auszustechen, sondern vielmehr darum, mithilfe der anderen eigene Schwächen und Stärken zu erkennen und sich dem eigenen Ideal asymptotisch anzunähern.

Unter <http://tinyurl.com/teach4PHW16> sind weitere Informationen zu den E-Portfolio-Aktivitäten an der PHW zu finden, u.a. auch zu „E-Portfolios aus der Perspektive von Hochschullehrenden“, unserem zweiten Beitrag für diese Tagung.

### Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4., Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eggensperger, P. & Weiss, S. (2012). Summative und formative Potentiale des Portfolios in der hochschuldidaktischen Weiterbildung: Learning Outcomes und Scholarship of Teaching. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio: Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 135–154). Berlin: LIT Verlag.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London; New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://doi.org/http://doi.org/10.3102/003465430298487>.

- Organisationsplan PHW (2014). Abgerufen am 04.02.2016 von <http://tinyurl.com/jne4kppq>.
- Peters, T. (31.08.1997). *The Brand Called You*. Abgerufen am 04.02.2016 von <http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you>.
- Schwabel, D. (2009). *Me 2.0: Build a Powerful Brand to Achieve Career Success*. New York: Kaplan.
- Seldin, P., Miller, J. E. & Seldin, C. A. (2010). *The Teaching Portfolio* (4. Aufl.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.) (2012). *Das Lehrportfolio: Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (Bd. 14). Berlin: LIT Verlag.