

Portfolioarbeit *out of the box*
**Einblicke in fachdidaktische Lehrkonzepte
und hochschuldidaktische Materialien**

**Hrsg. von Andreas Heye,
Lukas Janczik & Julia Schweitzer**

**Themenheft der Zeitschrift
DiMawe – Die Materialwerkstatt
Jahrgang 4 | 2022, Heft 3**

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 4 | Heft 3 | 2022

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2022. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Editorial

- Andreas Heye, Lukas Janczik & Julia Schweitzer*
Fachdidaktische Impulse für die Portfolioarbeit
in der universitären Lehrer*innenbildung.
Editorial zum Themenheft „Portfolioarbeit *out of the box* – Einblicke
in fachdidaktische Lehrkonzepte und hochschuldidaktische Materialien“ 1

Zum Nacherfinden. Materialien zum Einsatz von Portfolio in der universitären Lehrer*innenbildung

- Stephanie Grünbauer, Lisa Jiang & Dörte Ostersehl*
Mit e-Portfolios Theorie-Praxis-Bezüge herstellen. Ein Aufgabensetting
zum Umgang mit Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie 8

- Caroline Ebel*
Im Spannungsfeld zwischen subjektiven Erwartungen und objektiven
Anforderungen. Begleitung der beruflichen Rollenentwicklung
von Musiklehrkräften durch Portfolio-Arbeit 19

- Sebastian Barsch & Anna Lienau*
Fachliche Reflexionen im Geschichtsstudium durch Portfolioarbeit fördern?
Ein Praxisbericht 28

- David Bisang, Kerstin Bäuerlein & Corinne Wyss*
Ein Video-Portfolio als summative Prüfung am Ende der Lehrpersonenausbildung.
Mehr als eine Alternative zur Lehrprobe vor Ort 40

Zum Nachdenken. Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

- Christina Inthoff*
Reflexiv lehren und lernen. Kollaborativ-reflexive Aufzeichnungspraxen
im Rahmen der Lehrer*innenbildung – Kunstpädagogik 49

<i>Melinda Aldemir, Hannah Spuhler, Miriam Hansen, Christine Junghans, Diemut Kucharz, Julia Mendzheritskaya, Lukas Schulze-Vorberg, Britta Viebrock & Rose Vogel</i> ePortfolioarbeit im Projekt „Level“ und „The Next Level“ aus fächerübergreifender Perspektive. Gemeinsamkeiten in der Unterschiedlichkeit	60
<i>Katharina Pöppel</i> Sport auf Papier – Professionelle Fortschritte vom Schreibtisch für die Sporthalle. Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios in der Sportwissenschaft	85
<i>Thomas Häcker</i> Qualitätsentwicklung von und durch Portfolioarbeit. Oder: Wenn man nicht findet, was man sucht, und nicht sucht, was man finden könnte ...	103

Editorial

Fachdidaktische Impulse für die Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Editorial zum Themenheft „Portfolioarbeit *out of the box* –
Einblicke in fachdidaktische Lehrkonzepte
und hochschuldidaktische Materialien“

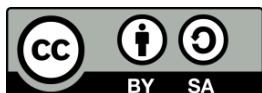
Andreas Heye^{1,*}, Lukas Janczik¹ & Julia Schweitzer¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Kunst- und Musikpädagogik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld,
andreas.hey@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Editorial zum Themenheft „Portfolioarbeit *out of the box* – Einblicke in fachdidaktische Lehrkonzepte und hochschuldidaktische Materialien“ wird zunächst der Entstehungshintergrund des Heftes erläutert. So wurden im kollegialen Austausch einer Bielefelder Arbeitsgruppe die unterschiedlichsten Zugänge zu Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung deutlich. Das Themenheft soll daran anknüpfend verschiedene fachdidaktische (und erziehungswissenschaftliche) Perspektiven zusammenführen und stellt konkrete Lehrmaterialien zur Nachnutzung zur Verfügung. Das Editorial bietet schließlich einen Überblick über die acht Beiträge des Heftes.

Schlagwörter: Portfolio; Lehrerbildung; Lehrerausbildung; Fachdidaktik; Lehrmaterial; Lehrmaterialentwicklung



Portfolioarbeit im Spiegel von fachdidaktischen Zugängen – Der Entstehungshintergrund des Themenheftes

Die Idee zum Themenheft „Portfolioarbeit *out of the box* – Einblicke in fachdidaktische Lehrkonzepte und hochschuldidaktische Materialien“ entstand durch den kollegialen Austausch und die anregenden Diskussionen bei den Treffen der Arbeitsgruppe *Bielefelder Portfolio Praxisstudien* (BiSEd, o.J.). Die AG besteht aus Kolleg*innen aus den Bildungswissenschaften und verschiedenen Fachdidaktiken der Universität Bielefeld und nimmt aktuelle Entwicklungen (z.B. Digitalisierung von Portfolioarbeit) und Daten der „Panelstudie Lehramt“, in der die Bielefelder Lehramtsstudierenden studienverlaufsbegleitend u.a. zu Portfolioarbeit befragt werden (siehe z.B. Streblov et al., 2013), in den Blick. Dabei verfolgt die AG das Ziel, die standortspezifische Ausgestaltung des im Lehrerausbildungsgesetz NRW (LABG, 2009, § 12) und in der Lehramtszugangsverordnung Nordrhein-Westfalen (LZV, 2016, § 13) vorgesehenen ausbildungsbegleitenden Portfolios konzeptionell weiterzuentwickeln. Im Rahmen des Austauschs wurde deutlich, dass sich die Multiparadigmatik der Lehrer*innenbildung (Heinrich et al., 2019) auch im Verständnis und der Umsetzung von Portfolioarbeit zeigt. So ließen sich z.B. Unterschiede zwischen den einzelnen Fachdidaktiken bzw. Bildungswissenschaften auf verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel bei der Form oder der Struktur der Portfolioarbeit, festmachen. Die Varianz reicht von der Erstellung analoger Sammelmappen bis zu softwarebasierten e-Portfolio-Formaten bzw. von einer freien Dokumentation von Prozessen bis hin zu einer systematischen Bearbeitung von Portfolioimpulsen.

Die differenten Auslegungen verweisen auch auf unterschiedliche Intentionen, die mit Portfolioarbeit verknüpft werden (s. z.B. Koch-Priewe, 2013). Hierfür scheint der fachdidaktische Hintergrund eine große Relevanz zu haben. So konstatieren beispielsweise Menze-Sonneck und Langelahn (2018) aus sportdidaktischer Sicht, dass durch das von ihnen beschriebene Aufgabenportfolio

„Studierende [...] angeregt werden [könnten], ausgehend von der persönlichen Wahrnehmung ihres sportlichen Handelns ihre Erfahrungen und ihr vorhandenes Wissen mit neuen Wissensbeständen zu verknüpfen, was zu einem engagierten und tiefen Lernen führen kann“ (Menze-Sonneck & Langelahn, 2018, S. 115).

Hingegen beschreiben Ehring und Thienenkamp (2020) den Portfolioeinsatz in der Kunstpädagogik in Form eines künstlerischen Portfolios, das zur Dokumentation von künstlerischen Prozessen eingesetzt wird:

„In der Kunstpädagogik, in der Bildenden Kunst, im Designbereich und in der Architektur sind künstlerische Portfolios etablierte Werkzeuge, um Ideen zu entwickeln und zu skizzieren, um Arbeitsprozesse festzuhalten und um Arbeitsschritte zu dokumentieren“ (Ehring & Thienenkamp, 2020, S. 153).

So kann durch das Führen eines Portfolios beispielsweise – wie mitunter in der Kunstpädagogik – die Dokumentation eines Prozesses mit dem Fokus auf der Weiterentwicklung eines Produktes oder im Beispiel der Sportpädagogik die Verknüpfung von praktischen Erfahrungen und neuen Wissensbeständen beabsichtigt werden. Es wird deutlich, dass sich durch die unterschiedlichen fachdidaktischen Hintergründe und die daraus resultierenden Bedarfe differente Anforderungsprofile an das Instrument Portfolio bzw. an die Portfolioarbeit ergeben.

Vor diesem Hintergrund wurden für das Themenheft Hochschullehrende aus verschiedenen Fachbereichen angefragt, die Portfolios in der universitären Lehrer*innenbildung einsetzen. Die Auswahl erfolgte selektiv über die Ländergrenzen hinweg mit der Zielsetzung, verschiedene fachdidaktische (und erziehungswissenschaftliche) Perspektiven auf den Einsatz von Portfolios zusammenzuführen, konkrete Ansätze und Lehrmaterialien zur Nachnutzung verfügbar zu machen und Portfolioarbeit hinsichtlich der fachdidaktischen Anforderungen in der Lehrer*innenbildung zu reflektieren. So entstand das

Themenheft „Portfolioarbeit *out of the box* – Einblicke in fachdidaktische Lehrkonzepte und hochschuldidaktische Materialien“, das einen mannigfaltigen Blick auf „das“ Portfolio in der Lehrer*innenbildung bieten soll.

Zu den Beiträgen des Themenheftes

Die insgesamt acht Beiträge des Themenheftes lassen sich zwei übergeordneten Rubriken zuordnen. Sie werden im Folgenden dieser Gliederung in chronologischer Reihenfolge erläutert.

Konkrete Portfolio-Materialien zur Nachnutzung

In der Rubrik „Zum Nacherfinden. Materialien zur Portfolioarbeit für die universitäre Lehrer*innenbildung“ sind Beiträge aus den Fachdidaktiken Biologie, Musik, Geschichte sowie aus der Erziehungswissenschaft subsumiert, bei denen konkrete, in der Hochschullehre einsetzbare didaktische Materialien im Mittelpunkt stehen.

Im ersten Beitrag stellen *Stephanie Grünbauer*, *Lisa Jiang* und *Dörte Ostersehl* (Universität Bremen) eine Seminareinheit (inkl. der zugehörigen Lehrmaterialien) vor, die im Vorbereitungsseminar für ein Schulpraktikum im Fach Biologie einen aufgabenbasierten Ansatz zum Thema „Umgang mit Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie“ verfolgt. Ziel dieses Ansatzes ist es, dass Studierende das erworbene Theoriewissen für die Unterrichtsplanung als handlungsleitendes Potenzial erkennen und sich darüber Reflexionsprozesse entfalten – im Sinne einer Haltung als „Reflective Practitioners“ (vgl. Schön, 1983). Darüber hinaus thematisieren sie im Beitrag die Einbindung des e-Portfolios *p:ier: Portfolio: individuell, elektronisch, reflektiert* und die damit verbundenen Leitfragen, inwieweit das e-Portfolio *p:ier* als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungiert und wie das e-Portfolio im Rahmen der Seminareinheit inhaltlich ausgestaltet wird, so dass Studierende sich in eine wissenschaftlich-reflexive Haltung im Sinne eines „Reflective Practitioners“ versetzen können.

Für das Fach Musik stellt *Caroline Ebel* (Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien) eine schematische Darstellung als Reflexionsimpuls vor, der angehende Musiklehrkräfte bezüglich ihrer beruflichen Rollenentwicklung in der herausfordernden Phase des Übergangs zwischen Studium und Beruf unterstützen soll. Dafür adaptiert die Autorin ein erziehungswissenschaftliches Konzept zu individuellen Entwicklungsaufgaben nach Hericks (2006). Entwicklungsaufgaben werden als individuelle Entwicklungsziele betrachtet, welche aus der subjektiven Deutung objektiver Anforderungen resultieren. Im Sinne des lebenslangen Lernens treten sie in jeder Altersstufe auf und fallen je nach Lebensphase und Kontext unterschiedlich aus. Gerade in der Musiklehrendenbildung verdiene die Phase des Berufseinstiegs besondere Aufmerksamkeit, da sie von vielfältigen Rollenkonflikten – insbesondere dem Spannungsfeld zwischen Künstler*in und Pädagog*in – geprägt sei. Die Besonderheit im Beitrag liegt neben der Adaption des Konzepts zudem in dessen Verknüpfung mit dem kollegialen Beratungsansatz, der wiederum in der Portfolioarbeit verankert ist.

Aus der Geschichtsdidaktik ermöglichen *Sebastian Barsch* und *Anna Lienau* (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) Einblicke in Reflexionsimpulse aus ihrer Portfolioarbeit. Ziel dieses Portfoliokonzepts ist es, eine fachliche Reflexion zu fördern, d.h., Reflexionsimpulse in Bezug auf das historische Denken und Lernen von angehenden Geschichtslehrkräften anhand der Portfolioarbeit zu initiieren. Dabei geht es um die Anwendung der geschichtsdidaktischen Kenntnisse im Hinblick auf konkrete, subjektiv bedeutsame Leitfragen der Studierenden, die sich in Bezug auf das Praxissemester ergeben und wodurch der fachdidaktische Professionalisierungsprozess der Studierenden als Lehrkräfte mittels Portfolioarbeit unterstützt werden soll.

Die Autor*innen *David Bisang*, *Kerstin Bäuerlein* und *Corinne Wyss* (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) stellen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein Video-Portfolio vor, das als summatives Prüfungsformat am Ende der Lehrpersonenausbildung eingesetzt wird. Das Prüfungsformat sieht vor, dass Lehramtsstudierende der Sekundarstufe I in einem Studienfach eine schriftliche Planung, ein Video der von ihnen gehaltenen Lektion sowie schriftliche Analysen von zwei selbst gewählten Sequenzen aus dem Video als Portfolio einreichen und dazu eine ausführliche Beurteilung von geschulten Fachpersonen erhalten. Der Fokus des Beitrags liegt auf dem Potenzial von Video-Analysen eigener unterrichtspraktischer Tätigkeit sowie auf dem Beurteilungsraster des Portfolios.

Allen Beiträgen dieser Rubrik ist gemein, dass die beschriebenen Materialien als digitales Supplement zur Verfügung stehen und zum Nacherfinden einladen sollen, und zwar nicht zwangsläufig als Eins-zu-Eins-Nachahmung im Sinne von Best Practice, sondern vielmehr als Impulsgeber für Portfolioarbeit in der eigenen Hochschullehre.

Reflexion über Portfolioarbeit

Der Schwerpunkt der Beiträge aus der zweiten Rubrik „Zum Nachdenken. Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung“ liegt auf hochschuldidaktischen Fragestellungen. Dabei werden einerseits konkrete Konzepte oder Materialien beleuchtet, die jedoch im Vergleich zur ersten Rubrik primär exemplarischen Charakter haben und dazu dienen, die jeweilige didaktische Fragestellung (z.B. fachdidaktische Anliegen durch Portfolioarbeit zu begleiten) zu veranschaulichen. Andererseits reflektieren die Autor*innen die Chancen und Herausforderungen von Portfolioarbeit in Hinblick auf die spezifisch fachdidaktische Ausgestaltung auf grundsätzlicher Ebene.

Der Beitrag der Kunstpädagogin *Christina Inthoff* (Universität Bremen) intendiert, eine kritische und experimentelle Haltung gegenüber der Portfolioarbeit einzunehmen, um neue Wege in der Hochschuldidaktik zu erkunden. Vor dem Hintergrund, reflexiv zu lehren sowie reflexives Lernen zu ermöglichen, plädiert die Autorin dafür, eigene Denkpfade zu hinterfragen und neue Strukturen und Handlungen zunächst zu erproben, zu dokumentieren, zu analysieren und theoriebezogen zu interpretieren. Dazu stellt sie ein selbst entwickeltes und empirisch beforschtes didaktisches Konzept vor – das *Künstlerisch-Experimentelle Prozessportfolio* (kurz: KEPP). Das KEPP folgt dem Anspruch, eine reflexive Haltung gegenüber lernkulturellen Wandlungsprozessen einzunehmen, und bildet den theoriebasierten Rahmen, um sich den kollaborativen Formaten reflexiven Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund der Portfolioarbeit zuzuwenden.

Die *Forscher*innengruppe um Melinda Aldemir* an der Goethe-Universität Frankfurt am Main arbeitet im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) „Level“ (2015–2018) und seines Nachfolgerprojekts „The Next Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ (2019–2023) als fächerübergreifende Fokusgruppe mit Vertreter*innen aus verschiedenen Fachdidaktiken sowie den Bildungswissenschaften zum Lehr- und Lernformat e-Portfolio zusammen. Die Besonderheit der Zusammenarbeit zeichnet sich durch ihre Interdisziplinarität aus, mit dem gemeinsamen Ziel, die e-Portfolioarbeit in das Lehramtsstudium an der Goethe-Universität zu implementieren und damit einen Beitrag zur nachhaltigen Professionalisierung angehender Lehrer*innen zu leisten. Im Beitrag beschreiben die Beteiligten ihre Zusammenarbeit und stellen verschiedene (fach-)didaktische Herangehensweisen zur Integration eines e-Portfolios in die Lehre vor, wodurch disziplinäre Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich werden.

Die Sportwissenschaftlerin *Katharina Pöppel* (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) präsentiert und diskutiert Evaluationsergebnisse eines praktikumsbegleitenden Portfolios von angehenden Sportlehrkräften. So beleuchtet sie kritisch, wie der ausführliche Unterrichtsentwurf, die Reflexion der eigenen Entwicklung sowie die literaturba-

sierte Auseinandersetzung als Bestandteile des Portfolios von den Sportlehrantsstudierenden mit Blick auf die eigene Weiterentwicklung wahrgenommen werden. Die quantitativen und qualitativen Evaluationsergebnisse geben Einblicke in die Urteile der Studierenden, die zur unterschiedlichen Interpretation und Diskussion einladen.

Im abschließenden Beitrag stellt *Thomas Häcker* (Universität Rostock) Fragen zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Dazu entwickelt er zwei Diskussionsstränge: zum einen die Qualität *von* Portfolioarbeit als konzeptadäquate Umsetzung und die damit verbundene Frage, welche Qualität Portfolioarbeit hat, und zum anderen die Qualität *durch* Portfolioarbeit als Erforschung ihrer Potenziale und die damit im Zusammenhang stehende Frage, ob sich die mit dem Instrument Portfolio verbundenen Erwartungen empirisch klären lassen. Mit Blick auf die Einschätzung der Qualität *von* Portfolioarbeit präsentiert der Autor im Rahmen des Beitrags u.a. eine Checkliste. Hinsichtlich der Frage nach der Qualität *durch* Portfolioarbeit empfiehlt er eine stärker explorative Erforschung der (Neben-)Wirkungen.

Ein persönliches Fazit

Unser Vorhaben, anhand des Themenheftes Vertreter*innen aus möglichst unterschiedlichen Fachbereichen zu ihren Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung berichten zu lassen, scheint insofern gelungen, als dass die Beiträge die Diversität, Potenziale und Herausforderungen von Portfolioarbeit aufzeigen. Neben der Vielseitigkeit ist auch eine gemeinsame Schnittmenge auszumachen, die das grundlegende Verständnis von Portfolio in der Hochschullehre betrifft. Der Grundtenor liegt vor allem bei der Intention, den individuellen Professionalisierungsprozess mithilfe von Portfolios zu dokumentieren und zu begleiten, geleitet von dem Impuls, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren. In den vorliegenden Beiträgen lässt sich die fachdidaktische Färbung der Portfolioarbeit insbesondere hinsichtlich der *Inhalte* erkennen. Inwiefern fachdidaktische Denkfiguren einen Einfluss auf die *Form* bzw. die *Methodik* von Portfolioarbeit haben, bleibt für uns weiterhin eine offene Frage. Klare Tendenzen lassen sich in den vorliegenden Beiträgen hierfür nicht ausmachen bzw. nicht zwangsläufig auf fachdidaktische Überlegungen zurückführen.

Schließlich bleibt es jeder*jedem Leser*in selbst überlassen, inwieweit das Themenheft dazu anregt, in Anlehnung an *think out of the box* über den Tellerrand der eigenen Portfolioarbeit zu blicken.

Literatur und Internetquellen

- Aldemir, M., Spuhler, H., Hansen, M., Junghans, C., Kucharz, D., Mendzheritskaya, J., Schulze-Vorberg, L., Viebrock, B. & Vogel, R. (2022). ePortfolioarbeit im Projekt „Level“ und „The Next Level“ aus fächerübergreifender Perspektive. Gemeinsamkeiten in der Unterschiedlichkeit. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), –. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5466>
- Bisang, D., Bäuerlein, K. & Wyss, C. (2022). Ein Video-Portfolio als summative Prüfung am Ende der Lehrpersonenausbildung. Mehr als eine Alternative zur Lehrprobe vor Ort. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), –. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5470>
- BiSEd (Bielefeld School of Education). (O.J.). *Bielefelder Portfolio Praxisstudien*. Zugriff am 27.08.2022. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/portfolio/bpp.xml>
- Ebel, C. (2022). Im Spannungsfeld zwischen subjektiven Erwartungen und objektiven Anforderungen. Begleitung der beruflichen Rollenentwicklung von Musiklehrkräften durch Portfolio-Arbeit. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 19–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5527>

- Ehring, C. & Thienenkamp H. (2020). Gestalterische Begleitung von Kompositionsprozessen mittels Portfolioarbeit. Ein Impuls aus der kunstpädagogischen Praxis und Forschung. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 153–167). Waxmann.
- Grünbauer, S., Jiang, L. & Ostersehl, D. (2022). Mit e-Portfolios Theorie-Praxis-Bezüge herstellen. Ein Aufgabensetting zum Umgang mit Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 8–18. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5515>
- Häcker, T. (2022). Qualitätsentwicklung von und durch Portfolioarbeit. Oder: Wenn man nicht findet, was man sucht, und nicht sucht, was man finden könnte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3),–. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5487>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.10>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Inthoff, C. (2022). Reflexiv lehren und lernen. Kollaborativ-reflexive Aufzeichnungspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung – Kunstpädagogik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3),–. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5800>
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Klinkhardt.
- Lehramt Zugangsverordnung (LZV). (2016, zuletzt geändert 2021). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität*. <https://bass.schul-welt.de/16182.htm>
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG). (2009, zuletzt geändert 2022). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. <https://bass.schul-welt.de/9767.htm>
- Menze-Sonneck, A. & Langelahn, E. (2018). Das Aufgabenportfolio in der fachpraktischen Ausbildung des Sportstudiums als Beitrag zur Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 101–118). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_6
- Pöppel, K. (2022). Sport auf Papier – Professionelle Fortschritte vom Schreibtisch für die Sporthalle. Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios in der Sportwissenschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3),–. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5507>
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Streblov, L., Rumpold, V. & Valdorf, N. (2013). Einschätzungen der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende – empirische Ergebnisse einer studienverlaufsbegleitenden Befragung in Bielefeld. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 122–135). Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Heye, A., Janczik, L. & Schweitzer, J. (2022). Fachdidaktische Impulse für die Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung. Editorial zum Themenheft „Portfolioarbeit *out of the box* – Einblicke in fachdidaktische Lehrkonzepte und hochschuldidaktische Materialien“. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 1–7. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5848>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629-5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Materialien zum Einsatz von Portfolio in der universitären Lehrer*innenbildung

Mit e-Portfolios Theorie-Praxis-Bezüge herstellen

Ein Aufgabensetting zum Umgang
mit Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie

Stephanie Grünbauer^{1,*}, Lisa Jiang¹ & Dörte Ostersehl¹

¹ Universität Bremen

* Kontakt: Universität Bremen,
Institut für Didaktik der Naturwissenschaften,
Abteilung Biologiedidaktik,
Bibliothekstraße 1, 28359 Bremen
sgruenbauer@uni-bremen.de

Zusammenfassung: Zentrales Anliegen der Lehrer*innenbildung ist es, Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis zu gestalten und bei den Studierenden nach dem Leitbild des „reflective practitioner“ eine wissenschaftlich-reflexive Haltung anzubahnen. Dieser Beitrag skizziert eine Seminareinheit, in der im Vorbereitungseminar für ein Schulpraktikum im Fach Biologie durch einen aufgabenbasierten Ansatz *Theorie-Praxis-Bezüge* hergestellt werden. Dazu wird exemplarisch zum Thema „Umgang mit Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie“ ein Aufgabensetting vorgestellt, das die Studierenden innerhalb des Seminars bearbeiten. Darüber hinaus erhalten die Studierenden für das Schulpraktikum Aufgaben und Unterstützungstools (Prompts) zum Reflektieren über Biologieunterricht. Intention der Seminaufgaben und Prompts für das Schulpraktikum ist, dass die Studierenden grundlegendes biologiedidaktisches Theoriewissen erwerben und darüber hinaus fachspezifisches Reflektieren angeregt wird. Die Förderung dieser professionalisierungsrelevanten Kompetenzen wird gezielt mit der e-Portfolio-Methode (Open Source Software *Mahara*) verknüpft.

Schlagwörter: e-Portfolio; Reflexionskompetenz; Biologiedidaktik; Schüler*innenvorstellungen



1 Einleitung

Schulpraktische Studien bieten während der ersten Phase der Lehrer*innenbildung die erste Gelegenheit für Studierende, sowohl den Lehrberuf aus einer anderen Perspektive kennenzulernen als auch einzuschätzen, ob die getroffene Berufswahl die richtige ist. Aus diesem Grunde werden an der Universität Bremen nach einem Orientierungspraktikum zu Beginn des Studiums im fünften Bachelorsemester auch *praxisorientierte Elemente* (POE) in den gewählten Unterrichtsfächern an den Schulen durchgeführt. In dieser ersten, *fachdidaktisch begleiteten Schulpraxisphase* erhalten Lehramtsstudierende die Möglichkeit, bei Mentor*innen zu hospitieren, Unterricht kritisch zu analysieren, mögliche Handlungsoptionen zu entwickeln und persönliche Handlungsziele oder Einstellungen zum Unterricht zu reflektieren. Außerdem widmen sich die Studierenden während der POE der Planung und Durchführung von selbst erteilten Unterrichtssequenzen von sechs Schulstunden im Team. Erfahrungen im Schulpraktikum dieser Art münden jedoch nicht automatisch in eine Professionalisierung der Studierenden (vgl. Hascher, 2005).

Daher ist die Qualität der Begleitung von Schulpraktika sowohl durch Schulmentor*innen als auch durch Universitätsdozierende eine wichtige Stellschraube im professionalisierungswirksamen Setting (Gröschner & Seidel, 2012; Wischmann 2015; Zorn, 2020). Auf Seiten der Universität liegt hier der Fokus darauf, dass die erworbenen, theoretischen Erkenntnisse mit den Praxiserfahrungen verknüpft werden (Combe & Kolbe, 2008; Hedtke, 2000). Die Vorbereitung sowohl zur Konzeption und Planung von Unterricht als auch zu Reflexionsprozessen über Unterricht sollte von Beginn an theoriegeleitet erfolgen. Ziel ist, dass das erworbene Theoriewissen für die Unterrichtsplanung von den Lehramtsstudierenden als handlungsleitendes Potenzial erkannt wird und darüber hinaus in Reflexionsprozessen Berücksichtigung findet. In diesem Sinn wird versucht, die Haltung eines „*reflective practitioner*“ (vgl. Schön, 1983) anzubahnen.

Im Rahmen des Projektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Schnittstellen gestalten“ an der Universität Bremen¹ wurde aus diesem Grund für das Fach Biologie ein Aufgabenkonzept entwickelt, welches die hochschuldidaktischen Anforderungen der Theorie-Praxis-Relationierung in besonderem Maße berücksichtigt (Reintjes et al., 2016). Dieses Aufgabenkonzept ist in zwei Phasen gegliedert. Über Seminaraufgaben vertiefen die Studierenden im universitären Vorbereitungsseminar ihre Kenntnisse über biologie-didaktische Modelle und Theorien und stellen Überlegungen für die Planung von Biologieunterricht an. Für die schulpraktische Phase wurde ein Konzept zur *Didaktisierung von Reflexion* entwickelt, welches die Modellierung einer *fachspezifischen Reflexion* durch Operationalisierung von Reflexionsschritten (Prompts) abgestimmt auf die jeweilige fachdidaktische Thematik integriert. Das systematische und synergetische Verknüpfen fachdidaktischer Theorie und die Darlegung der Unterrichtsreflexion erfolgen über das *e-Portfolio p:ier* (Portfolio: individuell, elektronisch, reflektiert / Open Source Software *Mahara*), das im Rahmen des Projektes eingeführt wurde. Nach Beendigung der POE reichen die Lehramtsstudierenden ihr *persönliches e-Portfolio* ein. Die Förderung professionalisierungsrelevanter Kompetenzen wird folglich gezielt mit der e-Portfolio-Methode verknüpft. Dieser Beitrag stellt exemplarisch zum Thema „Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie“ das Aufgabenkonzept, die Reflexionshilfen sowie die Arbeit mit dem e-Portfolio vor.

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1912 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

2 Didaktischer Kommentar

Die zentrale Zielsetzung des *e-Portfolios p:ier* ist es, Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis zu gestalten und bei den Studierenden nach dem Leitbild des „*reflective practitioner*“ eine wissenschaftlich-reflexive Haltung anzubahnen. Im Vorbereitungsseminar zu den POE wurden dafür Seminaufgaben für Studierende entwickelt, die Themen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen ins Zentrum rücken und auf einer Seminarseite auf *p:ier* hochgeladen werden. Sowohl Differenzierung als auch Individualisierung im Unterricht in den Blick zu nehmen bedeutet, die Verschiedenheit von Lernenden zu erkennen und eine differenzsensible Haltung einzunehmen. In mehreren Seminarsitzungen werden Methoden zur Differenzierung ebenso wie sprachsensible Unterrichtsgestaltung thematisiert. Auch das Thema „Schüler*innenvorstellungen“ knüpft hier an. Zahlreiche Studien in der Naturwissenschaftsdidaktik belegen die Vielfalt der Vorstellungen bei Lernenden. Bei Hammann und Asshoff (2014) oder Kattmann (2015) finden sich Übersichten hierzu. Einen Ansatz zum Umgang mit Schüler*innenvorstellungen liefert das Modell der didaktischen Rekonstruktion (Gropengießer & Kattmann, 2013), welches in der Biologielehrkräfteausbildung mittlerweile zu den Standardinhalten zählt (s. auch Online-Supplement 2). In diesem Modell werden die individuellen Alltagsvorstellungen in Relation zu gegenwärtigen wissenschaftlichen Theorien gesetzt. Die wesentliche Aufgabe der Lehrkraft ist nach diesem Modell, die Unterrichtsinhalte unter Berücksichtigung von Schüler*innenvorstellungen und alltagsnahen Kontexten didaktisch so zu strukturieren, dass Lernende die Theorien mit ihren Vorstellungen verknüpfen, sodass ein fruchtbarer Lernprozess erfolgt.

Mit der konzipierten Seminaufgabe wird die Idee verfolgt, das Thema „Schüler*innenvorstellungen“ nicht rein instruktiv zu vermitteln. Die Studierenden rücken in die Rolle einer Lehrkraft, die die Vorstellungen zur Immunbiologie von einem Schüler erfassen möchte, um darauf basierend ihren Biologieunterricht sinnvoll zu planen. Übertragungswege von Infektionskrankheiten und die Immunreaktion beim Menschen sind verbindliche Themen in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer.

Den Studierenden wird eine Audiodatei vorgespielt, in der ein Schüler seine Vorstellungen zur Immunreaktion erklärt. Die Studierenden werden angeregt, die Vorstellungen des Schülers in Begriffe, Konzepte und Denkfiguren zu kategorisieren und diese mit aus der Literatur bekannten Vorstellungen zur Immunbiologie zu vergleichen (s. Online-Supplement 2). Dadurch erwerben die Studierenden einerseits Kenntnisse über typische Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie. Andererseits setzen sie sich mit der Thematik aktiv auseinander und planen Unterrichtsstunden, in denen die Vorstellungen des Schülers mit fachwissenschaftlich akzeptierten Konzepten verknüpft werden. Abschließend werden persönliche Einstellungen bezüglich der Integration von Schüler*innenvorstellungen im Unterricht diskutiert, in der Erwartung, dass die Berücksichtigung von Vorstellungen einen Planungs- und Reflexionsrahmen für das Schulpraktikum bieten. Folgende handlungsleitende Intentionen sind mit der Seminaufgabe verbunden:

Die Studierenden

- sind sensibilisiert, im Unterricht auf Vorstellungen von Lernenden zu achten;
- sind bereit, Vorstellungen zu einem Thema in der Literatur zu sichten;
- können Schüler*innenvorstellungen ermitteln und kategorisieren;
- kommentieren Schüler*innenvorstellungen im Unterricht nicht abwertend, sondern reagieren angemessen;
- können Schüler*innenvorstellungen für einen Lernprozess fruchtbar einbinden;
- erkennen Lernschwierigkeiten und entwickeln Lösungsansätze zum Konzeptwechsel (*conceptual change*).

Das Ziel ist, die Studierenden zu befähigen, in den Unterrichtssituationen bestehende Konzepte der Lernenden zu eruieren und flexibel und angemessen auf Handlungsoptionen zurückzugreifen. Das nachfolgend näher beschriebene Aufgabensetting bearbeiten

die Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsseminars. Die Produkte der Studierenden in Form von Lernarrangements für den Biologieunterricht, die während des Seminars in Gruppen erstellt werden, können später auf der Seminarseite im e-Portfolio *p:ier* sowohl allen Teilnehmenden zur Verfügung gestellt als auch im persönlichen Portfolio nach Wahl eingebunden werden.

3 Das Material

Über das e-Portfolio *p:ier* wird ein Aufgabensetting bestehend aus den Phasen der Sensibilisierung (I), der Erarbeitung (II), der Anwendung (III) sowie der Vertiefung im Schulpraktikum (IV) bereitgestellt. Im Rahmen dieses Aufgabensettings werden die Studierenden durch die Bearbeitung von Phase I bis IV schrittweise zu einem reflektierten Umgang mit Schüler*innenvorstellungen angeregt.

In der Sensibilisierungsphase (Phase I) wird das Bewusstwerden von typischen Vorstellungen zur Immunbiologie, die den Studierenden aus ihrer Erfahrungswelt bekannt sind, initiiert. Dazu erhalten die Studierenden ein Concept-Cartoon mit leeren Sprechblasen, in das sie typische Vorstellungen eintragen können (Online-Supplement 1). Es folgen ein Austausch und eine Sammlung zentraler Konzepte im Plenum. Darüber hinaus können Ursachen der genannten Konzepte genannt und diskutiert werden.

In der Erarbeitungsphase (Phase II) wird zuerst ein Grundlagentext (Online-Supplement 2) gelesen und diskutiert. Der Grundlagentext umfasst eine komprimierte Zusammenfassung der Theorie zu Schüler*innenvorstellungen, das Modell der didaktischen Rekonstruktion und Methoden zur Diagnose von vorunterrichtlichen Vorstellungen.

Anschließend folgt eine Anwendungsaufgabe. Die Studierenden werden in Form einer Audiodatei mit einer Schülervorstellung (Online-Supplement 3a) konfrontiert, in der ein Schüler die Funktionsweise des Immunsystems erklärt. Die Studierenden hören zunächst zu und notieren im Anschluss die Alltagsvorstellungen, die ihnen aufgefallen sind. Anschließend erhalten die Studierenden Aufgaben, die sie in Teams anhand eines Transkriptes (Online-Supplement 3b) der Audiodatei bearbeiten:

Die Aufgabe 1 verdeutlicht die Schwierigkeit, auf Basis eines akustischen Mediums die verschiedenen Konzepte zu erfassen. Erst die präzise Analyse des Transkriptes (Aufgabe 2) verdeutlicht die vielen Metaphern, die der Schüler verwendet hat. In der später folgenden Reflexionsphase wird die Schwierigkeit, Vorstellungen über Unterrichtsgespräche zu erfassen bzw. zu registrieren, diskutiert, und es werden Handlungsalternativen erwogen.

Die Aufgabe 2 zielt darauf ab, konkret einen Konzeptnamen, die Beschreibung des Konzepts und Denkfiguren aus dem Transkript herauszuarbeiten. Die Ergebnisse der Kategorisierung werden verglichen.

Im nächsten Schritt folgt die Konklusion (Phase III). Wiederum in Teams werden Überlegungen getroffen, wie der Unterricht strukturiert werden könnte und an welchen Schüler*innenvorstellungen angeknüpft werden kann. Ziel ist, dass die Studierenden die anthropomorphen und teleologischen Vorstellungen erkennen und Konzepte entwickeln, Schüler*innenvorstellungen und fachwissenschaftliche Vorstellungen zu verknüpfen. Lösungsansätze finden sich in Online-Supplement 3c.

Die Unterrichtsideen werden noch in der Seminarsitzung oder bis zum nächsten Sitzungstermin fertiggestellt und auf der *Seminarseite des e-Portfolios p:ier* hochgeladen. In einer nächsten Sitzung werden die Ideen vorgestellt und diskutiert. Als Ergänzung werden den Studierenden folgende Ideen zur Unterrichtsplanung vorgeschlagen: 1. die Integration eines Glossars zum Immunsystem mit Abbildungen zu Strukturen des Immunsystems sowie zu Krankheitserregern, Fachbegriffen und Metaphern und 2. die Entwicklung einer Concept Map als Lernprodukt (vgl. Marsch, 2012).

Eine Aufgabe für *das persönliche e-Portfolio* ist es, wahlweise zu sechs verschiedenen Themenschwerpunkten des gesamten Seminars jeweils eine Reflexion zu schreiben.

In diesen Reflexionen fokussieren die Studierenden die Leitfrage, welche Bedeutung die jeweiligen Inhalte des Seminars für ihre professionelle Entwicklung haben. Diese Reflexionen werden nicht bewertet, sondern haben das Ziel, dass sich die Studierenden noch einmal mit der Thematik und den persönlichen Zielsetzungen auseinandersetzen. Das Thema „Schüler*innenvorstellungen“ ist eines von insgesamt acht Themenschwerpunkten des Seminars. Da das persönliche e-Portfolio in mehreren Veranstaltungen weitergeführt wird, entsteht eine studienbegleitende Dokumentation und Reflexion der professionellen Entwicklung.

Für die schulpraktischen Studien, die sich dem Seminar anschließen, erhalten die Studierenden den Auftrag, eine Reflexion zu einer Unterrichtsphase einer Hospitation und eine Reflexion zu einer selbst gehaltenen Unterrichtsstunde schriftlich niederzulegen. Die Reflexionen sind begrenzt auf vier Seiten. Dabei können sich die Studierenden auf einen fachdidaktischen Schwerpunkt, wie z.B. Vorstellungen von Lernenden, fokussieren. Dazu erhalten sie Reflexionsprompts (Phase IV, Online-Supplement 4) zur Förderung der fachspezifischen Reflexionskompetenz. Intention ist, gezielt die Theorie-Praxis-Relationierung, die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven, die Entwicklung von Handlungsoptionen sowie das Herstellen des Bezugs zur eigenen Professionalisierung anzuregen. Dafür wurde in einer anderen Seminarsitzung das Reflexionsmodell STORIES eingeführt.

4 Theoretischer Hintergrund

Mit dem hier vorgestellten aufgabenbasierten Konzept ist anhand biologiedidaktisch ausgerichteter Inhalte ein Beispiel für die stringente Verknüpfung reflexiver Handlungen entwickelt worden, welches dabei zentrale Befundlagen der Lehrer*innenbildungsforschung aufgreift. Dies betrifft zum einen die Forderung nach einer Ausschärfung des Begriffs „Reflexionskompetenz“ (Abels, 2011) und zum anderen die konkrete Gestaltung eines zwischen Schule und Universität kooperierenden Lehr-/Lernkonzepts im Rahmen von Praktikumsvorbereitungen (Fraefel, 2012).

An hochschuldidaktischen Förderabsichten von Reflexionskompetenz wurde vielfach Kritik geübt (Berndt & Häcker, 2017) und dabei insbesondere auf die im Lehramtsstudium inflationäre sowie unscharfe Aufforderung zur Reflexion hingewiesen (Häcker, 2017; Mortari, 2015; Rodgers, 2002). Einem systematisch anzuregenden Reflexionsprozess sollte folglich eine Operationalisierung vorausgehen. Für das vorliegende Aufgabenkonzept wurde das Modell STORIES (*Students Training of Reflection in Educational Settings*) gewählt (Levin & Meyer-Siever, 2018), welches zunächst als eindimensionales Konstrukt Aspekte der Reflexionsbreite definiert (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Dem Modell nach kann eine pädagogische Interaktion durch die Sichtung und Bewertung situationspassender theoretischer Modelle und empirischer Befunde evidenzbasierte Erklärungsansätze liefern und die intuitive Sichtweise auf Praxis überprüfen und erweitern (Säule I). Die Berücksichtigung multipler Sichtweisen von beteiligten Akteur*innen liefert weitere Deutungsmöglichkeiten der Interaktion und ist insbesondere für den diversitätssensiblen Umgang mit Lernenden von besonderer Relevanz (Säule II). Ein weiterer zentraler Schritt beim Reflektieren stellt dem Modell nach die Entwicklung von Handlungsalternativen vor dem Hintergrund beispielsweise institutioneller Rahmenbedingungen dar, die zur Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires führen (Säule III). Schließlich sollen die Analyseergebnisse durch eine persönliche Bedeutungszuschreibung auf die eigene Professionalisierung bezogen und Entwicklungsbedarfe formuliert sowie an Stärken angeknüpft werden (Säule IV). Eine Vielzahl an Reflexionsmodellen definiert neben dem Inhalt eine explizit zunehmende Komplexität kognitiver Anspruchsniveaus in der Bearbeitung von Reflexionsaspekten (Abels, 2011; Eysel, 2006; Fund et al., 2002; Hatton & Smith, 1995; Krieg & Kreis, 2014), die eine Erweiterung des originalen Modells in ein zweidimensionales Konstrukt zur Folge hat.



Abbildung 1: Zweidimensionales Reflexionsmodell STORIES (Grünbauer, 2021)

Durch Umfang und Tiefe des ausdifferenzierten Modells lassen sich hohe Anforderungen an studentische Reflexionen bemessen, die nicht ohne weiteres von Studierenden erfüllt werden (Hatton & Smith, 1995; Roters, 2012; Wyss, 2013) und gerade bei Studienanfänger*innen nicht zu erwarten sind (Leonhard & Rihm, 2011). Daher betonen aktuelle Studien die Relevanz von Maßnahmen, die Studierenden im Reflektieren gezielt anzuleiten und zu unterstützen (Franken & Preisfeld, 2020; Kempin et al., 2018; Saathoff & Hößle, 2020). Das Modell bildet neben der Operationalisierung der Reflexionskompetenz daher den Orientierungsrahmen für die Prompting-Maßnahme. Prompts können in Form von Leitfragen, die konkrete inhaltliche Bezüge aufweisen (Bannert, 2006), die schriftliche Reflexion produktiv stimulieren und stellen insbesondere in der Portfolioarbeit ein Angebot an Studierende dar, elaborierte Schreibprodukte zu erstellen (Hübner, Nückles & Renkl, 2007; Moussa-Inaty, 2015).

Neben den hohen Anforderungen an das Reflektieren insgesamt stellt die Verknüpfung von Theorie und Praxis als Kernzielformulierung für die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung (Neuweg, 2004) die Studierenden vor eine gesonderte Herausforderung, die ihnen ebenfalls nicht zwangsläufig intuitiv gelingt (Nölle, 2002; Racherbäumler & Liegmann, 2012). Um hierzu befähigt zu werden, müssen Studierende zunächst über deklarativ-fachdidaktische Wissensbestände verfügen, um überhaupt eine fachbezogene Perspektive auf Praxissituationen einnehmen zu können (Schmelzing, 2010). Zusätzlich stellen Primärhandlungen eine wichtige Lerngelegenheit dar, die Transferleistung von universitärem Wissen in Anwendung auf den situativen Kontext zu leisten und so wiederum einzelne Facetten des fachdidaktischen Wissens, wie z.B. Kenntnisse über Lernendenkognitionen sowie curriculares Wissen, miteinander zu integrieren (Friedrichsen et al., 2009; Park & Oliver, 2008; Wischmann, 2015). Zwischen dem Erwerb fachdidaktischen Wissens und der Primärhandlung bildet jedoch zur Vermeidung „trägen Wissens“ auf der einen Seite (Gruber & Renkl, 2000) und der Entwicklung von „blinden Routinen“ auf der anderen Seite (Wahl, 2013) die Anbahnung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung die Schnittstelle. Diese wird durch den vorliegend beschriebenen aufgabenbasierten Ansatz zur theoriegeleiteten Vorbereitung auf die Praxis gestaltet. Das e-Portfolio nimmt in diesem Zusammenhang die Funktion des „reflexive[n] Entwicklungsmedium[s]“ (Karpa et al., 2013, S. 267) ein und unterstützt die Reflexionspraxis der Studierenden, indem prozessbegleitend die Aufgabenbearbeitungen im Seminar sowie Teilreflexionen zu den Sitzungen und die Impulse für die schriftliche Reflexion am Ende der Praxisphase kohärent aufeinander bezogen werden.

5 Erfahrungen

Die Wirkungen des Aufgabenkonzeptes auf die Reflexionskompetenz der Studierenden wurden zum einen auf Grundlage der schriftlichen Reflexionen ($n = 25$) im e-Portfolio entlang des Modells STORIES inhaltsanalytisch-evaluativ nach Kuckartz (2018) ermittelt. Zum anderen wurden die studentischen Reflexionsprozesse im Rahmen einer longitudinal angelegten Interviewstudie nach der schulpraktischen Phase im Bachelorstudium (WiSe 2017/2018; $n = 12$) sowie nach dem Praxissemester im Masterstudium (WiSe 2019/2020; $n = 7$) untersucht (vgl. Grünbauer, 2021).

Es zeigt sich, dass Studierende im Grundstudium angeregt durch das Aufgabenkonzept über Kompetenzen verfügen, in die Breite zu reflektieren. Die einzelnen Säulen des Modells STORIES wurden bei nahezu allen Studierenden in der Reflexion berücksichtigt. Außerdem haben sich fast alle Studierenden auf einen oder zwei fachdidaktische Schwerpunkte fokussiert. Mit einem Anteil von 75 Prozent fachdidaktisch kodierter Textstellen aller Reflexionen im Vergleich zu 14 Prozent erziehungswissenschaftlicher Bezüge sowie 11 Prozent nicht codierter Anteile wurden die fachbezogenen Inhalte des Seminars deutlich zum Mittelpunkt der Reflexionen. Bis auf wenige Ausnahmen wurden Bezüge zur fachdidaktischen Theorie (Säule I) erkennbar. In der Hälfte aller Reflexionen gehen die Studierenden über das rein deskriptive Niveau hinaus und setzen die Theorie in Relation zu den unterrichtspraktischen Erfahrungen. Die Perspektivübernahme (Säule II) wurde von den Studierenden umfangreich geleistet, sodass die gestellten Aufgaben und Prompts zur Sensibilisierung für heterogene Lerngruppen beitragen. Insbesondere zu dem hier vorgestellten Thema erkennen die Studierenden in der Erhebung von Alltagsvorstellungen das Potenzial für nachhaltiges Lernen sowie dafür, das Interesse am Lerngegenstand zu fördern. Weiterhin erörtern sie Möglichkeiten, einen Konzeptwechsel einzuleiten (Säule III) sowie wertschätzend mit abweichenden Vorstellungen (Säule IV) umzugehen. Nach Absolvieren des Praxissemesters betonen die Studierenden die nachhaltig positive Wirkung des Aufgabenkonzeptes auf das fachdidaktische Wissen und die Notwendigkeit von Theorie für die Praxis. Insbesondere die Seminarunterlagen wurden auch in später folgenden Praxisphasen zur Orientierung herangezogen. Begünstigend auf die Akzeptanz dieses Aufgabenkonzeptes wirkt die hohe Übereinstimmung zwischen dem Verständnis von „Reflexion“ der Studierenden und dem, welches dem Modell STORIES inhärent ist.

Die Analyse der e-Portfolios zeigt auch, dass die Reflexionen der Studierenden hinsichtlich der Reflexionstiefe noch nicht ausgeprägt sind. Es stellt sich die Frage, ob den Studierenden überhaupt bewusst ist, welche Anforderungen an eine tiefere Reflexion gestellt sind. Um das Verständnis einer tiefen Reflexion zwischen Studierenden und Dozierenden zu vereinheitlichen, wurden die Prompts hinsichtlich der Reflexionstiefe ausdifferenziert (angelehnt an Grünbauer, 2021). Im Online-Supplement 5 wird die Ausdifferenzierung der Prompts zum Schwerpunkt „Alltagsvorstellungen von Lernenden“ dargelegt. Jede Dimension der Reflexionsbreite wird in vier Stufen unterteilt, wobei nach einem Score Guide die Stufe 1 die niedrigste und die Stufe 4 das höchste Reflexionsniveau darstellt (s. Abb. 1). Die Reflexionsstufen nehmen bei der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, der begründeten Analyse von Geschehnissen, der Multiperspektivität und beim Einbezug unterschiedlicher Reflexionsebenen des Systems zu (Wyss, 2008). Die Ausdifferenzierung der Prompts kann als Weiterentwicklung des Aufgabenkonzeptes didaktisch mit gestuften Schreibübungen kombiniert werden, die sukzessiv im e-Portfolio bearbeitet werden können. Weiterhin können Formen des kooperativen Reflektierens eine sinnvolle Ergänzung sein, um einzelne Aspekte von STORIES im gemeinsamen Austausch spezifischer anzuregen. Als weiterer Ausblick für die Verknüpfung zwischen Aufgabenkonzept und e-Portfolio als die hier vorgestellte Form der Reflexionspraxis ist denkbar, nicht nur über schriftliche Produkte die Reflexionskompetenz zu betrachten, sondern anhand vielfältiger Formate und digitaler Artefakte. Ziele

bleiben weiterhin die Förderung einer stärkeren Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis in den Reflexionen der Studierenden, die Vermittlung eines biologiedidaktischen Reflexionsverständnisses und das Wissen über eine tiefe Reflexion.

Literatur und Internetquellen

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Bannert, M. (2006). Effects of Reflection Prompts when Learning with Hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 35 (4), 359–375. <https://doi.org/10.2190/94v6-r58h-3367-g388>
- Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 240–253). Klinkhardt.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Eysel, C. (2006). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 51). Logos.
- Fraefel, U. (2012). Welche Aufgaben unterstützen den Aufbau professionellen Handelns? In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 281–299). Klett Kallmeyer.
- Franken, N. & Preisfeld, A. (2020). Klein, aber Aha! – Reflexionsschema zur Videoanalyse geplanter Experimentiereinheiten von Studierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 49–56. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3898>
- Friedrichsen, P.J., Abell, S.K., Pareja, E.M., Brown, P.L., Lankford, D.M. & Volkmann, M.J. (2009). Does Teaching Experience Matter? Examining Biology Teachers' Prior Knowledge for Teaching in an Alternative Certification Program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (4), 357–383. <https://doi.org/10.1002/tea.20283>
- Fund, Z., Court, D. & Kramarski, B. (2002). Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 485–499. <https://doi.org/10.1080/026029302200020264>
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9
- Gropengießer, H. & Kattmann, U. (2013). Didaktische Rekonstruktion. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (9., völlig überarb. Aufl.) (S. 16–23). Aulis.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155–174). Studien-Verlag.
- Grünbauer, S. (2021). *Förderung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Fach Biologie – Entwicklung und Evaluation eines Aufgabenkonzeptes*. Unveröff. Dissertation, Universität Bremen.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T.H. Häcker &

- T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 21–45). Klinkhardt.
- Hammann, M. & Asshoff, R. (2014). *Schülervorstellungen im Biologieunterricht: Ursachen für Lernschwierigkeiten*. Klett Kallmeyer.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (1), 39–45.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Sowi-Online. https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html
- Hübner, S., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens. Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 119–137.
- Karpa, D., Kempf, J. & Bosse, D. (2013). Das E-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. In D. Karpa, B. Eickelmann & S. Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 19) (S. 264–281). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05w3.22>
- Kattmann, U. (2015). *Schüler besser verstehen: Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Aulis.
- Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Schecker, H. (2018). Reflexion von Physikunterricht: Ein Performanztest. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Regensburg 2017 (S. 867–870). Universität Regensburg.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), 103–117. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270. <https://doi.org/10.25656/01:14722>
- Levin, A. & Meyer-Siever, K. (2018). Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. *Resonanz Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*, (Sonderausgabe 2018: Schnittstellen gestalten das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen), 24–31. <https://blogs.uni-bremen.de/resonanz/files/2018/02/Resonanz-Sonderausgabe-2018.pdf>
- Marsch, S. (2012). Die weißen Blutzellen schießen Antikörper auf den Virus. In H. Weitzel (Hrsg.), *Immunbiologie* (Unterricht Biologie, Bd. 372) (S. 27–31). Friedrich.
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in Research Practice. An Overview of Different Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14 (5), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406915618045>
- Moussa-Inaty, J. (2015). Reflective Writing through the Use of Guiding Questions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27 (1), 104–113.
- Neuweg, G.H. (2004). Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“. Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von Lehrerinnen. In A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und*

- gymnasialen Lehrerbildung: das neu eingeführte Praxissemester* (Diskussion Berufsbildung, Bd. 6) (S. 14–32). Schneider Verlag Hohengehren.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–67. <https://doi.org/10.25656/01:3820>
- Park, S. & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Racherbäumer, K. & Liegmann, A.B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer. Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 8) (S. 123–141). LIT.
- Reintjes, C., Keller, S., Düggeli, A. & Jünger, S. (2016). Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 429–448). Waxmann.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection. Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842–866.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.
- Saathoff, A. & Hößle, C. (2020). Teaching and Learning Laboratories in Biology Teacher Education: Analysis of Teaching Reflections. In B. Puig, P. Blanco Anaya, M.J. Gil Quílez & M. Grace (Hrsg.), *Biology Education Research. Contemporary Topics and Directions* (S. 309–322). Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- Schmelzing, S. (2010). *Das fachdidaktische Wissen von Biologielehrkräften. Konzeptualisierung, Diagnostik, Struktur und Entwicklung im Rahmen der Biologielehrerbildung*. Logos.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Mit Methodensammlung (3. Aufl.). Klinkhardt.
- Wischmann, F. (2015). *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum. Analyse von Reflexionsgesprächen*. Dissertation, Universität Bremen.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5 (2), 15.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 44). Waxmann.
- Zorn, S.K. (2020). Begleitung Studierender in Praxisphasen. In S.K. Zorn (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch* (S. 129–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30303-7_5

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

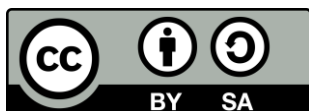
Grünbauer, S., Jiang, L. & Ostersehl, D. (2022). Mit e-Portfolios Theorie-Praxis-Bezüge herstellen. Ein Aufgabensetting zum Umgang mit Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 8–18. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5515>

Online-Supplements:

- 1) Concept Cartoon
- 2) Grundlagentext
- 3a) Audio
- 3b) Aufgaben und Transkript zu Schüler*innenvorstellungen zur Immunbiologie
- 3c) Lösungsbeispiele
- 4) Prompts
- 5) Ausdifferenzierung der Prompts

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629-5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Portfolioarbeit für die universitäre Lehrer*innenbildung

Im Spannungsfeld zwischen subjektiven Erwartungen und objektiven Anforderungen

Begleitung der beruflichen Rollenentwicklung von Musiklehrkräften
durch Portfolio-Arbeit

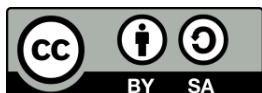
Caroline Ebel^{1,*}

¹ Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw)

* Kontakt: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien,
Institut für musikpädagogische Forschung,
Musikdidaktik und Elementares Musizieren,
Anton-von-Webern-Platz 1, 1030 Wien, Österreich
ebel@mdw.ac.at

Zusammenfassung: Das vorgestellte Material soll Lehramtsstudierende im Fach Musik darin unterstützen, ihre berufliche Rollenentwicklung aktiv zu gestalten und den eigenen Entwicklungsprozess bewusst nachzuvollziehen. Dazu wird mit dem Ansatz der Entwicklungsaufgaben (in Anlehnung an Hericks & Keller-Schneider, 2011) gearbeitet, in dem Entwicklungsaufgaben als subjektive Deutung objektiver Anforderungen betrachtet werden. Das Material besteht aus einer schematischen Darstellung dieses Ansatzes, die zur Reflexion des berufsbiografischen Prozesses in der Masterpraxisphase des Musikerziehungsstudiums eingesetzt wird. Die Musikstudierenden arbeiten damit auf Basis ihrer berufspraktischen Erfahrungen eigene Entwicklungsaufgaben heraus, deuten diese im Hinblick auf ihre musikpädagogische Rollenentwicklung und begleiten den Prozess der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben mittels Selbstreflexion im Rahmen der Portfolio-Arbeit.

Schlagwörter: Berufseintritt; Entwicklungsaufgabe; Reflexion; berufliches Rollenverständnis; Portfoliomethode



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird Material in Form einer schematischen Darstellung zur Verfügung gestellt, mithilfe dessen angehende Musiklehrende in der herausfordernden Phase des Übergangs zwischen Studium und Beruf in ihrer beruflichen Rollenentwicklung unterstützt werden können. Das Material bietet die Möglichkeit, sich den eigenen Entwicklungsprozess in dieser Phase bewusst zu machen, und wird als Reflexionshilfe eingesetzt.

Die Anforderungen des beruflichen Feldes als Musiklehrkraft führen zu individuellen Entwicklungsaufgaben, deren Bearbeitung im Hinblick auf die eigene berufsbiographische Entwicklung von zentraler Bedeutung ist (vgl. Hericks, 2006, S. 60). Gerade in der Musiklehrendenbildung verdient die Phase des Berufseinstiegs besondere Aufmerksamkeit, da sie von vielfältigen Rollenkonflikten geprägt ist. Für Musikstudierende bedeutet der Berufseinstieg neben dem Übergang von der Lernenden- zur Lehrendenrolle auch eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen den Rollen als Künstler*in und als Pädagog*in. Dieser scheinbare Gegensatz der Rollenausprägung kann zu einem „berufsspezifischen Intrarollenkonflikt“ (Krause-Benz, 2018, S. 26) führen, was zukünftigen Musiklehrpersonen das Entwickeln einer in sich konsistenten und stabilen beruflichen Rolle erschwert.

Den vielschichtigen und komplexen Herausforderungen im Prozess des Berufseinstiegs soll mit dem Ansatz der Entwicklungsaufgaben begegnet werden, welcher aus der Bildungsgangforschung stammt (vgl. Hericks, 2006; Trautmann, 2004). Dabei werden Entwicklungsaufgaben als lebensphasenspezifische Herausforderungen verstanden, die sich im Spannungsfeld zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Dispositionen ergeben. Indem der*die Einzelne die Herausforderungen wahrnimmt, selektiert und subjektiv deutet, werden diese zu Aufgaben und Projekten der eigenen Entwicklung (vgl. Hahn, 2004, S. 169; Hericks & Keller-Schneider, 2011, S. 301). Bezogen auf den Berufseinstieg von Lehrpersonen nennt Hericks folgende spezifischen Entwicklungsaufgaben: Kompetenzaufbau bezüglich der eigenen Person und der Berufsrollenfindung, Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, Interaktion mit den Schüler*innen und Kooperation innerhalb der Institution (vgl. Hericks, 2006).

Das vorgestellte Material besteht aus einer schematischen Darstellung dieses Ansatzes, welche zur Auseinandersetzung mit den individuellen Entwicklungsaufgaben genutzt werden kann. Dadurch soll ein bewusstes Mit- und Nachvollziehen des eigenen Prozesses angestoßen werden und mehr Klarheit und Bewusstheit im Hinblick auf die berufliche Rollenentwicklung als Lehrkraft ermöglicht werden. Diese Art der Selbstreflexion ermöglicht, die eigene Professionalisierung als aktiven Prozess zu erleben und zu gestalten, indem der Umgang mit Anforderungen zum Lernfeld wird (vgl. Combe, 2005, S. 69f.). Dabei stellt die begleitende Portfolioarbeit einen zentralen Bezugspunkt dar, da hierin der eigene Reflexionsprozess bezüglich der beruflichen Rollenentwicklung anhand des Materials aufgearbeitet und dokumentiert wird.

Gerade im Kontext der einphasigen Musiklehrendenbildung in Österreich erscheint eine gezielte Begleitung des Berufseinstiegs besonders wichtig, da diese Phase im Zuge der *Lehrer*innenbildung NEU* (ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU, 2010) äußerst komprimiert wurde. In der institutionell begleiteten Form findet sie vor allem in der Masterpraxis des Musikerziehungsstudiums statt, welche sich über den Zeitraum eines Semesters erstreckt. Das vorgestellte Material ist für diesen Ausbildungsabschnitt gedacht, um Studierende im Lehramt Musik in der Masterpraxisphase, welche den Übergang zwischen Studium und Beruf darstellt, zu unterstützen.

2 Didaktischer Kommentar

Das Material findet seinen Einsatz in den Begleitlehrveranstaltungen zur Masterpraxisphase des Musikerziehungsstudiums in Wien. In dieser Phase liegt neben einer fachdidaktischen Begleitung der eigenen Praxis ein besonderer Fokus auf der Unterstützung und Begleitung der Studierenden im Prozess des Lehrer*in-Werdens. Vor allem in dem Seminar „Reflexion und Evaluation der eigenen Praxis“ im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Anteile der Praxisphase erhalten die Musikstudierenden die Gelegenheit, berufliche Erfahrungen zu thematisieren und zum Lernfeld für die Entwicklung ihrer musikerzieherischen Rolle zu machen. Dabei fungiert das Modell der Entwicklungsaufgaben als Orientierungsrahmen und Reflexionshilfe. Es wird im Sinne einer Interpretationsfolie eingesetzt, anhand derer ein bewusstes Begleiten des eigenen Prozesses ermöglicht werden soll, was wiederum durch kontinuierliche Portfolio-Arbeit dokumentiert wird.

Zu Beginn des Seminars werden die Studierenden anhand des Materials in das Modell der Entwicklungsaufgaben eingeführt, welches bildungsbiografische Verläufe im Spannungsfeld von objektiven Anforderungen und subjektiven Dispositionen abbildet. Da es um eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Prozess gehen soll, werden sie von Anfang an mit der Idee vertraut gemacht, das Modell zur Visualisierung und Interpretation des eigenen Entwicklungsverlaufs zu nutzen. In einem ersten Schritt setzt sich die Gruppe mit der Seite der objektiven Anforderungen auseinander, denen sie von Seiten des beruflichen Feldes als angehende Musiklehrende ausgesetzt sind. Diese werden gesammelt, diskutiert und in Beziehung zur eigenen musikpädagogischen Praxis gestellt. Demgegenüber steht die Seite der subjektiven Dispositionen, welche jede*r für sich anhand schriftlicher Reflexionsaufgaben bearbeitet. Die Studierenden setzen sich dabei mit Zielen, Erwartungen und Wünschen an ihr berufliches Handeln sowie mit ihren Kompetenzen und Ressourcen auseinander, um die eigene Rollenvorstellung zu klären. Diese beiden Seiten bilden den Rahmen für das Herausarbeiten und Positionieren der individuellen Entwicklungsaufgaben und dienen im Verlauf des Seminars als mögliche Bezugspunkte.

Im Setting der kollegialen Beratung werden exemplarische Situationen, sogenannte „Fälle“ aus der eigenen Berufspraxis, thematisiert, anhand derer individuelle Herausforderungen in der Phase des Berufseinstiegs herausgearbeitet werden. Mithilfe der schematischen Darstellung können die Studierenden ihre Entwicklungsaufgaben im Spannungsfeld zwischen vielfältigen Erwartungen und Anforderungen und eigenen Vorstellungen einordnen. Gemeinsam werden Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Spannungsfeld herausgearbeitet, und es wird der jeweilige Handlungs- und Gestaltungsspielraum eruiert. Die erarbeiteten Ideen bzw. Lösungsmöglichkeiten können von den Studierenden in der Praxis erprobt werden, was dann im Rahmen der Portfolio-Arbeit mittels konkreter Reflexionsaufgaben überprüft wird. Dadurch setzen sich die Studierenden aktiv mit ihren individuellen Herausforderungen auseinander, probieren alternative Handlungsweisen in der Praxis aus und überprüfen diese im Hinblick auf die eigene Rollenvorstellung. Durch diese Rückkopplung zwischen reflexiver Fallarbeit im Seminar und beruflicher Praxis werden individuelle Lernschleifen in Gang gesetzt, welche anhand der schematischen Darstellung der Entwicklungsaufgaben selbstreflexiv begleitet werden. Die Studierenden verfolgen ihren eigenen Prozess kontinuierlich mit, betrachten ihre Entwicklungsaufgaben im beschriebenen Spannungsfeld, erkennen und erproben Möglichkeiten des Umgangs damit und erleben eine Bearbeitung und Veränderung dieser Themen. Das Portfolio dient dabei als wichtiges Dokumentationsmedium, in dem die Studierenden Erlebnisse und Erfahrungen aus der Praxis festhalten und dazu Reflexionsaufgaben aus dem Seminar bearbeiten. Sie setzen sich rückblickend nochmals mit prägenden Situationen aus ihrer Schulpraxis auseinander, reflektieren das eigene Er-

leben der verschiedenen Erwartungshaltungen (Schüler*innen, Kolleg*innen, Schulleitung, Eltern) und setzen diese in Beziehung zur eigenen Vorstellung vom Musikunterricht. Dadurch erkennen sie Diskrepanzen zwischen verschiedenen Erwartungen, filtern spezifische Herausforderungen heraus, rekapitulieren das eigene Verhalten und überlegen persönlich stimmige Handlungsalternativen. Das Portfolio wird also im Sinne eines Entwicklungsportfolios eingesetzt, mithilfe dessen die Studierenden die Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben reflexiv begleiten und ihre Erfahrungen aus der Praxis zum Lernfeld machen.

Mittels individueller Reflexion und gegenseitigen Feedbacks arbeiten die Studierenden jene Rollenanteile für sich heraus, die in der aktuellen berufsbiografischen Phase für sie im Fokus stehen. Sie können den Zusammenhang zwischen den empfundenen Herausforderungen und der eigenen Rollenvorstellung erkennen. Dieser Transfer zur beruflichen Rolle folgt dem Gedanken, dass die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung liefert (vgl. Hericks & Keller-Schneider, 2011, S. 302). Die Portfolioarbeit als Prozessbegleitung nimmt dabei einen wichtigen Stellenwert ein, da sie den Studierenden ermöglicht, ihren inneren Prozess Schritt für Schritt mit zu vollziehen sowie in der Retrospektive zu betrachten.

3 Das Material

Das Material besteht aus einer schematischen Darstellung des Ansatzes der Entwicklungsaufgaben, welches sich an einer Darstellung aus der Bildungsgangforschung nach Keller-Schneider und Hericks (vgl. 2011, S. 302) orientiert.

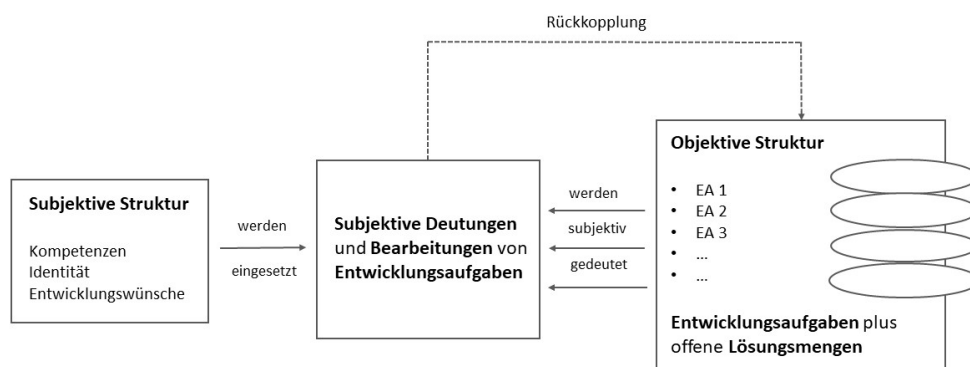


Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben nach Hericks (Hericks, 2006, S. 38)

Für den Einsatz im Seminar wurde die Darstellung zugunsten der Übersichtlichkeit modifiziert, so dass der Fokus auf dem Spannungsfeld zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Dispositionen liegt. Während die objektive Seite institutionelle Rahmenbedingungen, curriculare Vorgaben und normative Anforderungen¹ bezeichnet, betrifft die subjektive Seite den biografischen Hintergrund, personale Ressourcen und Kompetenzen sowie individuelle Erwartungen und Ziele (vgl. Ostermann, 2015, S. 38). Die Gegenüberstellung der beiden Bildungsgänge bringt das Wechselverhältnis zwischen Biografie und strukturellen Vorgaben im Bereich der institutionellen Bildung zum Ausdruck (vgl. Combe, 2004, S. 49). Sie fungiert als Rahmen, in dessen Zwischenraum sich durch den Vorgang von Wahrnehmung, Selektion und Deutung die individuellen

¹ Normative Anforderungen bezeichnen Herausforderungen, die von vielen aufeinanderfolgenden Jahrgängen in ähnlicher Weise empfunden werden. Sie sind nicht formal definiert, können aber z.B. für eine Berufsgruppe informell zur Norm werden. Ein Beispiel für eine normative Anforderung in Bezug auf den Lehrberuf ist die Kenntnis der Schüler*innennamen der eigenen Klassen.

Entwicklungsaufgaben herauskristallisieren. Dabei spielen die subjektiven Dispositionen und individuellen Ziele eine entscheidende Rolle, welche Anforderungen als persönlich bedeutsame Herausforderungen und Lernaufgaben angenommen werden (vgl. Hahn, 2004, S. 168).

Die Spannbreite zwischen den beiden Polen symbolisiert den Möglichkeitsraum zwischen eigenen und fremden Erwartungen und lässt „Raum“ für die individuelle Ausprägung der Entwicklungsaufgaben. Dies folgt der Vorstellung, dass Professionalisierung im institutionellen Kontext ein individueller Prozess innerhalb eines klar vorgegebenen Rahmens ist. In der Auseinandersetzung mit den beiden Seiten konkretisieren die Studierenden diesen Rahmen und übertragen ihn auf ihre eigene Ausbildungssituation. Dieses Abstecken des Rahmens ist die Voraussetzung, um den persönlichen Handlungs- und Gestaltungsspielraum im Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Dispositionen auszuloten.

Die Darstellung ist so angelegt, dass die jeweilige Position der Entwicklungsaufgaben ausdrückt, wie stark sich die empfundenen Herausforderungen an objektiven Anforderungen bzw. an subjektiven Erwartungen und Zielen orientieren. Diese flexible Art der Positionierung ermöglicht den Studierenden herauszuarbeiten, wodurch die Herausforderungen begründet sind. Durch die Wellenlinien in der Grafik wird verdeutlicht, dass sich die Entwicklungsaufgaben im Verlauf des eigenen Prozesses verändern und modifizieren. Dadurch können die Studierenden die schematische Darstellung nutzen, um ihren Lern- und Entwicklungsprozess bei der Bearbeitung der Herausforderungen nachzuvollziehen.

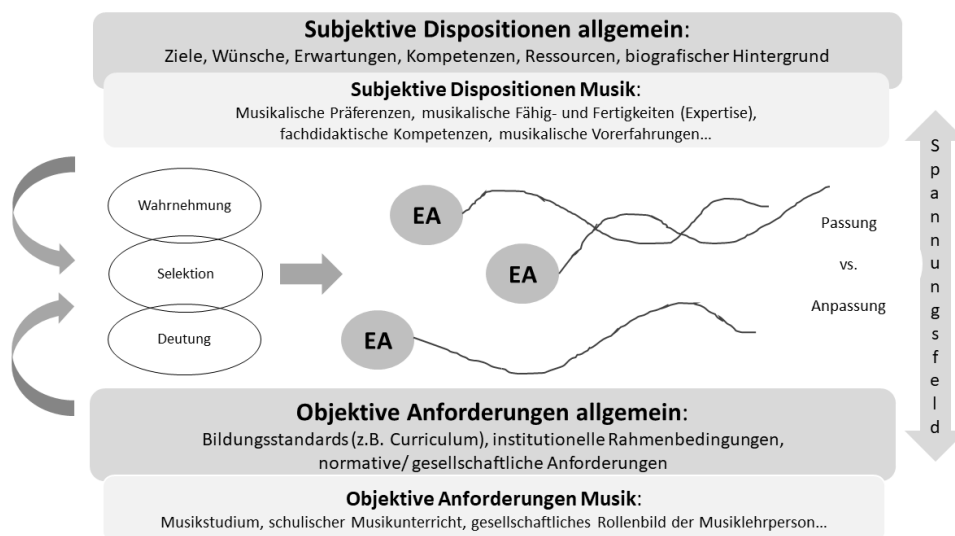


Abbildung 2: Heuristisches Modell zu Entwicklungsaufgaben von angehenden Musiklehrkräften (eigene Darstellung nach Hericks und Keller-Schneider)

Das Material liegt den Studierenden zu Beginn der Praxisphase in schriftlicher Form als Abbildung vor. Sie verwenden es sowohl für die Bearbeitung eigener Entwicklungsaufgaben als auch für das Bewusstmachen ihres Prozesses. Im Seminar werden das Material und seine Bestandteile zu jeglicher Art von Visualisierung und Reflexion genutzt. Dies begleiten die Studierenden im Rahmen ihrer Portfolio-Arbeit, indem sie anhand des Modells ihre Entwicklungsaufgaben und deren Verlauf dokumentieren. Dabei beschreiben sie exemplarische Situationen aus ihrer Berufspraxis und kristallisieren persönlich relevante Herausforderungen heraus. Mithilfe der schematischen Darstellung analysieren sie diese und differenzieren sie aus. Für die ausdifferenzierten Herausforderungen denken sie verschiedene Lösungsmöglichkeiten durch, welche teilweise durch die kollegiale Beratung im Seminar inspiriert sind, teilweise aus der eigenen Praxiserprobung stammen

oder im Moment kreiert werden. Die verschiedenen Handlungsalternativen werden in Zusammenhang mit der eigenen Rollenvorstellung gebracht und auf persönliche Passung hinterfragt. Durch diese Reflexionsschleifen werden die Studierenden sensibilisiert für authentisches berufliches Handeln und finden immer mehr zu einer für sie stimmigen Rollengestaltung. Die schriftliche Dokumentation dieser Entwicklung im Portfolio ermöglicht ihnen, ihren Prozess in der Retrospektive bewusst nachzuvollziehen und die eigene berufsbiografische Entwicklung aktiv zu gestalten.

4 Theoretischer Hintergrund

Der Ansatz der Entwicklungsaufgaben hat seinen Ursprung in dem Buch *Developmental Tasks and Education* (1948) des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers und Soziologen Robert James Havighurst, der den Begriff bezogen auf das Jugendalter geprägt hat. Entwicklungsaufgaben entstehen für ihn aus der Dialektik von subjektiven Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen und müssen bearbeitet werden, um persönliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen (vgl. Lechte & Trautmann, 2004, S. 65). Während Havighurst von einem festgelegten Kanon von Aufgaben ausgeht, entfernt man sich in der Weiterentwicklung seines Ansatzes von dieser Vorstellung immer mehr, um der wachsenden Individualisierung der Gesellschaft Rechnung zu tragen. Entwicklungsaufgaben werden als individuelle Entwicklungsziele betrachtet, welche aus der subjektiven Deutung objektiver Anforderungen resultieren. Im Sinne des lebenslangen Lernens treten sie in jeder Altersstufe auf und fallen je nach Lebensphase und Kontext unterschiedlich aus. Dadurch liefert der Ansatz ein „Modell für die Verknüpfung gesellschaftlicher Anforderungen und individueller Sinnsetzung in der Entwicklung des Subjekts“ (Kossen, 2004, S. 154). Das Individuum nimmt lebensphasenspezifische Anforderungen wie beispielsweise die Entwicklung der beruflichen Rolle wahr, stimmt diese mit dem eigenen Kompetenzstand sowie den eigenen Bedürfnissen ab und kristallisiert daraus zu bewältigende und persönlich bedeutsame Entwicklungsaufgaben heraus (vgl. Hahn, 2004, S. 177f.). Diese subjektive Sinnzuschreibung ermöglicht dem Individuum das Bewältigen der Herausforderungen, wobei es einerseits auf vorhandene Ressourcen zurückgreift, andererseits neue Ressourcen bildet und dadurch einen Kompetenzzuwachs erfährt. Bezogen auf den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen ist das Lösen der berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben eine Voraussetzung für die „Entwicklung von Kompetenz und Stabilisierung von Identität“ (Hericks & Keller-Schneider, 2011, S. 302).

Diese Betrachtungsweise der pädagogischen Professionalisierung ist Gegenstand der Bildungsgangforschung, welche den Ansatz der Entwicklungsaufgaben für die Lehrer*innenbildung adaptiert hat und ihn zur Erforschung des Berufseinstiegs von Lehrer*innen nutzt. Anhand des Modells der Entwicklungsaufgaben (in Anlehnung an Hericks und Keller-Schneider, 2011) werden Lern- und Bildungsprozesse in institutionellen Bildungsgängen rekonstruiert, indem untersucht wird, wie sich das Bewältigen von Handlungsanforderungen in der Biographie von Menschen niederschlägt (vgl. Hericks, 2006, S. 58ff.).

Die Möglichkeit, die individuelle Lerngeschichte mittels des Modells zu rekonstruieren, ist Ausgangspunkt dafür, das Modell für die Selbstreflexion von Lehrpersonen im berufsbiografischen Entwicklungsprozess zu nutzen. Es kann angehenden Lehrer*innen einen Orientierungsrahmen zur Erforschung und zum Verständnis der eigenen Professionalisierung geben, wodurch sie in ihrer Reflexionskompetenz unterstützt und gefördert werden. Im Rahmen der Portfolioarbeit vollziehen sie ihren Umgang mit beruflichen Herausforderungen nach und machen sich dadurch ihren Lernprozess bewusst. Diese Form der Reflexion ist eine rückbezügliche und selbstbezügliche Art des Denkens (vgl. Häcker, 2012, S. 268), die entscheidend zur eigenen Professionalisierung beiträgt und ein wesentlicher Bestandteil der (Musik-)Lehrendenbildung sein sollte.

5 Erfahrungen und Evaluation

Bisher wurde mit dem Material im bildungswissenschaftlichen Begleitseminar zur Masterpraxisphase in vier aufeinanderfolgenden Kohorten gearbeitet, welche aufgrund der Umstellung auf die *LehrerInnenbildung NEU* in Österreich und der damit verbundenen Neukonzipierung der Berufseinstiegsphase derzeit noch sehr klein sind ($n_1 = 3$, $n_2 = 3$, $n_3 = 8$, $n_4 = 9$).

Die Schlussfolgerungen bezüglich des Einsatzes dieses Materials haben neben den persönlichen Erfahrungen als Lehrende in den vier Durchgängen zwei Bezugspunkte: Zum einen stützen sie sich auf die schriftliche Evaluation der Lehrveranstaltung durch die Studierenden, die jeweils am Ende des Semesters stattfand. Dadurch kommt vor allem zum Ausdruck, wie die Studierenden die Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis mithilfe des Materials empfunden haben. Zum anderen dienen die schriftlichen Exposés, welche die Studierenden auf Basis der Portfolio-Arbeit als Vorbereitung für die Abschlussprüfung verfassen, als wichtige Quelle, um die Bewährung des Modells im Kontext der Musiklehrendenbildung zu evaluieren. Darin bearbeiten die Studierenden am Ende des Praxissemesters individuelle Entwicklungsthemen, die sie im Verlauf der Masterpraxis beschäftigt haben. Wiederkehrende fachspezifische Entwicklungsthemen sind z.B. der eigene künstlerische Anspruch an das Musizieren, der ressourcenschonende Umgang mit der eigenen Singstimme im Unterricht, die Diskrepanz zwischen eigenem Musikgeschmack und Schüler*innenwünschen bzgl. Musizieren oder die Musiker*innenidentität im Rahmen der Unterrichtstätigkeit. Entwicklungsthemen, die sich eher auf die Entwicklung der Lehrendenpersönlichkeit allgemein beziehen, sind z.B. der Umgang mit Disziplinproblemen, Abgrenzung gegenüber Eltern, Work-Life-Balance oder die Diskrepanz zwischen Idealvorstellung des Unterrichts und realem Ablauf. Unter Bezugnahme auf die eigene Praxis und deren Reflexion im Rahmen des Seminars bzw. in ihrer Portfolio-Arbeit stellen die Studierenden ihren Umgang mit diesen zentralen beruflichen Herausforderungen sowie ihren Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die eigene Professionalisierung dar.

Aus der Lehrveranstaltungs-Evaluation der ersten Kohorte ging hervor, dass die Studierenden die Reflexion der eigenen Praxis zwar als sehr hilfreich und unterstützend erlebt haben, die Beschreibung und das Nachvollziehen des eigenen Prozesses jedoch als eher schwierig empfunden wurde. In der ersten Kohorte wurde auf Basis des Modells gearbeitet, allerdings in dem Sinne, dass es als Hintergrundfolie für die eigene Unterrichtsgestaltung diente. Die Studierenden wurden nicht in das Modell als solches eingeführt. Die Schwierigkeiten, den eigenen Prozess nachzuvollziehen, zeigte sich auch in den Exposés, die oftmals eher eine Auseinandersetzung mit der Literatur als mit der eigenen Praxis waren. Daraufhin wurde den Studierenden der zweiten Kohorte das Modell als Möglichkeit der eigenen Prozessbeschreibung vorgestellt, und es wurde im Rahmen einer Meta-Reflexion mit dem Modell gearbeitet. Allerdings wurde die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben anhand des Modells von der Praxisreflexion zeitlich getrennt. Das Feedback der zweiten Kohorte zur Lehrveranstaltung ergab, dass beide Teile, Praxisreflexion und Meta-Ebene, als sinnvolle Begleitung des Berufseinstiegs erlebt wurden. Trotzdem zeigte sich wieder in den Exposés, wie schwer es den Studierenden fiel, die Erkenntnisse aus beiden Teilen in Form einer Prozessverarbeitung zusammenzubringen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung wurde daraufhin ein weiteres Mal überarbeitet mit dem Ziel, den Studierenden ein gleichzeitiges Bearbeiten und Verstehen des eigenen berufsbiografischen Prozesses zu ermöglichen. Ab der dritten Kohorte fand eine Verzahnung von Praxisreflexion und Prozessbetrachtung innerhalb der Lehrveranstaltung statt. Mithilfe des Materials im Sinne einer Interpretationsfolie konnten Praxiserfahrungen im Kontext des eigenen Bildungsgangs betrachtet werden. Die aus der Reflexion der Praxis herauskristallisierten Herausforderungen wurden im Spannungsfeld

von subjektivem und objektivem Bildungsgang eingeordnet und im weiteren Verlauf individuell ausdifferenziert. Durch das permanente Rückkoppeln von Reflexion beruflicher Erfahrungen und Reflexion dieser Reflexion anhand des Materials konnten die Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess besser unterstützt werden. Das zeigte sich auch in den Exposé, in denen ihnen deutlich besser gelang, sich auf einzelne Entwicklungsthemen und deren Bearbeitung zu fokussieren und daraus Erkenntnisse über den eigenen Prozess zu gewinnen.²

Insgesamt ergab die Evaluation der Lehrveranstaltung durch die Studierenden, dass diese Art der Reflexion als sehr sinnvoll und unterstützend bezüglich des Berufseinstiegs erlebt wurde. Sie hätten sich eine stärkere Gewichtung dieser Art des Arbeitens im Rahmen der Begleitveranstaltungen zur Masterpraxisphase gewünscht.

Die eigenen Erfahrungen als Lehrende mit dem Material haben gezeigt, dass es durchaus einen hilfreichen Orientierungsrahmen für die Reflexion des berufsbioграфischen Prozesses bieten und angehende Musiklehrkräfte darin unterstützen kann. Allerdings erscheint es wichtig, das Material möglichst transparent einzusetzen und die einzelnen Schritte nachvollziehbar zu gestalten, um den komplexen inneren Prozess der beruflichen Identitätsbildung für die Studierenden begreifbar und erfassbar zu machen. Auf diese Weise kann es gelingen, die Erfahrungen aus der Praxis im Hinblick auf die eigene Professionalisierung zu deuten und den Kompetenzzuwachs durch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben zu erleben.

Literatur und Internetquellen

- Combe, A. (2004). Brauchen wir eine Bildungsgangforschung? Grundbegriffliche Klärungen. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 48–63). VS.
- Combe, A. (2005). Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 69–90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_4
- ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht* (2., durchges. Aufl.). Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung in Österreich. https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf
- Häcker, T. (2012). Portfolio im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule* (Lernweltforschung, Bd. 9) (S. 263–289). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Hahn, S. (2004). Zum Gegenstand der Bildungsgangforschung – empirische Fragestellungen für eine Theorie „subjektiver Entwicklungsaufgaben“. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 167–186). VS.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. University of Chicago Press.
- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). VS.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.

² Die Korrektur der Exposé erfolgt anhand von Reflexionsmodellen, die als eine Art Schablone für die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben fungieren.

- Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Waxmann.
- Kossen, W. (2004). Lernen in Lebenswelten – für eine Reorganisation der Bildungsgangtheorie. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 152–166). VS.
- Krause-Benz, M. (2018). Musiklehrer als Künstler? *Diskussion Musikpädagogik*, (77), 26–30.
- Lechte, M.-A. & Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 64–88). VS.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Klinkhardt.
- Trautmann, M. (Hrsg.). (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. VS.

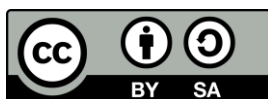
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ebel, C. (2022). Im Spannungsfeld zwischen subjektiven Erwartungen und objektiven Anforderungen. Begleitung der beruflichen Rollenentwicklung von Musiklehrkräften durch Portfolio-Arbeit. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 19–27. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5527>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Portfolioarbeit für die universitäre Lehrer*innenbildung

Fachliche Reflexionen im Geschichtsstudium durch Portfolioarbeit fördern?

Ein Praxisbericht

Sebastian Barsch^{1,*} & Anna Lienau^{1,*}

¹ Universität zu Köln (vormals Christian-Albrechts-Universität zu Kiel)

* Kontakt: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
Historisches Seminar, Didaktik der Geschichte,
Leibnizstr. 8, 24118 Kiel

sbarsch@uni-koeln.de / sbarsch@email.uni-kiel.de; alienau@histosem.uni-kiel.de

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt theoretische Grundlagen und die Konzeption des Portfolios für Geschichtsstudierende an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel im Praxissemester vor. Ein Schwerpunkt der Portfolioarbeit liegt bei fachspezifischen Reflexionen, bei denen die Studierenden gezielt geschichtsdidaktisches Handeln in und vor der Praxis reflektieren sollen. Dies kann zum Beispiel die konkrete Umsetzung fachdidaktischer Grundprinzipien wie Multiperspektivität oder Problemorientierung im Geschichtsunterricht betreffen, ebenso jedoch Fragen der Diagnostik, z.B. bezogen auf fachspezifische Kompetenzen, und nicht zuletzt auch Fragen, welche die eigene Rolle als Geschichtslehrkraft betreffen (etwa: „Wie vermittele ich meinen Schüler*innen den Konstruktcharakter von Geschichte?“). Es geht also um die Anwendung der geschichtsdidaktischen Kenntnisse in Hinblick auf konkrete, subjektiv bedeutsame Leitfragen der Studierenden, die sich in Bezug auf das Praxissemester ergeben, und somit auch um den fachdidaktischen Professionalisierungsprozess der Studierenden als Lehrkräfte, der durch Portfolioarbeit unterstützt werden soll.

Schlagwörter: Geschichtsunterricht; Portfolio; Reflexion, Geschichtslehrerbildung; Praxissemester



1 Einleitung

Mit Portfolioarbeit werden seit einigen Jahren verschiedene Ideen verfolgt, um der ersten Phase der Lehrkräftebildung (und dem Studium generell) neue Impulse zu geben. So werden Portfolios zum Beispiel als alternatives Prüfungsformat betrachtet, welches stärker als Hausarbeiten oder Klausuren den Prozesscharakter des Wissenserwerbs berücksichtigt. Darüber hinaus soll die Arbeit mit Portfolios selbstgesteuertes Lernen befördern: Indem Studierende individualisiert ihren eigenen Lernweg dokumentieren, reflektieren sie den Prozess des Wissenserwerbs, ihren Lernprozess und ihre Entwicklung und erweitern ihre Fähigkeiten, jenen eigenverantwortlich zu steuern (Häcker, 2011).

Hierbei wird Portfolioarbeit auch als Emanzipationsprozess verstanden, bei dem Lernende nicht dauerhaft als Objekte von pädagogischen Maßnahmen betrachtet werden oder werden sollen (Reitinger et al., 2021, S. 279). Insbesondere im Kontext der Lehrkräftebildung wird mit Portfolioarbeit darüber hinaus die Hoffnung verbunden, professionsbezogene Reflexionen zu fördern: „In the past 10 years, the terms ‚reflection‘ and ‚critical reflection‘ have increasingly appeared in descriptions of approaches to teacher education“ (Hatton & Smith, 1995, S. 33) – diese nunmehr über 25 Jahre alte Aussage hat bislang nichts an Aktualität eingebüßt. Vor dem Hintergrund, dass Unterricht zwar jeweils vorab geplant werden kann, der Unterricht selbst und das Berufsfeld Schule aber von Kontingenz und Ungewissheit geprägt sind, wird davon ausgegangen, dass Reflexion und Reflexivität grundlegende Professionsmerkmale von Lehrkräften sind, damit diese immer wieder in der Lage sind, „flexible Strategien der Lösung unvorhergesehener und z.T. auch unvorhersehbarer Probleme“ zu entwickeln und anzuwenden (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145). Reflexionsfähigkeit wird dabei einerseits als umfassende Kompetenz angehender Lehrpersonen betrachtet, andererseits auch hinsichtlich der Relevanz für fachspezifisches Denken (z.B. in Geschichte) diskutiert (Nientied & Schlutow, 2017).

Auf theoretischer Ebene haben sich zwei Formen der praxis- und professionsbezogenen Reflexion etabliert: „Reflection can take place after an action (reflection-on-action) or during the action (reflection-in-action).“ (Korthagen, 2001, S. 68) Für universitäre Praxisphasen im Kontext der Lehrkräftebildung kann allerdings auch von einer dritten Form gesprochen werden, nämlich *reflection-before-action*, insofern in der Vorbereitung auf Praxisphasen bereits eigene Einstellungen, fachliches Wissen und Handlungsoptionen reflektiert werden sollen.

Auch wenn mittlerweile festzustellen ist, dass „Reflektieren“ eine gewisse begriffliche Unschärfe aufweist und in der universitären Praxis teils auch als Oberbegriff für herkömmliche Aufgabensammlungen (die beispielsweise deklaratives Wissen abprüfen) verwendet wird, soll im Folgenden Reflexion gemäß der Definition von von Aufschnaiter et al. in folgender Form verstanden werden: „Reflexionen unterliegt [sic!] erkennbar die Annahme, dass sie einem Zweck dienen; das bereits grenzt sie in gewisser Hinsicht vom einfachen Nachdenken ab“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145). Identifiziert werden zwei Zwecke: Sie sollen einerseits zum Lösen fachlicher Probleme im Zusammenhang mit Schule und Unterricht dienen. Zum anderen werden sie als Werkzeug der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften verstanden, indem die Reflexionen über das eigene Handeln Einfluss auf zukünftiges Handeln haben (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145).

Geschichtsdidaktisch betrachtet ist die Reflexionsfähigkeit unter mehreren Gesichtspunkten relevant: Zum einen wird Geschichte als narratives Konstrukt betrachtet, das von Individuen standortgebunden und aufgrund von bestimmten Erzählabsichten bzw. „Sinnbildungstypen“ konstruiert wird (Barricelli, 2017). Dieses Grundverständnis von Geschichte impliziert, dass es für angehende Geschichtslehrkräfte relevant ist, über die eigene Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die damit verbundenen Deutungsangebote und deren epistemischen Status kritisch reflektieren zu können. Die Fähigkeit

zum reflektierten Umgang mit historischen Erzählungen (narrative Kompetenz) gilt es auch den Schüler*innen zu vermitteln und vorzuleben. Zum anderen handelt es sich bei dem Prozess historischen Denkens, welcher die Operationen der De-Konstruktion und Re-Konstruktion von Erzählungen über die Vergangenheit beinhaltet, um einen Prozess, der Reflexionsfähigkeit beim Subjekt voraussetzt. Darüber hinaus gilt es als explizites Ziel des Geschichtsunterrichts, neben den fachspezifischen Kompetenzen die Ausbildung eines „reflektierten“ Geschichtsbewusstseins anzuregen, wobei sich das Subjekt stets bewusst und reflektiert mit den drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Verbindung setzt. Diesen fachspezifischen Zielsetzungen der Geschichtsdidaktik gerecht zu werden, erfordert bereits ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit von den angehenden Lehrpersonen, welches durch die Portfolioarbeit weiter gestärkt werden soll.

Vor diesem Hintergrund verfolgt das an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel eingesetzte und hier vorgestellte Portfoliokonzept das Ziel, spezifisch fachliche Reflexionen – in diesem Fall solche über das historische Denken und Lernen – zu fokussieren und somit die Weiterentwicklung der Studierenden als *Geschichtslehrkräfte* zu forcieren. So zeigte sich in der Lehre, dass es Studierenden mitunter schwerfällt, Bezüge zwischen fachdidaktischen Kernbegriffen, wie z.B. der „narrativen Kompetenz“ als Kernkompetenz des Geschichtsunterrichts, und konkretem unterrichtlichen Handeln herzustellen. Im Portfolio sollen diese offenen Fragen bei der Anwendung geschichtsdidaktischer Prinzipien auf den konkreten Unterricht zum Ausgangspunkt eigener, professionsbezogener Reflexionen werden, zum Beispiel indem reflektiert wird, inwiefern narrative Kompetenz in Schülerergebnissen erfasst werden und durch welche Aufgabentypen diese weiter gefördert werden kann. Auf diese Weise soll mit der Portfolioarbeit die fachspezifische Professionalisierung bei den Studierenden gefördert werden.

Damit grenzt sie sich von Portfolios im bildungswissenschaftlichen Bereich ab, die eher allgemeinpädagogische Aspekte beleuchten. Natürlich lassen sich in der schulischen Praxis (auch im Rahmen von Praktika) beide Bereiche nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Aber fachliches Denken und Handeln – konkret das Planen und Durchführen von Geschichtsunterricht – wird hier als eine fachspezifische Pädagogizität mit eigenen Perspektiven, Erwartungen und epistemologischen Prinzipien verstanden, die von anderen Fächern abgegrenzt werden können (Bracke et al., 2018, S. 35).

2 Didaktischer Kommentar

Das hier vorgestellte Portfoliokonzept ist im Kontext der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters zu verorten. Das Praxissemester prägt das zweite Studienjahr im Master of Education, in welchem in einem verkürzten Semester von Oktober bis Dezember eine fachdidaktische Vorbereitung erfolgt. Die ab Januar daran anschließende Praxisphase dauert acht Wochen und verfolgt zwei Ziele: die Anwendung und Reflexion von im Studium erworbenem Wissen (fachlich, fachdidaktisch, bildungswissenschaftlich) in Schulen und die Entwicklung und Durchführung einer sogenannten „Leitfrage“ im Sinne forschenden Lernens.¹ Zielt eine Leitfrage beispielsweise darauf ab, wie sich die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Geschichtsunterricht überprüfen lässt, so wären zur Untersuchung und Beantwortung dieser Leitfrage die Entwicklung einer geeigneten diagnostischen Aufgabenstellung für den Unterricht durch die Studierenden und Überlegungen zu deren Auswertung (inklusive der Formulierung von Fördermaß-

¹ Forschendes Lehren zielt hier nach Riewerts und Weiß darauf ab, dass sich die Studierenden mit fachlichen Denk- und Vorgehensweisen auseinandersetzen, indem sie „in allen Phasen des Studiums Lernaktivitäten an der Arbeitsweise von Wissenschaftler/innen am Fach modellieren“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 19). Ein zentraler Bestandteil dieses auch als „Forschendes Studieren“ bezeichneten Vorgehens ist zudem, dass sich „Studierende durch Reflexion ihre Tätigkeiten, Erfahrungen und getroffenen Entscheidungen bewusst machen und kritisch hinterfragen“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 21).

nahmen) gefragt. Diese Leitfrage soll zur Professionalisierung der Studierenden als Geschichtslehrkräfte beitragen, indem die Studierenden eine für sie subjektiv bedeutsame Problemstellung im Bereich der Geschichtsdidaktik und der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht entwickeln und ein wissenschaftlich tragfähiges Vorgehen zur Beantwortung dieser entwickeln. Gleichzeitig soll damit die Entwicklung einer forschenden Haltung und einer (selbst-)kritischen Reflexivität als wesentliche Grundlage für professionelles Lehrerhandeln bei den Studierenden gefördert werden (Riewerts & Weiß, 2019). Die Studierenden rekonstruieren zudem entsprechend dem Modell des „Forschenden Studierens“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 22), wie ein Forschungsprozess im Bereich der Geschichtsdidaktik abläuft, selbst wenn sie diesen nicht vollständig, sondern nur ausschnittsweise durchlaufen, indem sie Leitfragen formulieren und Möglichkeiten zu deren Auswertung konzipieren – im Sinne von Riewerts und Weiß, nach denen „auch Simulationen oder Ausschnitte des Forschungsprozesses sinnvoll eingebunden werden können“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 22). Dieser Prozess forschenden Lernens wird im Portfolio dokumentiert und begleitet.

Die Vorbereitung auf das Praxissemester findet insgesamt in vier Veranstaltungen statt: jeweils in einem fachdidaktischen Seminar der beiden Unterrichtsfächer, in Pädagogik und in einer Veranstaltung zu „Inklusion und Heterogenität“. Die Prüfungsleistung ist viergeteilt: *Eine* Leitfrage aus einer dieser Veranstaltungen wird in die Praxisphase mitgenommen und bearbeitet (und mündlich am Ende des Praxissemesters geprüft); die anderen Leistungen bestehen jeweils aus der Abgabe eines fachspezifischen Portfolios. Da dieses benotet wird, zeigt sich hier die Problematik der mehrfachen Zielsetzung (zwischen offener und unbenoteter Reflexion und benoteter Dokumentation; s. Kap. 5).

Das Portfolio der geschichtsdidaktischen Vorbereitungsseminare besteht aus professionsbezogenen und fachlichen Reflexionsfragen, die parallel zu den Seminarsitzungen bearbeitet und mit den Dozierenden besprochen werden. Um dem Anspruch der Transparenz und Zielsetzung gerecht zu werden (warum überhaupt Portfolio?), werden in den Veranstaltungen auch die Professionsforschung und die „Perspektive der Universität“ besprochen. Somit wird immer wieder auch ein Perspektivwechsel eingefordert, der dem Wunsch nach mehr Praxis der Studierenden den Wunsch nach mehr Reflexion seitens der Universität gegenüberstellt. Die acht Präsenzveranstaltungen sind inhaltlich wie folgt aufgebaut:

1. Ziele des Praxissemesters (Metaebene: Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*innen, Zielsetzung der Portfolioreflexionen)
2. Kompetenzorientierung
3. Historisches Lernen und konzeptuelles Wissen
4. Subjektorientierung und Diagnostik
5. Beratungssitzung (bei dieser suchen die Studierenden auch andere Dozierende auf, die spezielle Expertise zu einem Thema für die zu entwickelnde Leitfrage haben; die Beratung findet außerhalb des wöchentlichen Turnus statt)
6. Forschendes Lernen (Metaebene: Warum sollen Lehrkräfte eine „forschende Grundhaltung“ haben?)
7. Fokus Unterrichtsplanung
8. Beratungssitzung (s.o.)
9. Arbeit am Stundenentwurf
10. Peer-Feedback Unterricht und Leitfrage
11. Rolle als Lehrkraft in der Schule
12. Beratungssitzung (s.o.)
13. Beratungssitzung (s.o.)
14. Reflexion Praxiserfahrung und Ergebnisse forschenden Lernens

3 Das Material

Um die Studierenden zu differenzierter, fachspezifischer Reflexion im Portfolio anzuregen, werden im Seminar zentrale fachdidaktische Grundprinzipien und Grundkriterien guten Geschichtsunterrichts wiederholt (Gautschi, Bernhard & Mayer, 2017). Dabei steht verstärkt die Frage im Vordergrund, inwiefern diese in der schulischen Praxis umgesetzt werden. Dazu werden Methoden der Unterrichtsbeobachtung eingeführt, Möglichkeiten von Unterrichtsgestaltung erprobt, aber auch Hinderungsfaktoren für die Umsetzung von gutem Geschichtsunterricht thematisiert. Die Ziele des Praxissemesters v.a. im Hinblick auf die Entwicklung der Haltung eines „reflektierenden Praktikers mit forschender Grundhaltung“ und die Grundprinzipien forschenden Lernens werden mit den Studierenden diskutiert. Die Studierenden entwickeln im Verlaufe des Seminars unterschiedliche mögliche Leitfragen für ihren Forschungsprozess und entscheiden sich am Ende für eine. Für diese ausgewählte Leitfrage entwickeln sie ein Untersuchungsdesign und dokumentieren dies im Portfolio.

Die entsprechende Vorlage für das Portfolio (ein schlichtes Word-Dokument) erinnert zudem daran, dass es sich um *fachliche* Reflexionen handeln soll:

„Beachten Sie bitte, dass es sich bei den Reflexionen um solche fachlicher Art handelt. Begründen und argumentieren Sie also stets sachlich. Dazu gehört auch, dass Sie Literatur sichten und Ihre Argumente belegen. Persönliche Empfindlichkeiten und Gefühle stehen nicht im Mittelpunkt. Gleichwohl können solche Perspektiven ein Reflexionsanlass sein: die Sorge, dass ein problemorientierter Unterrichtseinstieg etwa in der realen Praxis nicht gelingen könnte, kann durchaus Teil des Portfolios sein.“

Dies bedeutet vor allem auch, dass die Leitfrage im Sinne des forschenden Lernens im Mittelpunkt der Reflexion steht und durch Literaturbezüge abgesichert wird. Die Portfolioarbeit selbst besteht aus wenigen als Fragen formulierten Portfolioimpulsen, kann aber durch weitere Materialien, etwa Fragebögen zur Erhebung der Leitfrage oder konkrete Aufgabenbeispiele, ergänzt werden. Die Fragen werden im Seminar und in den Beratungssitzungen aufgegriffen.

„Reflexion 1:

Im Praxissemester sollen Sie einer sogenannten ‚Leitfrage‘ nachgehen, die Sie vorher im Seminar entwickelt haben. Welche Ideen hatten Sie für eine solche Leitfrage? Wieso haben Sie sich für eine bestimmte Frage entschieden oder sich von anderen verabschiedet? Wie schätzen Sie die Aufgabe der Leitfragenformulierung für Ihre berufliche Entwicklung ein?

Reflexion 2:

Sie haben nun eine Leitfrage entwickelt. Reflektieren Sie die Praxisrelevanz Ihrer Frage. Reflektieren Sie auch Ihren Entscheidungs- und Planungsprozess. Perspektiven können sein:

- theoretisch hergeleitete Relevanz
- persönliches Interesse und Fähigkeiten
- Umsetzbarkeit/Methode
- Erkenntnisse für die Unterrichtsgestaltung
- Erkenntnisse über Schüler*innen
- fehlendes Wissen
- Verhältnis von Fach und Pädagogik
- ...

Reflexion 3:

Sie sind nun kurz vor dem Praxissemester. Falls Sie die Portfolioprüfungsleistung gewählt haben, werden Sie Ihre Leitfrage nicht praktisch erproben. Beurteilen Sie aus Ihrer Perspektive dennoch kurz vor Beginn des Praktikums, wie praxisrelevant Ihre Leitfrage für Ihre Tätigkeit als Geschichtslehrkraft ist. Perspektiven können sein:

- erwartete Schwierigkeiten: organisatorisch und auf Ebene von Lehrer*innen und Schüler*innen
- Überlegungen zur Erhebung und zum Erhebungsdesign

- Auswertung
- Praxisrelevanz, auch für Ihre spätere Tätigkeit als Lehrer*in
- ...

Reflexion 4:

Wie sehen Sie Ihre Rolle als Geschichtslehrkraft nach ihrer Praxiserfahrung? Diejenigen von Ihnen, die bereits Erfahrungen als Vertretungslehrkraft gesammelt haben: Was haben Sie bislang falsch gemacht? Was werden Sie ändern?²

Frage 4 wird nur von denjenigen bearbeitet, die ihre Leitfrage auch mit ins Praktikum nehmen. Das Kieler Praxissemester-Konzept sieht vor, dass die Studierenden in allen vier Teilmodulen (Pädagogik, Diversität und Inklusion sowie die Fachdidaktiken beider Unterrichtsfächer), die aufs Praxissemester vorbereiten, eine eigenständige Leitfrage entwickeln. Die Studierenden entscheiden sich jedoch nur für eine dieser vier Leitfragen, die sie mit ins Praktikum nehmen, im Rahmen einer wissenschaftsorientierten Untersuchung beantworten und nach dem Praxissemester in einer mündlichen Prüfung reflektieren. Entscheiden sich die Studierenden nicht für die Leitfrage, die sie in der Geschichtsdidaktik entwickelt haben, dann endet die Portfolioarbeit vor der Praxisphase, was sich nicht inhaltlich, sondern nur fachpolitisch erklären lässt. Denn kritisch kann an dieser Stelle gefragt werden, ob die Entwicklung einer Leitfrage, die nicht praktisch umgesetzt wird, überhaupt ihren Zweck erfüllt.

Zusammenfassend: Das in Kiel verwendete Portfolio für Lehramtsstudierende im Fach Geschichte ist v.a. ein Instrument, um ein Fachgespräch zwischen Dozierenden und Studierenden hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers zu initiieren. Ziele sind die Rollenklärung und das Professionsverständnis als *Geschichtslehrkraft*, d.h., dass auch die Reflexionsfragen 1 bis 3 stets auf das Fach bezogen werden, was in den Seminaren entsprechend thematisiert wird (z.B. die Relevanz der Leitfrage für den *Geschichtsunterricht*).

4 Theoretischer Hintergrund

Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Portfolioarbeit im Studium liefern uneinheitliche Erkenntnisse (Reitinger et al., 2021, S. 268). Eine bislang offene Frage ist zudem, inwieweit dieses Lerninstrument tatsächlich – trotz des ihm zugeschriebenen Anspruchs – dafür geeignet ist, Reflexionsfähigkeit bzw. Reflexivität von Studierenden zu fördern. So gibt es empirische Hinweise darauf, dass Studierende im Rahmen von Portfolioreflexionen überwiegend situationsbeschreibende Texte produzieren (z.B. „einige Schüler störten den Unterricht“) und nur selten Reflexionstiefe erreichen, bei der auch das eigene professionelle Handeln, subjektive Theorien und *beliefs* berücksichtigt werden („Ich

² Die Formulierung dieser Fragestellung ist bewusst gewählt, auch wenn diese als defizitorientiert empfunden werden kann. Hintergrund ist das in der Forschung zu Professionalisierungsprozessen in der Lehrkräftebildung auch unter den Begriffen „Konventionsinternalisierung“ und „Mythos Praktikum“ beschriebene Phänomen, dass angehende Geschichtslehrkräfte bei der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht weniger nach fachdidaktischen Aspekten, sondern stärker nach eigenen Überzeugungen und dominanten Meinungen und Einstellungen handeln, was im Sinne einer hohen Unterrichtsqualität für die Schüler*innen vermieden werden sollte: „One of the strategies was to resort to familiar models of teaching. If a less difficult and a less ambitious strategy seemed to work it was easy to abandon the newer methodologies in the very beginning. Another survival strategy was to concentrate on the careful planning of content and delivery procedures and to seek refuge in their strong cognitive backgrounds.“ (Virta, 2002, S. 696)

Zudem werden hier gezielt Studierende angesprochen, die – obwohl erst am Anfang ihrer fachlichen und didaktischen Ausbildung stehend – als Vertretungslehrkraft vollverantwortlich im schulischen Geschichtsunterricht eingesetzt werden. Gerade in dieser besonderen Situation erscheint es – im Sinne einer Qualitätssicherung für die Schüler*innen – wichtig, dass die Studierenden lernen, fachlich und didaktisch begründetes Lehrer*innenhandeln von dem oben angesprochenen Handeln aufgrund von vermeintlichem Erfahrungswissen abzugrenzen und ihr eigenes Tun kritisch zu reflektieren. Da hier im Zweifelsfall die Schüler*innen die Leidtragenden sind, ist diese Fragestellung so formuliert, dass sie eindeutig zur kritischen Reflexion anregen soll.

denke über Unterrichtstörungen jetzt ganz anders als in meinem ersten Praktikum, weil ...“ (vgl. Barsch & Glutsch, 2016; Leonhard, 2013).³ In der Praxis der Lehrer*innenbildung wird der Nutzen von Portfolios zudem teils skeptisch betrachtet. In einer Untersuchung zum Portfolioeinsatz im Vorbereitungsdienst kommt Tim Fütterer auf Basis einer von ihm durchgeführten empirischen Studie zu ernüchternden Ergebnissen. So wird die Arbeit mit Portfolios teilweise als Last empfunden, sowohl von Referendar*innen als auch von ihren Ausbilder*innen (Fütterer, 2019, S. 384). Problematisch sei zudem, dass die Ziele von Portfolioarbeit oft nicht klar und meist zwischen den Funktionen des Dokumentierens (und auch Bewertens) und des Reflektierens einzuordnen seien (Fütterer, 2019, S. 386). Jedoch seien Wissen über den Zweck von Portfolioarbeit und eine Einsicht in den persönlichen Nutzen (was bringt mir das?) hilfreich für die Effektivität der Arbeit mit Portfolios (Fütterer, 2019, S. 384).

Die meisten bislang vorliegenden Studien entstanden in bildungswissenschaftlichen Kontexten. Bezüglich fachlicher Reflexionen im Rahmen von Portfolioarbeit – hier speziell im Fach Geschichte – sind empirische Studien eher die Ausnahme. Eine Studie deutet darauf hin, dass Studierende trotz der Zielrichtung fachlicher Reflexion oft allgemeinpädagogisch reflektieren (Barsch, 2020). Eine weitere Untersuchung hinsichtlich der Berufswahlmotivation von Geschichtsstudierenden im Profil Lehramt gibt jedoch Hinweise darauf, dass Portfolioreflexionen dann tiefere bzw. fundiertere Reflexionen ermöglichen, wenn diese in einen fachlichen Zusammenhang eingebettet und mit konkreten Fragen verbunden werden („Lehrer*in werden“ vs. „Geschichtslehrer*in werden“) (Barsch & Glutsch, 2019, S. 66). Damit ist eine uneindeutige Studienlage vorzufinden, und die Qualität scheint vor allem vom Kontext und von der Aufgabenstellung abhängig zu sein: „Strukturiertere Instruktionen gehen einher mit differenzierteren Ausführungen.“ (Wehner & Weber, 2018, S. 274)

Unabhängig von der Arbeit mit Portfolios gilt in der geschichtsdidaktischen Professionsforschung zunehmend der Konsens, dass die *beliefs* bzw. subjektiven Theorien von Geschichtslehrkräften einen großen Einfluss auf die Gestaltung gelingenden Geschichtsunterrichts haben. Geschichte bzw. der Geschichtsunterricht folgt einem narrativistischen Paradigma, nach dem Geschichte eine nach fachlichen Kriterien gestaltete Erzählung ist, die kein objektives Abbild der Vergangenheit darstellt. Dieses konstruktivistische Verständnis von Geschichte prägt auch den Geschichtsunterricht (Barricelli, 2017). Gleichwohl deuten viele Studien darauf hin, dass die Unterrichtspraxis von diesen epistemologischen Prinzipien abweicht, indem z.B. die Vermittlung von Faktenwissen ins Zentrum gestellt wird (vgl. Nitsche, 2019, S. 145). Für das Studium kann daher die reflektierende Auseinandersetzung von Studierenden mit eigenen und fachstandardisierten epistemologischen Überzeugungen bzw. Prinzipien vielversprechend auch für nach dem Studium durchzuführende Unterrichtspraxis sein.

Basierend auf den hier knapp skizzierten Ergebnissen, können folgende Aspekte zusammengetragen werden:

- Konkrete fachbezogene bzw. (fach-)didaktische Fragestellungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass tiefere Reflexionsebenen erreicht werden.
- Fachbezogene epistemologische Überzeugungen sollten im Portfolio reflektiert werden, um diese in Abgleich mit fachlichen epistemologischen Prinzipien zu bringen.
- Studierende profitieren von der Einsicht, warum und zu welchem Zweck Portfolios eingesetzt werden.
- Ziele der Portfolioarbeit sollen klar benannt werden (Dokumentation oder Reflexion).

³ *Beliefs* werden „als mentale Konstrukte oder geistig präsente Annahmen von Subjekten charakterisiert, die auf etwas gerichtet sind“, wobei subjektive Theorien stärker mit Theorien und Systematiken definierte *beliefs* sind (Nitsche, 2021, S. 2).

5 Erfahrungen

Die oben benannten Ziele der Portfolioarbeit bestehen in der Betonung des Prozesscharakters von Wissenserwerb, der Förderung selbstgesteuerten Lernens, einer Dokumentation des eigenen Lernweges und mit Blick auf das Kieler Portfolio vor allem der Ausbildung professionsbezogener Reflexionen.

Inwiefern dies anhand des Kieler Portfolios erreicht wird, soll mittels einiger unsystematisch erfasster Eindrücke aus einer kleinen Studierendengruppe im Praxissemester 2021 diskutiert werden. Diese Eindrücke beruhen auf der Auswertung der abgegebenen Portfolios sowie aus der Beobachtung der Studierenden während des Seminars durch die Seminarleitung und haben daher die Funktion eines Berichts aus Lehrendenperspektive.

Im Sinne der „reflection-before-action“ setzten sich die Studierende bereits vor Beginn des Praxissemesters mit einzelnen Portfoliofragen auseinander und vervollständigten ihr Portfolio während des Praxissemesters („reflection-on-action“).

Tatsächlich war das Entwickeln und Diskutieren von möglichen Leitfragen aus der Perspektive des „reflektierenden Praktikers mit forschender Grundhaltung“ ein Grundbestandteil der vorbereitenden Seminarsitzungen, wobei alle Studierenden, unabhängig von der gewählten Prüfungsform (Portfolio oder mündliche Prüfung), einbezogen waren.

Im Hinblick auf die professionsbezogene Reflexion in den eingereichten Portfolios lassen sich unterschiedliche Aspekte beobachten:

Bei der Auswahl und Entscheidung für eine Leitfrage führen die Studierenden unterschiedliche Begründungszusammenhänge an: zum einen die fachdidaktische und unterrichtspraktische Relevanz der Frage/des Themas, wie etwa die Bedeutung von Einstiegen für die „Initiierung von Lernprozessen“ oder den Stellenwert des Schulbuches als „Leitmedium“ im Geschichtsunterricht. Dabei werden mitunter interdisziplinäre Bezüge zum Zweitfach hergestellt (z.B. Deutschdidaktik, Philosophiedidaktik) und deren Nutzbarkeit für den Geschichtsunterricht hinterfragt. Zum anderen finden sich einige Begründungen, welche besonders von einer subjektiven Bedeutsamkeit der gewählten Leitfrage zeugen und an persönliche Erfahrungen geknüpft sind, wie das folgende Beispiel eines Studenten mit dem Ziel Diplom-Handelslehrer zeigt, welcher in seiner Leitfrage den Stellenwert der historisch-politischen Bildung an der Berufsschule untersuchen möchte:

Persönlich möchte ich, dass Schülerinnen und Schüler mündige und reflektierende Menschen werden, die den Wert unserer Demokratie erkennen und Herausforderungen lösen können. Beruflich möchte ich als Lehrkraft mit Expertise für Fächer mit Bedeutung wahrgenommen und geschätzt werden.

Eine weitere Studentin begründet ihre Leitfrage zur Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten im Geschichtsunterricht mit den persönlichen Erfahrungen, die sie als Aushilfslehrkraft in einer DaZ-Klasse an einer Gemeinschaftsschule in Kiel gesammelt hat. Die Studentin zeigt bei der Darstellung ihres Lernweges auf, dass ihre schulische Arbeit mit einer DaZ-Klasse und der gleichzeitige Besuch eines geschichtsdidaktischen Seminars zum sprachlichen Handeln im Geschichtsunterricht sie zur fachspezifischen Reflexion über das Thema „Sprachförderung im Geschichtsunterricht“ angeregt haben:

Diese neue Herausforderung sensibilisierte mich sehr für dieses Themenfeld. Durch die parallele Arbeit an der Schule, während meines oben erwähnten Seminars, begann ich mich zu fragen, welche expliziten Methoden es für Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten gibt und welche Förderungsansätze im Geschichtsunterricht bestehen.

Auch im weiteren Portfolio zeigt sich die Reflexion des eigenen Lernweges: *„Bei meiner Arbeit als Lehrkraft wurde ich immer aufmerksamer und versuchte den Sprachstand meiner Schülerinnen und Schüler [...] zu erfassen. [...] Mir wurde bewusst, wie wichtig Sprachförderung auch im Fachunterricht ist“*.

Das Formulieren, Begründen und Entscheiden für Leitfragen bereitete den Studierenden keine wesentlichen Probleme; dennoch zeigt sich, dass die Auswahl der Leitfragen unterschiedlichen Aspekten folgte und nicht alle Leitfragen aufgrund von deren subjektiver Bedeutsamkeit bzw. auf Basis erlebter Verunsicherungen im Handlungsfeld Geschichtsunterricht gewählt wurden. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern dies dennoch das Erreichen einer tiefen Reflexionsebene und die Berücksichtigung auch eigener subjektiven Theorien und *beliefs* zulässt.

Insgesamt zeigten sich die Studierenden im Master of Education sicher darin, die formulierten Forschungsfragen anhand der Forschungslage theoretisch zu begründen und ein entsprechendes (hypothetisches) Untersuchungsdesign zu entwerfen (zweite und dritte Reflexionsfrage). Dabei orientieren sie sich an Forschungsergebnissen und fachbezogenen Standards, wie im Folgenden deutlich wird: *„Für mich sollen die Schülerinnen und Schüler in einem offenen und subjektorientierten Unterricht, von einer tatsächlichen Handlungsproblematik ausgehend, Kompetenzen erwerben“*, sowie: *„insgesamt sollen mit der Untersuchung Erkenntnisse im Bereich des Einsatzes und der Nutzung des Geschichtsschulbuches insbesondere durch die SuS im Hinblick auf historische Lernprozesse entlang der Kompetenzen erlangt werden“*.

Im Hinblick auf die von den Studierenden benannten Ideen zur Erhebung ihrer Leitfragen fällt auf, dass diese mitunter stark auf ein quantitatives Vorgehen abzielten (*„Datenerhebung in möglichst vielen Klassen und Klassenstufen“*) und dass kaum konkrete Indikatoren/Beobachtungsaspekte im Hinblick auf die Forschungsfrage benannt wurden.

Die Beobachtungen weisen insgesamt daraufhin, dass die Studierenden im Rahmen des Portfolios im fachspezifischen Denken im Sinne der Zielsetzung professionsbezogener Reflexion aktiv sind. Inwiefern hier aber eine wirkliche Auseinandersetzung mit subjektiv bedeutsamen „echten“ Fragen erfolgt, bleibt zumindest für Teile der Gruppe offen, da die eher auf der persönlichen Ebene angelegten Reflexionsanregungen aus den Aufgaben meist weniger ausführlich beantwortet wurden (zum Beispiel die Frage zur Reflexion 1 *„Wie schätzen Sie die Aufgabe der Leitfragenformulierung für Ihre berufliche Entwicklung ein?“* wurde in der Mehrheit der Portfolios nicht beantwortet).

Zur Reflexion 4 *„Wie sehen Sie Ihre Rolle als Geschichtslehrkraft?“* finden sich ebenfalls professionsbezogene Reflexionen: *„Guter Geschichtsunterricht sollte historisches Lernen initiieren, wobei ich hier als Lehrkraft die entscheidenden Faktoren bestimmen kann, indem ich beispielsweise geeignete Methoden auswähle, um Lernprozesse anzuregen“*, und auch stärker persönlich geprägte Zielsetzungen wie: *„die SuS in ihrer Individualität annehmen und mittels der Beschäftigung mit Geschichte in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen“*, oder: *„auf die Thematik meiner untersuchten Leitfrage bezogen, möchte ich meinen Geschichtsunterricht sprachsensibel gestalten, um eine Vermittlung des gesellschaftlichen Wissens zu gewährleisten.“*

Insgesamt zeichnet sich hier ein Bezug auf fachbezogene Standards ab, wobei jedoch erneut individuelle Aspekte und eine differenzierte Reflexion im Sinne von *„was bedeuten diese Standards für mich ganz konkret?“* eher spärlich ausfallen. Diese Distanz von der persönlichen Ebene hin zur fachlichen Ebene zeigt sich auch im Beispiel eines Portfolios, in dem die Verfasserin in der Reflexion 4 konsequent in der Dritten Person von *„die Lehrkraft“* oder mit *„man sollte“* spricht: *„Daneben sollte die Lehrkraft die SchülerInnen dazu bewegen historisch zu denken. Somit sollte die Geschichtslehrkraft den Kompetenzerwerb der SchülerInnen durch den Geschichtsunterricht individuell und konstruktiv anregen.“*

Insofern wäre zu fragen, inwiefern das Portfolio als Instrument weiter geschärft werden kann, um neben fachlicher professionsbezogener Reflexion, die bereits stattfindet, auch die persönliche Dimension des Lehrer- und Geschichtslehrerwerdens stärker zu fokussieren und die Studierenden zu tiefen Reflexionsebenen und dem kritischen Überdenken subjektiver Theorien und bisheriger Vorannahmen über Geschichtsunterricht anzuregen. Möglicherweise muss diese Form der Reflexion im Studium auch langfristig erlernt werden und ist nicht in einem Seminar allein zu leisten. Ein weiteres Problem ist die bereits erwähnte „mehrfache“ Zielsetzung, denn indem das Portfolio zugleich als Bewertungsinstrument dient, besteht die Gefahr, dass persönliche Antworten durch die „soziale Erwünschtheit“ verfärbt werden. Gleichzeitig könnte eine noch klarere Benennung von Zweck und Ziel der Portfolioarbeit hier ebenfalls einen Beitrag leisten, und ggf. müssten die Reflexionsanregungen noch weiter geschärft werden – zumindest wenn es darum geht, „fachbezogene epistemologische Überzeugungen“ herauszuarbeiten und die Studierenden zum fachlich begründeten Überdenken der eigenen *beliefs* anzuregen.

6 Diskussion

Das in diesem Beitrag vorgestellte Konzept zur Portfolioarbeit im Praxissemester an der Universität Kiel gibt einen Arbeitsstand wieder und wurde bislang noch nicht grundlegend evaluiert. Insgesamt zeigt sich, dass hinsichtlich der Wirksamkeit von Portfolios für das Fachstudium nur wenige empirische Erkenntnisse vorliegen. Es wäre zu fragen, inwiefern Portfolioarbeit als spezifische Art fachbezogenen und persönlichen Reflektierens mit Studierenden längerfristig und gezielt eingeübt werden muss, bevor sich entsprechende Ergebnisse zeigen.

Aber angesichts der Tatsache, dass Portfolios nunmehr schon fest etabliert sind und keinen Neuigkeitswert mehr für die Forschung haben, besteht die Gefahr, dass weitere Forschung ausbleibt. Dies wäre problematisch, denn so würde sich eine vielleicht nicht wirksame Maßnahme als Standard etablieren. Soll die Arbeit mit Portfolios also fortgesetzt werden, braucht es mehr Forschungsanstrengungen – auch aus fachdidaktischer Sicht. Vielversprechend mögen zudem vermehrt Praxisforschungsprojekte sein, welche z.B. im Sinne des „Scholarship of Teaching and Learning“ Aussagen zur Portfolioarbeit auf ganz konkreter Ebene einzelner Lehrveranstaltungen ermöglichen können.

Literatur und Internetquellen

- Barricelli, M. (2017). Narrativität. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1* (2. Aufl.) (S. 255–280). Wochenschau.
- Barsch, S. (2020). Einfluss des Praxissemesters auf fachliche Reflexionen von Lernsituationen. In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte: Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (S. 147–165). LIT.
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Waxmann.
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2019). Geschichtslehrer/-in werden: Berufswahlmotivation über Portfolio/-Reflexion erfahren. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17: Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (S. 57–70). hep.
- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H., Wilfert, C. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). Geschichtsunterricht als soziales System. In S. Bracke, C. Flaving, J. Jansen, M. Köster, J. Lahmer-Gebauer, S. Lankes, C. Spieß, H. Thünemann, C. Wilfert & M. Zülsdorf-Kersting,

- Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 13–69). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/9783734406188>
- Fütterer, T. (2019). *Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst: Die Wirksamkeit von Lernumgebungen auf die Qualität der Portfolioarbeit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24064-6>
- Gautschi, P., Bernhard, M. & Mayer, U. (2017). Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1* (2. Aufl.) (S. 326–363). Wochenschau.
- Häcker, T. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161–183). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0_17
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education, 11* (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde* (S. 180–192). Klinkhardt.
- Nientied, I. & Schlutow, M. (2017). Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 8* (2), 143–156.
- Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. hep. <https://doi.org/10.36933/9783035516005>
- Nitsche M. (2021). Beliefs im Geschichtsunterricht. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_24-1
- Reitinger, J., Hoffelner, A., Paudel, F., Paljakka, A., Martin, A. & Bumberger, B. (2021). Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP): Studierendenseitig selbstbestimmte Konzeptentwicklung für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung. *Pädagogische Horizonte, 5* (2), 267–292.
- Riewerts, K. & Weiß, P. (2019). Forschungsnah Lehren und Studieren – die Rolle der Hochschuldidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 1* (2), 18–27. <https://doi.org/10.4119/pflb-1967>
- Virta, A. (2002). Becoming a History Teacher: Observations on the Beliefs and Growth of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education, 18* (6), 687–698. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00028-8)
- Von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 2* (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2439>
- Wehner, F. & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 270–275). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_33

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Barsch, S. & Lienau, A. (2022). Fachliche Reflexionen im Geschichtsstudium durch Portfolioarbeit fördern? Ein Praxisbericht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 28–39. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5870>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.

Materialien zum Einsatz von Portfolio in der universitären Lehrer*innenbildung

Ein Video-Portfolio als summative Prüfung am Ende der Lehrpersonenausbildung

Mehr als eine Alternative zur Lehrprobe vor Ort

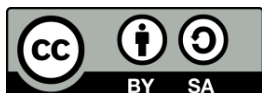
David Bisang^{1,*}, Kerstin Bäuerlein¹ & Corinne Wyss¹

¹ Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

* Kontakt: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Schweiz
david.bisang@fhnw.ch

Zusammenfassung: Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) überprüft die berufspraktischen Kompetenzen am Ende der Ausbildung mit einem Video-Portfolio. Hierfür reichen die Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I in einem Studienfach folgende Unterlagen ein: eine schriftliche Planung, ein Video der von ihnen gehaltenen Lektion sowie schriftliche Analysen von zwei selbst gewählten Sequenzen aus dem Video. Zwei Fachpersonen begutachten das Video-Portfolio unabhängig voneinander anhand eines Beurteilungsrasters. Die Studierenden erhalten nebst der Abschlussnote die ausgefüllten Beurteilungsraster als Rückmeldung. In diesem Beitrag wird das Prüfungskonzept des Video-Portfolios erläutert, und Erfahrungen werden kritisch diskutiert. Darüber hinaus werden als Online-Supplements Dokumente zur Verfügung gestellt, die die Studierenden für die Erstellung des Video-Portfolios nutzen können: Ausführungsbestimmungen, das Beurteilungsraster, eine Word-Vorlage sowie Schreibeipps.

Schlagwörter: Video-Portfolio; summative Prüfung; berufspraktische Kompetenzen; professionelle Wahrnehmung von Unterricht; Lehramtsstudent; Sekundarstufe I; Schulpraktikum



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

In den letzten Jahren sind Unterrichtsvideos zu einem wichtigen Bestandteil der Lehrpersonenbildung geworden (Meschede & Steffensky, 2018). Ihr Einsatz an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) zielt darauf ab, die professionelle Unterrichtswahrnehmung und -analyse durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu stärken.

Videos erleichtern es angehenden Lehrpersonen, Theorie bzw. Fachwissen und die eigene Unterrichtspraxis miteinander zu verknüpfen – sofern die Videos in hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen eingebettet sind (vgl. z.B. Gaudin & Chalis, 2015). Videos haben gegenüber Live-Beobachtungen den Vorteil, dass man sie wiederholt betrachten und ohne Handlungsdruck analysieren kann (Kleinknecht et al., 2014). Deshalb wird in der einphasigen¹ Lehrpersonenausbildung an der PH FHNW in den Berufspraktischen Studien Sekundarstufe I zunehmend mit Unterrichtsvideos gearbeitet. Das Ziel: die Unterrichts- und Analysekompetenz zu schulen und zu fördern. Damit die Dozierenden und die Studierenden genügend Übungsmaterial zur Verfügung haben, erhalten sie während der Ausbildung Zugriff auf ein Unterrichtsvideo-Portal, auf welchem sie facherspezifische Videos finden (vgl. <https://www.fhnw.ch/plattformen/isek-unterrichtsvideo-portal/>).

Konsequenterweise ist am Ende der Ausbildung summativ zu überprüfen, ob die angestrebten Kompetenzen tatsächlich aufgebaut wurden (Terhart, 2007). An der PH FHNW wurde daher für die abschließende Prüfung in den Berufspraktischen Studien Sekundarstufe I ein Video-Portfolio-Konzept entwickelt (Bäuerlein & Fraefel, 2016). Die Studierenden müssen eines ihrer Studienfächer auswählen, in welchem sie eine Unterrichtslektion schriftlich planen, auf Video aufzeichnen und anhand der Aufzeichnungen schriftlich analysieren. Diese Form der Lehrprobe unterscheidet sich von den Lehrproben vor Ort, die viele Universitäten und Hochschulen durchführen (z.B. Bäuerlein et al., 2019; Esslinger-Hinz, 2016), da sie auf Videos und eine schriftliche Analyse setzt.

Im folgenden Beitrag wird das Video-Portfolio-Konzept der Berufspraktischen Studien Sekundarstufe I der PH FHNW vorgestellt – insbesondere das Beurteilungsverfahren. Alle Materialien, welche für die Umsetzung dieses Video-Portfolios erforderlich sind, werden erläutert und zur Verfügung gestellt.

2 Didaktischer Kommentar

Die Studierenden müssen eine Unterrichtslektion planen, durchführen und analysieren. Sie halten ihre Unterrichtslektion auf einem Video fest und verfassen anschließend die Planung und die Analyse. Das Video und die Dokumente reichen sie über die Online-Plattform *SWITCHtube* ein. Diese Plattform ermöglicht, die datenschutzrechtlichen Bestimmungen einzuhalten, da die Server in der Schweiz sind und nur die entsprechenden Beurteilenden Zugang zu den Video-Portfolios erhalten. Um das Video-Portfolio zu erstellen, erhalten die Studierenden Ausführungsbestimmungen, das Beurteilungsraster sowie eine Word-Dokumentvorlage.

Die Unterlagen werden durch zwei geschulte Fachpersonen entlang eines Rasters beurteilt. Eine dieser Fachpersonen beurteilt das Video-Portfolio aus fachdidaktischer Sicht, die andere Fachperson aus erziehungswissenschaftlicher bzw. allgemein-didaktischer Sicht. Die Fachpersonen beurteilen das Video-Portfolio unabhängig voneinander. Wenn ihre Benotung eine Notenstufe oder mehr voneinander abweicht, müssen sie über die Beurteilungsdifferenzen diskutieren und können ihre Beurteilungen anpassen. Divergieren die Noten nach dem Austausch weiterhin um eine Notenstufe oder mehr, wird das

¹ Die Studierenden absolvieren während der gesamten Ausbildung parallel zum Studium an der PH Praktika in Schulen. Nach dem Ende des Studiums können sie direkt in den Schuldienst eintreten.

Video-Portfolio von zwei zusätzlichen Fachpersonen begutachtet. Anschließend wird der Mittelwert der vier Beurteilungen berechnet.

Die Beurteilungskriterien basieren auf theoretischen sowie empirischen Erkenntnissen. Die entsprechende Fachliteratur ist im Beurteilungsraster ausgewiesen (vgl. Tab. 1). Das Raster enthält die folgende Anzahl von Kriterien:

- Planung: 8 Beurteilungskriterien
- Unterricht: 13 Beurteilungskriterien
- Analysen des Unterrichts: 4 Beurteilungskriterien pro Analyse
- Formalia: 2 Beurteilungskriterien

Tabelle 1: Beispiel aus dem Planungsteil des Beurteilungsrasters

Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
1.1 Die Auswahl des Lerngegenstands und dessen Relevanz für die Schüler*innen sind begründet.	<p>Es ist begründet, warum welche Inhalte für die geplante Lektion ausgewählt werden.</p> <p>Es ist dargestellt, welche Bezüge zum Lehrplan relevant sind.</p> <p>Es ist begründet, wieso der Lerngegenstand für die Schüler*innen wichtig ist: Der Lebensweltbezug und die Zukunftsbedeutung sind dargelegt.</p>	<p>Barzel & Holzäpfel (2010)</p> <p>Helmke (2017)</p> <p>Klüver & Klüver (2012)</p> <p>Krepf (2019)</p> <p>Lauterbach (2010)</p> <p>Maier et al. (2010)</p> <p>Meisert (2017)</p> <p>Pihet (2017)</p> <p>Reusser (2014)</p>

Die Beurteilungskriterien zur *Planung* orientieren sich zusätzlich zur Fachliteratur an einem internen Planungskonzept², welches das Lernen der Schüler*innen in den Fokus stellt. Die Kriterien zur Beurteilung des *Unterrichts* stützen sich nebst der Fachliteratur auf Rückmeldungen der Fachdidaktiker*innen der PH FHNW.

Den Beurteilungskriterien zur *Analyse* liegt ein Videoanalyse-Vorgehen zugrunde, das an Santagata und Guarino (2011) angelehnt ist. Gemäß diesem Vorgehen müssen die Studierenden aus dem Unterrichtsvideo zwei Sequenzen  3–5 Minuten auswählen. Die ausgewählten Sequenzen sollen Aktionen oder Interaktionen zeigen, die für die Lernprozesse für die Schüler*innen bedeutsam sind oder deren Bedeutung für die Lernprozesse sich im Verlauf der Lektion zeigt. Die Analyse beinhaltet diese vier Schritte:

1. Die Sequenz wird im Rahmen der Lektion situiert und daraus ein Thema für die Analyse festgelegt.
2. Zum festgelegten Thema werden theoretische und empirische Erkenntnisse zusammengefasst und daraus Indikatoren abgeleitet und beschrieben, anhand derer die Sequenz analysiert wird.
3. Das Handeln der Lehrperson und dessen Wirkung auf die Schüler*innen wird beschrieben und basierend auf den Indikatoren interpretiert.
4. Aus der Analyse werden Handlungsalternativen abgeleitet, die mit den theoretischen bzw. empirischen Erkenntnissen zusammenhängen.

² Informationen zum Planungskonzept (Leitfaden und Planungsraster) sind online verfügbar unter: <https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sek1/zentrale-konzepte/>.

Das Video-Portfolio ist nicht an eine Lehrveranstaltung geknüpft. Ihm gehen aber praxisorientierte Reflexionsseminare – Begleitseminare zu Praktikumsphasen – voraus, in welchen das Vorgehen der Analyse eingeführt und geübt wird.³

3 Material

Das unten beschriebene Material ist öffentlich zugänglich. Die Studierenden werden aufgefordert, dieses für das Erstellen ihres Video-Portfolios zu nutzen. Es handelt sich dabei um folgende Dokumente, welche diesem Beitrag auch als Online-Supplements beigefügt sind:

A) Ausführungsbestimmungen (Online-Supplement 1)

Die Ausführungsbestimmungen enthalten einen Zeitplan, die Rahmenbedingungen, die formalen Vorgaben sowie Erlauerungen zu den Bestandteilen, zum Beurteilungsprozess und zum Datenschutz.

B) Beurteilungsraster (Online-Supplement 2)

Das Beurteilungsraster enthält die Beurteilungskriterien, die möglichen Indikatoren und Fachliteratur, die die Basis für die Beurteilungskriterien und die Indikatoren bildet.

C) Word-Vorlage (Online-Supplement 3)

Bei der Word-Vorlage handelt es sich um ein vorstrukturiertes Dokument, das sich am Beurteilungsraster orientiert und das die Studierenden verwenden müssen.

D) Schreibtipp (Online-Supplement 4)

Die Schreibtipp sollen den Studierenden die Orientierung beim Schreiben des Video-Portfolios erleichtern. Am Ende der Schreibtipp finden die Studierenden eine Checkliste mit Fragen, die sie bei der Überarbeitung des Video-Portfolios unterstützen.

E) Erklärvideo zum Erstellen von Videoaufnahmen

Das Erklärvideo enthält Tipps, was beim Filmen beachtet und was vermieden werden soll. Aus lizenzrechtlichen Gründen ist es über den folgenden Link verfügbar: <https://tube.switch.ch/videos/ec3eb3d8>.

4 Theoretischer Hintergrund

Gemäß dem Berufsauftrag für Lehrpersonen macht der Unterricht ca. 80 bis 85 Prozent der Arbeit einer Lehrperson aus (LCH, 2014). Deshalb ist der Schwerpunkt der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen das Unterrichten. Entsprechend sind Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Durchführung guten Unterrichts stehen, am Ende der Ausbildung zu überprüfen. Zu diesen Kompetenzen zählen neben der Durchführung auch die Planung und die Analyse von Unterrichtseinheiten und -lektionen (Ziegelbauer & Ziegelbauer, 2019). Das Video-Portfolio umfasst daher diese drei Bereiche.

Die Portfolioarbeit hat sich in der Lehrpersonenbildung etabliert und wird überwiegend formativ eingesetzt (Bellin-Mularski, 2021). Sie kann jedoch auch summativ eingesetzt werden (Winter, 2013): Das Video-Portfolio ist eine Form eines Prufungsportfolios. Dieses ermöglicht es den Studierenden, das auszuwählen, was sie wichtig finden.

³ Aufgrund des Fokus dieses Beitrags wird an dieser Stelle nicht das gesamte Ausbildungskonzept dargestellt. Interessierte finden auf dieser Website eine Übersicht: <https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sek1/>.

Außerdem können sie Bezüge zwischen Erfahrungen und verschiedenen Wissensgebieten herstellen (Winter, 2013) – zu den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken oder der Erziehungswissenschaft.

Beim Video-Portfolio handelt es sich um einen summativen Leistungsnachweis, der ein „assessment of learning“ (Winter, 2013, S. 33) vornimmt und der Selektion dient. Deshalb sollten Gütekriterien der Beurteilung – Objektivität, Reliabilität, Validität oder Transparenz – erfüllt sein, soweit es möglich ist (mehr zur Validität des Video-Portfolios in Bisang et al., 2022). Die Beurteilungskriterien für das Video-Portfolio sind öffentlich zugänglich, um Transparenz zu gewährleisten und „die Zone eines heimlichen Lehrplans“ zu minimieren (Häcker, 2011, S. 224). Außerdem trägt zur Transparenz bei, dass die Studierenden nach Abschluss der Begutachtung das ausgefüllte Beurteilungsraster erhalten. Die Validität kann unter anderem durch die weitgehende inhaltliche Übereinstimmung der Prüfung mit den Ausbildungsinhalten sichergestellt werden (Roloff, 2012a, 2012b). Deshalb wird bereits in der Ausbildung mit dem Planungsschema, eigenen Unterrichtsvideos und deren Analyse gearbeitet.

Um einen möglichst hohen Grad an Objektivität und Reliabilität zu erreichen, müssen bei einem hoch inferenten Verfahren wie dem Video-Portfolio Beurteilungsverzerrungen minimiert werden (Lotz et al., 2013). Hierzu kann der Einsatz mehrerer Beobachtender beitragen (z.B. Praetorius, 2013). Auch das Nutzen eines verbindlichen Rasters und das regelmäßige Angebot an Beurteilungsworkshops können die Reliabilität der Beurteilung erhöhen (Hill et al., 2012). Deshalb bietet die PH FHNW jedes Semester Workshops für Beurteilende an, bei welchen unter anderem Beispiel-Video-Portfolios beurteilt und diskutiert werden. Darüber hinaus steht den Beurteilenden ein Manual zur Verfügung, in dem sich unter anderem Hinweise auf mögliche Urteilsfehler befinden, die die Beurteilung beeinflussen können. Denn bereits das Bewusstsein über solche Effekte kann helfen, deren Einfluss zu reduzieren (z.B. Kleinbub, 2018).

Weitere Ausfuhungen zu den Gütekriterien eines Video-Portfolios finden sich im Artikel von Admiraal et al. (2011). Ausfuhungen zur Reliabilität und Validität von Live- und Videobeobachtungen finden sich in den Artikeln von Bell et al. (2012) und Casabianca et al. (2013).

Das Potenzial der Videoarbeit wurde in der Einleitung bereits erwähnt. Bevor über die Erfahrungen mit dem Video-Portfolio-Konzept berichtet wird, werden an dieser Stelle noch drei Nachteile bzw. Grenzen erwähnt, die bei der Arbeit mit Videos beachtet werden müssen:

1. Videos zeigen immer nur einen Ausschnitt der Realität (Krammer & Reusser, 2005): Eine Kamera zeigt immer einen bestimmten Blickwinkel, weshalb es immer Interaktionen bzw. Ereignisse gibt, die nicht sichtbar sind: Was gefilmt wird, kann die Person, die geprüft wird, im Video-Portfolio nicht durchwegs selbst bestimmen (Kaiser et al., 2015).
2. Krammer und Reusser (2005) weisen ferner darauf hin, dass mit der Videoarbeit die direkte Interaktion im Rahmen der Unterrichtsbesprechung wegfallen kann. Das ist beim Video-Portfolio der Fall: Es gibt keine Interaktionen zwischen den Beurteilenden und den Studierenden, wie das bei Nachbesprechungen bei Lehrproben vor Ort üblich ist (z.B. Esslinger-Hinz, 2016).
3. Diverse Beiträge im Buch von Sonnleitner et al. (2018) weisen auch auf die technischen Herausforderungen hin: Die Studierenden müssen sich mit der Technik vertraut machen (zum Beispiel mit Funkmikrofonen), weil sie grundlegend für die Prüfung ist. Und es besteht immer die Möglichkeit von technischen Störungen, die die Studierenden nicht kontrollieren können.

Im nächsten Kapitel werden Evaluationsergebnisse und Erfahrungen mit dem Video-Portfolio-Konzept diskutiert.

5 Erfahrungen

Das Video-Portfolio-Konzept wird kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt. Das ist unter anderem wichtig, weil das Video-Portfolio der einzige benotete Leistungsnachweis der berufspraktischen Ausbildung der Sekundarstufe I an der PH FHNW ist. Deshalb kann die Note für Studierende und Schulen, die die Studierenden nach ihrem Abschluss anstellen, einen hohen Stellenwert haben.

Im Frühlingssemester 2021 wurde erstmals das in diesem Artikel beschriebene Beurteilungsraster eingesetzt. Eine Befragung der Studierenden ($N = 18$) zeigt, dass die Studierenden sich (eher) gut auf das Video-Portfolio vorbereitet fühlen (82 %) und sich (eher) gut informiert fühlen (72 %). Die Dokumente, die für die Erstellung des Video-Portfolios zur Verfügung gestellt werden (Online Supplements 1–4), halten die Befragten für (eher) übersichtlich (78 %). Die Schreibtipps werden von 75 Prozent der Studierenden genutzt. Weiterhin geben die Studierenden an, (eher) zeigen zu können, dass sie Unterricht planen (83 %) und analysieren (83 %) können (schriftliche Teile).

Eher kritisch beurteilen die Studierenden das Video-Portfolio mit Blick auf die Unterrichtskompetenz: 47 Prozent geben an, diese nicht oder eher nicht zeigen zu können. Die Kommentare der Evaluation helfen bei der Interpretation dieser Zahl: Einige Studierende denken, dass die Videoaufnahmen dazu führen, dass sie weniger authentisch sind als im „normalen“ Unterricht. Weiter geben einige Studierende an, dass es lediglich *eine* Prufungslektion sei und sie ihre Unterrichtskompetenzen nicht in diesem kurzen Zeitrahmen zeigen können. Eine weitere mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ist, dass die pandemiebedingten Maßnahmen wie Mund-Nasen-Schutz zu dem Eindruck führen können, dass der videografierte Unterricht nicht die tatsächliche Unterrichtskompetenz zeigt.

Diese Erklärungen könnten jedoch auch auf Lehrproben vor Ort zutreffen: Auch dort befinden sich die Studierenden in einer Prüfungssituation, die nicht einem regulären Unterrichtsetting entspricht. Und auch bei Lehrproben vor Ort wird in der Regel *eine* Lektion beurteilt. Ob die Erklärung mit den pandemiebedingten Maßnahmen zutreffen könnte, wird sich in den Evaluationsdaten der folgenden Semester zeigen.

Auch die Beurteilenden werden regelmäßig zu ihren Erfahrungen mit dem Video-Portfolio befragt. Generell zeigt sich, dass die Beurteilenden zufrieden sind mit dem Beurteilungsraster und den Informationen, die sie erhalten. In den Workshops, an denen die Beurteilungen von Beispiel-Video-Portfolios diskutiert werden, wird oft über die grundsätzliche Haltung der Beurteilenden gesprochen: Es gibt Beurteilende, die während der Diskussion merken, dass sie eher zu streng sind, und solche, die eher zu milde beurteilen (Milde-Streng-Effekt). Auch die Planung führt immer wieder zu Diskussionen: Es scheint, dass die Vorstellungen über eine gute Planung diverser sind als diejenigen über eine gute Analyse. Insgesamt sind die Beurteilenden vom Prüfungskonzept aber überzeugt und schätzen Vorzüge wie das wiederholte Anschauen der Videoaufnahmen.

Die Evaluationen und der Austausch mit den Beurteilenden – zum Beispiel im Rahmen der Workshops – ermöglichen es, das Video-Portfolio-Konzept weiterzuentwickeln. Gleichzeitig fördern die Evaluationen und der Austausch die konzeptionelle Weiterentwicklung der berufspraktischen Ausbildung. Durch das Video-Portfolio werden domänenübergreifende Diskussionen unter Dozierenden über Unterricht und Unterrichtsqualität angeregt, was zur Reflexion der eigenen Vorstellungen und letztendlich vielleicht auch zu einer gemeinsamen Vorstellung von gutem Unterricht führt. Das Video-Portfolio ist somit mehr als nur eine Alternative zur Lehrprobe vor Ort.

Literatur und Internetquellen

- Admiraal, W., Hoeksma, M., van de Kamp, M.-T. & van Duin, G. (2011). Assessment of Teacher Competence Using Video Portfolios: Reliability, Construct Validity, and Consequential Validity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.002>
- Bäuerlein, K. & Fraefel, U. (2016). Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 212–218.
- Bäuerlein, K., Senn, S. & Fraefel, U. (2019). Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (39), 401–420.
- Barzel, B. & Holzäpfel, L. (2010). Leitfragen zur Unterrichtsplanung. *mathematik lehren*, 158, 4–9.
- Bell, C., Gitomer, D., McCaffrey, D., Hamre, B., Pianta, R. & Qi, Y. (2012). An Argument Approach to Observation Protocol Validity. *Educational Assessment*, 17 (2–3), 62–87. <https://doi.org/10.1080/10627197.2012.715014>
- Bellin-Mularski, N. (2021). Förderung von Kompetenzen und Reflexionen durch den Einsatz von (digitalen) Portfolios in der Lehrer*innenbildung. *ZEIF – Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung*, (7). https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/BellinMularski_2021_F%C3%B6rderung_von_Kompetenzen.pdf
- Bisang, D., Bäuerlein, K. & Wyss, C. (2022). Analysekompetenz von Studierenden mit einem Video-Portfolio beurteilen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22 (1), 24–33. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-02>
- Casabianca, J., McCaffrey, D., Gitomer, D., Bell, C., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Effect of Observation Mode on Measures of Secondary Mathematics Teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73 (5), 757–783. <https://doi.org/10.1177/0013164413486987>
- Esslinger-Hinz, I. (2016). *Gut vorbereitet in die Lehrprobe: Eine empirisch basierte Orientierungshilfe*. Mit Lerntimer Referendariat zum Download. Beltz.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Häcker, T. (2011). Portfolioarbeit – ein Konzept zur Wiedergewinnung der Leistungsbeurteilung für die pädagogische Aufgabe der Schule. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Grundlagen und Reformansätze* (S. 217–230). Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kapitel 2.3: Zielkriterien des Unterrichts. Klett.
- Hill, H.C., Charalambous, C.Y. & Kraft, M.A. (2012, 1. März). When Rater Reliability Is not Enough: Teacher Observation Systems and a Case for the Generalizability Study. *Educational Researcher*, 41 (2), 56–64. <https://doi.org/10.3102/0013189X12437203>
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J. & Blömeke, S. (2015, 31. Januar). About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers' Competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13 (2), 369–387. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9616-7>
- Kleinbub, I. (2018). Kriteriengeleitetes Rating. In J.M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 341–358). Schneider Verlag Hohengehren.

- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 210–220.
- Klüver, C. & Klüver, J. (2012). *Lehren, Lernen und Fachdidaktik: Theorie, Praxis und Forschungsergebnisse am Beispiel der Informatik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-8348-8659-0>
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Krepf, M. (2019). *Wie analysieren ExpertInnen und NovizInnen Unterricht? Validierung des Konstrukts Analysekompetenz mittels Qualitativer Inhaltsanalyse*. Klinkhardt.
- Lauterbach, R. (2010). Der Eigenwert der Sache und die Relevanz ihrer Gegenstände. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 38–51). Klinkhardt.
- LCH (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz). (Hrsg.). (2014, 9. Dezember). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. LCH. https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Verband/Grundlagen/Berufsauftrag_LCH.pdf
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 357–380.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96.
- Meisert, A. (2017). Eine Langzeitplanung erstellen. In C. Schaper (Hrsg.), *Werkzeugkoffer Pädagogisches Handeln – Ein Handbuch für den Start in den Lehreralltag* (S. 85–103). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701863.85>
- Meschede, N. & Steffensky, M. (2018). Methodologische Perspektive: Audiovisuelle Daten als Lerngelegenheiten in der Lehrer/innenbildung. In M. Sonnleitner, S. Prock, P. Kirchhoff & A. Rank (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung* (S. 21–38). Budrich utb.
- Pihet, C. (2017). Eine Stunde planen. In C. Schaper (Hrsg.), *Werkzeugkoffer Pädagogisches Handeln – Ein Handbuch für den Start in den Lehreralltag* (S. 104–135). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701863.104>
- Praetorius, A.-K. (2013). Einschätzung von Unterrichtsqualität durch externe Beobachterinnen und Beobachter. Eine kritische Betrachtung der aktuellen Vorgehensweise in der Schulpraxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 174–185.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 325–339.
- Roloff, S. (2012a, 27. November). *Mündliche Prüfungen*. Hochschule Offenburg. <https://www.hochschuldidaktik.net/wp-content/uploads/20121127-Roloff-MuendliPruef.pdf>
- Roloff, S. (2012b, 27. November). *Schriftliche Prüfungen stellen und auswerten – methodisch, effektiv, objektiv*. Hochschule Offenburg. <https://www.hochschuldidaktik.net/wp-content/uploads/20121127-Roloff-SchriftlPruef.pdf>
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM – Mathematics Education*, 43 (1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Sonnleitner, M., Prock, S., Kirchhoff, P. & Rank, A. (2018). *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung*. Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838549569>
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2–14.

- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Klinkhardt.
- Ziegelbauer, C. & Ziegelbauer, S. (2019). Unterrichtsplanung. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 427–439). Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

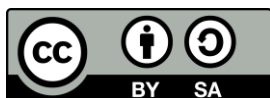
Bisang, D., Bäuerlein, K. & Wyss, C. (2022). Ein Video-Portfolio als summative Prüfung am Ende der Lehrpersonenausbildung. Mehr als eine Alternative zur Lehrprobe vor Ort. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 40–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5470>

Online-Supplements:

- 1) Ausführungsbestimmungen
- 2) Beurteilungsraster
- 3) Word-Vorlage
- 4) Schreibtipps

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nachdenken.

Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Reflexiv lehren und lernen

Kollaborativ-reflexive Aufzeichnungspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung – Kunstpädagogik

Christina Inthoff^{1,*}

¹ Universität Bremen

* Kontakt: Universität Bremen,

Fachbereich 9,

Institut für Kunstwissenschaft – Filmwissenschaft – Kunstpädagogik,

GW2, Postfach 330440, 28334 Bremen

cinthoff@uni-bremen.de

Zusammenfassung: Um Portfolioarbeit über bekannte Denkpfade hinaus zu denken, bedarf es einer kritischen und experimentellen Haltung. Anknüpfend an die didaktische Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios (KEPP) gibt dieser Beitrag Einblick in die Lehrpraxis Fachdidaktik Kunst. Ziel ist es, nachhaltige und reflexive Formen des Lehrens und Lernens in kollaborativen Aufzeichnungs- und Portfolioprxen sichtbar zu machen.

Schlagwörter: Kunstdidaktik; Lehrerbildung; Kunstpädagogik; Reflexivität; Reflexion; Prozessorientierung; Kollaboration; Portfolio; Portfolioarbeit; Künstlerisch-Experimentelles Prozessportfolio (KEPP)



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Der Titel dieses Themenheftes – „Portfolioarbeit *out of the box*“ – legt nahe, eine kritische und experimentelle Haltung gegenüber der Portfolioarbeit einzunehmen, um neue Wege in der Hochschuldidaktik zu erkunden. Die Portfolioarbeit bildet einen Indikator für lernkulturelle Wandlungsprozesse und wird zugleich kontrovers diskutiert (vgl. Häcker, 2011). In diesem Artikel bildet Portfolioarbeit daher den Ausgangspunkt, um sowohl reflexiv zu lehren als auch reflexives Lernen in der Hochschuldidaktik zu ermöglichen (vgl. Häcker, 2017). Sowohl inhaltlich als auch methodisch bietet sich die Portfolioarbeit insbesondere dazu an, eigene Denkpfade (*inside the box*) zu hinterfragen und neue Strukturen und Handlungen (*outside the box*) zunächst zu erproben und dann zu dokumentieren, zu analysieren und theoriebezogen zu interpretieren.

Die didaktischen Überlegungen in diesem Artikel basieren auf der von mir im Rahmen meiner Promotion entwickelten und empirisch beforschten didaktischen Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios (kurz: KEPP). Diese folgt dem Anspruch, eine reflexive Haltung gegenüber lernkulturellen Wandlungsprozessen einzunehmen, und bildet den theoriebasierten Rahmen, um sich in diesem Artikel digitalen und speziell kollaborativen Formaten reflexiven Lehrens und Lernens vor dem Hintergrund der Portfolioarbeit zuzuwenden.¹

In Geistes- und Kulturwissenschaft sind kollaborative Arbeitsformen kaum sichtbar und dadurch weniger anerkannt als in anderen Disziplinen, wie etwa der Naturwissenschaft (vgl. Ziemer, 2015, S. 169). Aktuelle Forschungen in der Kunstpädagogik machen kollaborative Arbeitsformen für den Kunstunterricht stark (vgl. u.a. Schmidt-Wetzel, 2016). Die Kunstpädagogin Miriam Schmidt-Wetzel definiert eine kollaborative Handlung als „eine intensive und dichte Interaktion sowie eine symmetrische aufgabenbezogene Beziehungsstruktur der Beteiligten“ (Schmidt-Wetzel, 2016, S. 5). Um dem angemessen zu begegnen, bedarf es (kunst-)pädagogischer Lehr- bzw. Unterrichtsformen, die geeignet sind, um sowohl kollaborative (Denk-)Handlungen zu initiieren als auch zu deren Sichtbarkeit und Anerkennung beizutragen.

Der folgende Artikel geht der Frage nach, wie sich kollaborative Formen digitaler Aufzeichnungspraxen entwickeln lassen. Der Abschnitt *Theoriebasierter Hintergrund* bietet eine kurze Einführung in die didaktische Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios (KEPP). Mit der KEPP-Konzeption wird das Ziel verfolgt, lernkulturell sensitive und den Prozess der Reflexivität fördernde Lernumgebungen im Kunstunterricht zu gestalten. Zentral ist dabei, dass die didaktische Konzeption einer künstlerisch-experimentellen Portfolioarbeit sowohl für den Kunstunterricht als auch für die Hochschuldidaktik konzipiert wurde und eingesetzt wird. In einem weiteren Abschnitt geht es um praktische Beispiele aus der eigenen Lehrpraxis. So stelle ich im Abschnitt *Hochschuldidaktische Praxiseinblicke* zwei didaktische Settings (Master of Education) vor. Ausgehend von dem pandemisch bedingten Wechsel aus der Präsenz- in die Distanzlehre geht es darum, die in der KEPP-Konzeption verankerte reflexive Aufzeichnungspraxis in den digitalen Raum zu übertragen und zugleich kollaborativ zu denken. Abschließend werden in einem kurzen *Fazit und Ausblick* die Erkenntnisse aus den experimentellen Praxiseinblicken vor dem Hintergrund Portfolioarbeit *out of the box* resümiert.

¹ Die empirische Studie zur KEPP-Konzeption, orientiert am Bremer Modell des Design-Based Research (vgl. Rovirò & Peters, 2017), wurde qualitativ im Rahmen einer Unterrichtsentwicklungsforschung an zwei Bremer Schulen der Sekundarstufe II durchgeführt. Die Studie war eingebunden in die Creative Unit „Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation“ (kurz: FaBiT). Dabei handelt es sich um einen Forschungszusammenschluss aus sechs fachdidaktischen Teilprojekten, finanziert über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder (Laufzeit der Creative Unit FaBiT: 1. September 2014 bis 31. August 2017).

2 Theoriebasierter Hintergrund der didaktischen Konzeption des KEPP

Der didaktischen Konzeption des Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolios liegen theoretische Positionen zur Reflexion und Reflexivität aus der Philosophie und Bildungstheorie zugrunde; diese wurden mit künstlerischen, kunstwissenschaftlichen, kunstpädagogischen und kreativitätstheoretischen Perspektiven verknüpft (vgl. Inthoff, 2019; vgl. auch Inthoff, 2017).

Die KEPP-Konzeption lässt sich sowohl in der Schule als auch an der Universität fachbezogen und fächerübergreifend einsetzen.

In der Schule bietet die KEPP-Konzeption Lehrer*innen Orientierung, um den eigenen Unterricht zu planen und zu strukturieren. Zentral ist dabei das in der KEPP-Konzeption entwickelte Modell reflexiver Aufzeichnungspraxen (vgl. Inthoff, 2017). Das Modell besteht aus drei ineinandergreifenden Phasen. Den Ausgangspunkt bildet die prozessbezogene Aufmerksamkeit, die durch einen Impuls zur Aufzeichnung oder auch situativ entsteht (z.B. Sammeln, spontanes Notieren). An diese Phase anknüpfend findet eine prozessbezogene Reflexion² statt. In dieser Phase werden die Aufmerksamkeiten geprüft, mit weiteren Wissensbeständen und Gedanken verknüpft und ggf. wieder in die Situation und die dortigen Aufzeichnungspraxen selbst zurückgekehrt. In der dritten Phase, der Reflexion, findet ein Perspektivwechsel statt. Es geht um das Problematisieren von Erkenntnissen, Erfahrungen, Prozessen. Im Idealfall entstehen aus dieser Phase neue Fragen und Aufmerksamkeiten, und der Prozess der Reflexivität wird erneut angestoßen. Anhand des Modells reflexiver Aufzeichnungspraxen können etwa Aufgabenstellungen formuliert und Prozesse bzw. Abläufe geplant werden.

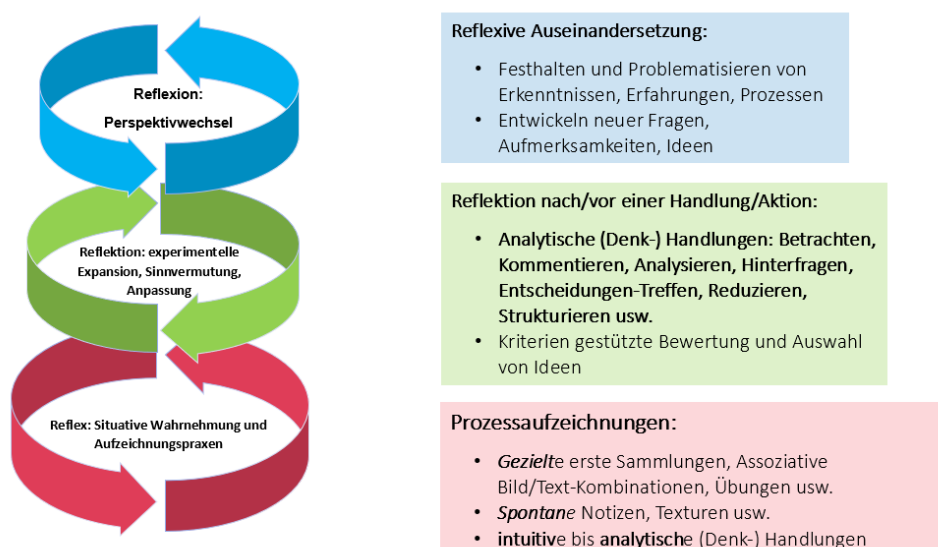


Abbildung 1: Reflexive Aufzeichnungspraxen im KEPP (vgl. Inthoff, 2019)

Sowohl die Unterrichts- als auch die Seminarplanung folgen zudem den Merkmalen „performativ“, „materialisiert“ und „vernetzt“.³ Jedes Merkmal steht für sich; zugleich

² Die Schreibweisen Reflexion und Reflexion differenzieren zwei unterschiedliche Phasen im Prozess der Reflexivität (vgl. Müller, 2010) und sind in das Modell reflexiver Aufzeichnungspraxen integriert.

³ Die empirische Studie zur KEPP-Konzeption orientierte sich am Design-Based Research Ansatz (vgl. Rovirò & Peters, 2017). Die Merkmale wurden in dem von mir entwickelten Topsy-Turvy-Prinzip zusammengefasst. Topsy-Turvy steht für den notwendigen Perspektivwechsel in Prozessen reflexiven Lehrens und Lernens (vgl. Inthoff, 2019).

sind diese eng miteinander verknüpft. *Performativ* zielt auf eine die Handlung oder Situationen inszenierende Praxis. Prozesse des Lehrens und Lernens *materialisieren* sich sowohl im Denken und Fühlen als auch im Handeln; es besteht der Anspruch, diesen Sichtbarkeit zu verleihen. Das Merkmal *vernetzt* ist mehrdeutig. Gemeint ist eine Verknüpfung von Beziehungen, Ideen, Positionen. Reflexives Lehren und Lernen berücksichtigt auch die Vernetzung analytischer, intuitiver sowie ästhetischer Annäherungen und Wahrnehmungen. Die Materialität von Prozessen, etwa durch die reflexiven Aufzeichnungspraxen, erleichtert wiederum den Austausch, die Vernetzung und im nächsten Schritt auch die Kollaboration aller Beteiligten. Neben der Vernetzung mit Lehrenden und interner Vernetzung (innerhalb der Lerngruppe) wird auch die externe Vernetzung, etwa mit Außenstehenden, Expert*innen, Institution oder Disziplin etc., betont. Beim KEPP handelt es sich um ein halböffentliches Dokument aus dem Kunstunterricht, das zu jedem Zeitpunkt Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung werden kann. Sogenannte KEPP-Rundgänge, in denen gegenseitige Einblicke gewährt und eine Feedbackkultur etabliert werden, dienen dazu, Gedanken und Ideen zu teilen, sich gegenseitig zu unterstützen, aber auch den Ausgangspunkt für gemeinsame Prozesse zu bieten. Grundlage dazu bieten die Aufzeichnungen, die – individuell angefertigt – Gegenstand des gemeinsamen Denkens und Handelns im Seminar werden.

In der Hochschuldidaktik und speziell in der Lehrer*innenbildung besteht der Anspruch, erfahrungsbezogene Lern- und Arbeitsprozesse zu initiieren, zu reflektieren und zu beforschen. Indem die KEPP-Konzeption in Schule und Hochschule einsetzbar ist, bietet sich diese für eine doppelte Vermittlungspraxis an (vgl. Inthoff, 2019, S. 230f.). Studierende werden in ästhetische Prozesse involviert, die sie zum einen aus der Lernendenperspektive erfahren und zum anderen didaktisch reflektieren. Auch hier sind die ausgearbeiteten Merkmale (performativ, materialisiert, vernetzt) und das Modell reflexiver Aufzeichnungspraxen zentral. Die Studierenden erfahren die Relevanz der didaktischen Merkmale im Seminar und lernen zugleich, diese eigenständig für Kunstunterricht anzuwenden und weiterzudenken. Gleiches gilt für die verschiedenen Formen und Phasen reflexiver Aufzeichnungspraxen, wie sie hier im späteren Praxiseinblick noch näher thematisiert werden.

In der Lehre wurde die KEPP-Konzeption bis 2020 im Präsenzunterricht umgesetzt. Das individuelle Künstlerisch-Experimentelle Prozessportfolio zeichnet sich durch eine sehr persönliche Aufzeichnungspraxis aus. Auf diese Weise bietet jedes entstandene KEPP ein anschauliches, vielfältiges und nachhaltiges Archiv aus dem Seminar und darüber hinaus.

Sowohl vor dem Hintergrund des Fernunterrichts seit 2020 als auch dem Anspruch einer stetigen Weiterentwicklung der KEPP-Konzeption stellt sich zunächst für den Rahmen der Lehrer*innenbildung die Frage, wie sich kollaborative Formen digitaler Aufzeichnungspraxen entwickeln lassen.

Die Relevanz der Kollaboration speziell in der Hochschuldidaktik besteht aus kunstpädagogischer Perspektive darin, dass in der „Lehrer*innenbildung Möglichkeitsräume geöffnet werden, um Formen und Strukturen [...] vernetzte[r] Praktiken zu erproben und entsprechende Ressourcen für diese Arbeit einzufordern“ (Eschment & Krebber, 2021, o.S.). Jane Eschment und Gesa Krebber plädieren für eine „Kultur der Ressourcen- und Wissensteilung – Kollaboration als ein Ausbildungsprinzip“ und sehen Potenziale im Bezugsfeld Kunst (Eschment & Krebber, 2021).

3 Praxiseinblick I: Gruppendiskussion im Format des Edupads

Der folgende Praxiseinblick veranschaulicht anhand einer Gruppendiskussion⁴ zum Thema *Mitschriften und Portfolioarbeit* mit Edupad⁵ zum einen, wie über das gemeinsame Schreiben eine Lernsituation im Seminar entstehen kann, die zugleich Anlass bietet, über die eigenen lernkulturelle Praxen zu reflektieren. Zum anderen gewähren die Inhalte der Gruppendiskussion Einblicke in die Praxen des Aufzeichnens selbst, die wiederum Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Lehre geben können.

Edupads zeichnen sich dadurch aus, dass gemeinsam und zeitgleich an einem Dokument gearbeitet werden kann. Hervorzuheben ist, dass ein Text entsteht, dessen dynamischer kollaborativer Entstehungsprozess nachvollziehbar ist. Zugleich bildet der Text ein Datenkonvolut, das sich auch nachträglich anonymisieren und qualitativ analysieren lässt.

Der Auftrag an die Studierenden im Vorbereitungsmodul zum Praxissemester (Master of Education) lautete:

*Aufzeichnungen in Seminaren und Vorlesungen gehören wie selbstverständlich dazu. Auch im Kunstunterricht sehen wir es gerne, wenn Schüler*innen mitschreiben, sich Notizen oder Skizzen machen. Es handelt sich um eine Praxis, die es sich lohnt, näher zu betrachten. Bitte schreiben Sie 25 Minuten Ihre Gedanken zu folgenden Fragen/Impulsen auf. Sie können die Reihenfolge frei wählen und auch auf das bereits Geschriebene reagieren, so dass sich eine Diskussion ergibt.*

Die Impulse umfassen Items mit den Schwerpunkten Aufzeichnungen im Studium (allgemein), im Kunstpädagogik-Studium, mit dem KEPP sowie kollaborative Aufzeichnungspraxen. Der Anspruch reflexiver Aufzeichnungspraxen liegt in der *performativ* inszenierten Situation, welche die Aufzeichnung didaktisch rahmt. Durch die hier schriftliche Aufzeichnung *materialisieren* und *vernetzen* sich die Perspektiven der Studierenden.

In den ersten fünf Minuten entstanden vornehmlich Antworten zu den Impulsen. Im weiteren Verlauf wurden die Sätze kommentiert. Kommentare sind etwa sprachliche Zustimmung („*kenn ich auch, mache ich ebenfalls*“) oder Fragen („*wie meinst du das?*“). Anknüpfend entwickelten sich punktuell kurze Dialoge.

Die Einblicke in die Praxis des Aufzeichnens an der Universität und speziell im Rahmen des Kunststudiums veranschaulichen, dass die Relevanz einer individuell zu entwickelnden Aufzeichnungspraxis speziell in fachdidaktischen Modulen über den Anspruch geprägt wird, das Erfahrene und Gelernte für die eigene Lehrpraxis möglichst anschaulich und nachvollziehbar zu sichern oder aufzubereiten. So werden im KEPP teils präzise Abläufe, Aufgaben/Handlungsanweisungen sowie anschließende reflektierte Probleme und Tipps notiert und mit Skizzen, Fotos, Fundstücken versehen. Die Aufforderung, bereits im Seminar selbst diese Aufzeichnungen anzufertigen und etwa über kleine Impulse in den Prozess der Reflexivität einzusteigen, trägt nach Angaben der Studierenden dazu bei, das erfahrene Setting als solches didaktisch zu erfassen.

Studierende, die keine Gelegenheit für nachhaltige Aufzeichnungen haben – dies kann auch dem Umstand geschuldet sein, dass keine Routine im Aufzeichnen besteht –, verlassen sich eher auf digital zur Verfügung gestelltes Material wie Protokolle, Folien oder Handouts. Darauf verweist etwa folgende Aussage: „*Manchmal vergesse ich mitzuschreiben, dann ärgere ich mich. Meine Aufzeichnungen helfen mir beim Erinnern und Weiterdenken*“. Zugleich geben die Studierenden an, dass sowohl zur Verfügung gestellte Dateien als auch lose angefertigte Notizen für viele Studierende häufig keinen nachhaltigen Wert mehr haben, da Details und Kontexte fehlen und mit dem Verblässen der Erinnerung oft nur schwer nachvollziehbar sind.

⁴ Abschlussseminar Master of Education Fachdidaktik Kunstpädagogik (WiSe 2021, Universität Bremen).

⁵ Die Software wird über die Lernplattform StudIP zur Verfügung gestellt (<https://edupad.ch/>).

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung bildet das Setting für die Seminarteilnehmenden mit dem Edupad einen Erfahrungsraum, den es im Anschluss zu reflektieren gilt. Im Fokus stehen dabei die gemachten Eindrücke und Empfindungen im Schreibprozess. In der anschließenden Diskussion gaben die Studierenden an, dass es ihnen zunächst schwerfiel, ins Schreiben zu finden. Mit den zunehmenden Antworten wurden sie ermutigt, ihre Meinung zu formulieren. Sie erkannten dabei Parallelen zur Praxis des Meldens sowohl in Seminar- als auch in Unterrichtsstrukturen und hoben zugleich die niedrigschwellige Form der aktiven Teilnahme durch das Schreiben im Edupad hervor. Problematisiert wurde, dass es beim Kommentieren bestehender Textpassagen zum Teil zu Überschneidungen kam, weil zwei Personen am selben Ort schrieben. Es war also notwendig, den eigenen Schreibfluss an die Datenübertragung anzupassen, d.h., immer wieder einmal innezuhalten, abzuwarten. Dies nahmen die Studierenden als gegenseitiges Zuhören wahr; obwohl jede*r für sich am Bildschirm saß, entstanden das Gefühl des Miteinanders und die Wahrnehmung eines kollaborativen Prozesses. Auch eine Neugier an den Perspektiven der anderen stellten die Studierenden heraus. Sie waren nach eigenen Angaben immer wieder überrascht, wie sehr die Antworten voneinander abwichen und gänzlich andere Probleme oder Strategien als die eigenen formuliert wurden. Die Studierenden sprachen davon, dass sie beeindruckt waren, dass alle 20 Studierenden kollektiv aktiv waren und dadurch eine besondere Dynamik wahrnehmbar wurde, die sie sich auch für ihren eigenen Unterricht wünschen würden. Entwickelt wurde daraufhin die Frage, welchen Einfluss kollaboratives Arbeiten im Kunstunterricht auf die Motivation der Schüler*innen haben kann und wie ein verstärkt kollaboratives Arbeiten die Lernkultur im Kunstunterricht verändern würde. An diese Erfahrung und Beobachtung ließe sich nun vertiefend anknüpfen.

Sowohl in der schriftlichen Gruppendiskussion als auch im Reflexionsgespräch gibt es inhaltlich kaum Hinweise auf kollaborative Aufzeichnungsformen im Studium. Aufzeichnungen werden – anders als im Experiment mit dem Edupad erfahren – als individualisierte Praxis vollzogen. In der Diskussion wurden kollaborative Elemente in der didaktischen Planung daher noch einmal betont und diskutiert. Dabei kamen auch Vor- und Nachteile analoger und digitaler Aufzeichnungspraxen im KEPP⁶ zur Sprache. In meinen Seminaren ist es den Studierenden freigestellt, wie sie ihr KEPP anlegen, solange die Voraussetzung erfüllt ist, dass es zu jedem Zeitpunkt im Seminar von verschiedenen Personen einsehbar gemacht werden kann. Erfahrungen von Studierenden sind hier divergent und auch vom Lehrformat (in Präsenz oder digital) abhängig. So gibt es in Präsenzseminaren eine Vorliebe für analoge Aufzeichnungspraxen; hier werden vor allem die Haptik, die Spontaneität und die vielfältigen Möglichkeiten hervorgehoben. Einzelne Studierende legen digitale KEPPs auf dem Tablet an. Eindrucksvoll ist hier die unkomplizierte Einbindung verschiedener digitaler Formate wie Bilder, Videos und Audiodateien. Speziell in digitalen Veranstaltungen experimentierten Studierende mit verschiedenen Apps. Sie gaben zugleich an, dass die Aufzeichnungspraxen hier weniger konsequent umgesetzt wurden, auch weil der regelmäßig inszenierte Austausch fehlte.

Es lässt sich anhand dieses Praxisbeispiels herausstellen, wie in der Hochschuldidaktik eine Praxis des Aufzeichnens angeregt und etabliert werden kann. Für die Seminarplanung bedeutet dies, speziell kollaborative Anlässe und Zeit für Aufzeichnungspraxen mitzudenken und in fachdidaktischen Modulen zum gemeinsamen Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Die hier angewendete Methode der Gruppendiskussion über das Edupad bildet dafür ein erstes erfolgreiches Praxisbeispiel, das sich ebenso sowohl zur Evaluation als auch zu Forschungszwecken weiterentwickeln ließe.

⁶ Eine digitale Version des KEPP zeichnet sich dadurch aus, dass beispielsweise über die App *GoodNotes*, ein analoges Heft in Layout und Ästhetik simuliert wird. Vorteilhaft ist die Möglichkeit, Fotos und Fundstücke direkt zu integrieren, so entstandene KEPP-Seiten zu teilen und gegenseitig zu kommentieren.

4 Praxiseinblick II: Kollektiv-kollaborative Portfolioarbeit mit dem Padlet

Wie oben bereits erwähnt, können Praxen aus der Kunst Inspirationsquelle für fachdidaktische Weiterentwicklung sein. Die KEPP-Konzeption ist eng an künstlerischen Formen des Publizierens (vgl. Thalmair, 2018) orientiert. In diesem Praxiseinblick wird daraus ein Experiment zur kollaborativen Portfolioarbeit, das im Rahmen der Netzwerkwoche „Digitale Didaktik“⁷ (2021) der Hochschule für Künste Bern stattgefunden hat, vorgestellt.

Das Besondere an der Netzwerkwoche Bern ist, dass in diesem Jahr die verschiedenen Seminare für die Studierenden unterschiedlicher Hochschulen aus der Schweiz digital und über das Semester verteilt angeboten wurden. Das von mir geleitete Seminar unter dem Titel „Didaktisch Denken Digital – Experimentelle Zugänge für Schule und Museum entwickeln, erproben, beforschen“ fand an insgesamt fünf Terminen zu je drei Semesterwochenstunden im Abstand von ca. drei Wochen statt. Es etablierte sich eine feste Gruppe von acht Teilnehmenden. Um trotz der veränderten Organisation eine Vernetzung unter den Studierenden zu betonen, entschied ich mich für den Einsatz des Padlets. Bei einem Padlet handelt es sich um einen Markennamen für eine App, die es wie eine digitale Pinnwand ermöglicht, diverse Inhalte zu generieren, zu posten, zu kommentieren und zu strukturieren. Problematisch am Padlet ist die Datensicherheit. Das Padlet gilt nach der DSGVO nicht als sichere Software (Poitzmann, 2020, S. 19f.). Eine DSGVO-konforme Alternative ist mittlerweile TaskCards.⁸

Für eine umfangreiche, seminarbegleitende Dokumentation wurde zunächst im Padlet die Oberfläche *Regal*⁹ ausgewählt. Verschiedene Themen erhalten eine neue Spalte. In den jeweiligen Sitzungen werden Impulse und Ergebnisse zu den Themen hochgeladen. Darüber hinaus treffen die Studierenden eine gezielte Auswahl über weitere Netzfunde oder eigene Aufzeichnungen, die sie mit den Seminarteilnehmenden teilen möchten. Impulse im Seminar regen dazu an, dass die Inhalte regelmäßig neu betrachtet, kommentiert, hinterfragt und reflektiert werden. So finden im Seminar eine kontinuierliche und transparente Sammlung und Sortierung der Inhalte sowie deren Kommentierung statt. Auch ich als Dozentin bin in diesen Prozess involviert.

Das regelmäßige Betrachten des Padlets ermöglicht allen Beteiligten einen differenzierten Überblick über die behandelten Themen und den bisherigen Verlauf des Seminars. Zugleich wird mit fortschreitendem Semester die Notwendigkeit einer gemeinsamen Auslese und Umstrukturierung deutlich. Um einer Unübersichtlichkeit vorzubeugen, eignen sich gezielte Phasen der gemeinsamen Überarbeitung. Auch hat es sich als notwendig erwiesen, ergänzte Inhalte zu Beginn der Zoomsitzungen mündlich zu kommunizieren oder auf Lücken im Padlet hinzuweisen.

Vor dem Hintergrund, dass die Netzwerkwoche Bern der Tradition folgt, Inhalte aus den verschiedenen Seminarangeboten zu veröffentlichen, einigten sich die Teilnehmenden in dem von mir geleiteten Seminar auf eine gemeinsame Publikationsform über Padlet. Für die Veröffentlichung wurde ein neues Padlet, welches über die Exportfunktion als PDF-Datei gespeichert wurde (s. Abb. 2 und 3 auf den folgenden Seiten), erstellt. Für dieses neue Padlet wurden nach dem Prinzip einer Inventur summativ Inhalte, Fragen, Ergebnisse, zentrale Erinnerungen und Erfahrungen aus den vergangenen Wochen in der Darstellungsform *Timeline* zusammengetragen. Im Vergleich zum *Regal* können Inhalte nur neben- statt auch untereinander angeordnet werden. Dadurch ergibt sich eine Linearität. Zugleich wurde bei der Zusammenstellung der Inhalte auf eine lückenlose und repräsentative Dokumentation aller Seminarinhalte verzichtet. Vielmehr war den Teilnehmenden daran gelegen, ein vielfältiges, fragmentarisches Neben- und Zueinander zu kreieren.

⁷ Vgl. https://www.arteducation.ch/de/projekte/alle_0/digitale-didaktik-770.htm.

⁸ Vgl. <https://www.taskcards.de/#/home/start>.

⁹ Die Funktion ermöglicht ein Nebeneinander an Überschriften, unter die dann alle Teilnehmenden Inhalte posten; die Systematik kann jeder Zeit, z.B. durch Verschieben, geändert werden.

Dadurch sind die Lesenden eingeladen, sich dem Prozess des fremden Seminars anzunähern. Ein solches Vorgehen entspricht der gegebenen Komplexität von Lehr-Lernprozessen und erinnert an das von Klaus-Peter Busse beschriebene *Atlas Mapping*. Mit den Handlungsformen im Atlas ist ein Denken und Handeln angesprochen, das aktiv Strukturen entdeckt, entwickelt und reflektiert (vgl. Busse, 2002, S. 57). Zwar sind eingängige Überschriften definiert; zugleich bleiben aber Bilder zum Teil unkommentiert oder Fragen unbeantwortet. Das dichte Geflecht von Bedeutungen macht das Lesen zwischen den Inhalten notwendig. Die folgenden Grafiken zeigen Ausschnitte aus dem Publikationsmodus im Padlet, wie sie auch in vollständiger Form in der umfangreichen Dokumentation der Netzwerkwoche Bern 2021¹⁰ für alle Teilnehmenden in gedruckter Form veröffentlicht wurden.

padlet padlet.com/cinthoff/p8o2uv7amyr5vapq

Didaktisch Denken Digital

Experimentelle Zugänge für Schule und Museum entwickeln, erproben, beforschen - Das Ergebnis eines kollaborativen Rückblicks -

CINTHOFF 05. JUNI 2021, 07:36 UHR

Seminarbeschreibung

Das Seminar bietet zunächst einen Erfahrungsraum, indem grundlegende Erkenntnisse und Fragen im Hinblick auf Bedingungen und Herausforderungen didaktischen Denkens und Digitalität entwickelt vermittelt und ausgelotet werden. Im Seminar begeben Sie sich auf Erkundungstour durch digitale und analoge Angebote von Kunst- und Kultur bis hin zu Plattformen, Apps und darüber hinaus. Dabei werden Sie sich eigenen Aufmerksamkeiten zuwenden, vermittlungspraktische als auch theoretische Grundlagen kennenlernen und weiterentwickeln. In der letzten Phase des Seminars werden von Ihnen entwickelte Unterrichts- und/oder Vermittlungskonzepte gemeinsam erprobt und mehrperspektivisch reflektiert.

Voraussetzung für eine Teilnahme ist die Bereitschaft, allein und gemeinsam im öffentlichen Raum zu arbeiten, sich auf Ungewohntes einzulassen und sich aktiv einzubringen.

06.03. Digitale Exkursion – Abtauchen in eine andere Welt, erstes Eintauchen in didaktische Fragestellungen

Performatives, digitales didaktisches Setting im kunsttunnel-bremen.de/ (Johann Büsen) von Christina Inthoff (CI)

Reflexion:

- Erfahrung eines virtuellen Rundgangs mit Augmented Reality-Komponenten, (durch ein unterirdisches, bunt illustriertes Labyrinth)
- Digitale Raumerfahrung
- Ästhetische Wahrnehmung als Auslöser für fachdidaktische Überlegungen

Erarbeitung:

- Kollaborative Entwicklung einer Narration aus Screenshots (siehe Bilder)
- Erzählen im Kunstunterricht (wie wird digital mit Bildern erzählt?)
- Entwicklung von Reflexionsimpulsen

Erkenntnisse:

Übertragung in den eigenen Unterricht:

Das Einbeziehen von Augmented Reality (Erweiterte Realität) in didaktische Methoden eröffnet spannende neue Wege um Settings zu Gestalten, welche neue Möglichkeiten entstehen lassen.

Es gilt Vermittlungsansätze zu entwickeln, die als innovativ oder auch als neuartig betrachtet werden können und eine spannungsvolle Lernumgebung entstehen kann.



Wir diskutieren auch «den Ausstieg» – ANONYM

Welche Rolle spielen Bilder im Kunst/Unterricht und der Gesellschaft? – ANONYM

Welche Rolle spielen Gespräche, Erzählungen und Austausch im Kunstunterricht? – ANONYM

Welche Rollen spielen Bilder und Gespräche für ein nachhaltiges Seminar und meinen eigenen Lernprozess? – ANONYM

Mixed vision?

Screenshot aus dem virtuellen Spaziergang im Kunsttunnel Bremen von Kushtrim Latifi




Abbildung 2: Auszug I aus dem PDF-Download des kollaborativ entwickelten Padlet für die interne Veröffentlichung der Netzwerkwoche Bern 2021

¹⁰ Vgl. https://www.arteducation.ch/de/projekte/alle_0/digitale-didaktik-770.html.


Spiel mit dem Stift

Die eigene Hand, analog, blind und ohne abzusetzen (Zeichnung von Sara Lüscher nach einer Aufgabe im Text von Siebert 2009). Vom Auge in die Hand denkend, Ergebnis überraschend gut :-)



reflektieren (Betrachtung, Gespräch, Freewriting, filmen, Emojis...), neue Projektideen entwickeln (Seminar 2.Juli)

Um Experimentelle Zeichnungsübungen, die explizit digital-experimentelles-Zeichnen thematisieren bräuchten alle Teilnehmer:innen vergleichbare Ausstattung z.B. iPad und Stift



Wir hatten auch die Übungen reflektiert und bei vielen fehlte noch eine didaktisches rotes Faden. — LAURENE HAYOZ

22.04 Digitale Stationsarbeit zum Experimentellen - digitalen Zeichnen:

Inspiziert durch den Text von Siebert und eigene Experimente zu Hause, gilt es eine Aufgabe für eine digitale Stationsarbeit zu entwickeln.

Ziel ist es dabei, im digitalen Raum des Padlet verschiedene Aufgabentypen zu erproben.

Regeln:

- ohne mündliche Erläuterung klar verständlich
- Sinnlich ansprechend- kurze Bearbeitungszeit (max. 10 min)
- mit wenig Materialaufwand
- leicht zugängliches Material
- inkl. Reflexionsimpulse

Reflexion:

Was hat innerhalb der digitalen Stationsarbeit wie/warum funktioniert, was weniger?

Erkenntnisse und Anschluss Themen:

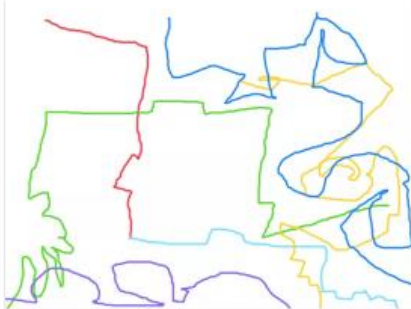
- Zeichnen als Interpretation der Wahrnehmung
- Zeichnen als epistemische Praxis (vgl. Lutz-Sterzenbach 2014)
- Zeichnen ist immer eine Übersetzungsleistung
- «sich in Beziehung setzen»
- Übung/Experiment durch unterschiedlichen Medien

Augenspaziergang

Übung "Horizont" von Laurene Hayoz

1. Folgen Sie mit ihren Augen der Aussenkontur von Objekten um einen «Horizont» zu bilden. Wenn mehrere Objekte oder «Linien» sich kreuzen, Sie sind frei ihren Weg zu wählen.
2. Zeichnen sie diese Linie. Setzen Sie nicht ab.
3. Setzen Sie an beliebiger Position neu an, wenn das Blatt/der Zeichenbereich endet. Die Linien dürfen sich überkreuzen.

Seismografisch tastet der Blick die Umgebung ab, die Maus folgt, im kleinen Feld des Padlet ist der Radius begrenzt.



Zitat aus der Reflexion im padlet "spannende Ergebnisse (auch die digitalen farbigen) Wie lässt sich daraus weiterarbeiten? Übergang ins räumliche Zeichnen /Perspektive?" — CINTHOFF

Abbildung 3: Auszug II aus dem PDF-Download des kollaborativ entwickelten Padlet für die interne Veröffentlichung der Netzwerkwoche Bern 2021

Festhalten lässt sich, dass die Idee einer kollektiv-kollaborativen Portfolioarbeit von digitalen Möglichkeiten des gemeinsamen Sammelns, Sortierens und Kommentierens befördert wird. Der gezielte Einsatz des Padlet im Seminar ermöglicht das kollaborative Denken, Zeigen und Veröffentlichen. Der hier aufgezeigten Arbeit mit Padlet liegt ein Anspruch des Teilens, des Weitergebens von Erfahrungen und Wissen sowie des kritischen Diskurses zugrunde (vgl. Inthoff, 2019, S. 234). Über die Aufforderung zur Veröffentlichung durch die Netzwerkwoche Bern 2021 wird deutlich, dass es zugleich Anlässe, Foren und Formate bedarf, in denen diese kollaborative Portfolioarbeit in einen das individuelle Seminar überschreitenden Diskurs einzutreten vermag. Eine Chance sehe ich darin, dass sich hierfür verstärkt Lehrende intern sowie universitäts- und institutionsübergreifend vernetzen.

5 Fazit und Ausblick

Portfolioarbeit *out of the box* – Portfolioarbeit regt vor dem Hintergrund einer reflexiven Lehrer*innenbildung dazu an, Portfolioarbeit nicht als Methode zu verstehen, sondern diese in ihren didaktischen und handlungsrahmenden Möglichkeiten kritisch zu befragen, in der unmittelbaren Anwendung zu erfahren und über neue Perspektiven und auch digitale Möglichkeiten immer neu auszuloten. In der Lehre sehe ich den Einsatz von Portfolioarbeit daher mit dem Anspruch konfrontiert, vor allem mutige Interpretationen und kritische Forschung zu lernkulturellen Praxen anzuregen. So folge ich dem Anspruch in der Hochschuldidaktik, Muster und Methoden nicht lediglich zu reproduzieren (vgl. Häcker, 2017, S. 41), sondern aktiv zu entwickeln. Dazu bedarf es angemessener Rahmungen, die es sowohl didaktisch zu entwickeln als auch zu evaluieren gilt. Neben geschützten experimentellen Räumen liegt es nahe, dass kollaborative Formen der Portfolioarbeit auch zur Beteiligung der Studierenden an öffentlichen Diskursen beitragen.

Literatur und Internetquellen

- Busse, K.-P. (2002). Mapping, Biografie und Intermedium. In M. Blohm (Hrsg.), *Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen* (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung, Bd. 4) (S. 55–68). Salon.
- Eschment, J. & Krebber, G. (2021). Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern. In J. Eschment, H. Neumann, A. Rodonò & T. Meyer (Hrsg.), *Arts Education in Transition* (Zeitschrift Kunst Medien Bildung, Bd. 5, Beiheft). <http://zkmb.de/networking-arts-education-zur-bedeutung-von-vernetzung-in-der-lehrerinnenbildung-in-den-aesthetischen-faechern/>
- Häcker, T. (2011). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 3) (2., überarb. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 21–45). Klinkhardt.
- Inthoff, C. (2017). Problemsensitivität im Prozess. Arbeit mit dem Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolio (KEPP). In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (S. 63–79). Haupt.
- Inthoff, C. (2019). „Topsy-Turvy“ – Mit dem Künstlerisch-Experimentellen Prozessportfolio (KEPP) Perspektivwechsel inszenieren und reflektieren. In A. Bikner-Ahsbahr & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule* (S. 129–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_8
- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien* (S. 27–52.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Peters, M. & Rovirò, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In S. Doff & R. Komoss (Hrsg.), *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten* (S. 19–32). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14979-6_2

- Poitzmann, N. (2020). Live Onlineunterricht. 10 didaktische und methodische Grundsätze des synchronen Lernens. In M. Bartscher, E. Klieme, N. Poitzmann, M. Sobel, P. Schiebenes & M. Weller (Hrsg.), *Digital Unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in Zeiten der Pandemie* (S. 12–25.). Friedrich.
- Schmidt-Wetzel, M. (2016). Methodensammlung zur Kollaboration. *Kunst und Unterricht*, 407/408 (Miteinander, hrsg. v. M. Schmidt-Wetzel), 44–46.
- Thalmair, F. (Hrsg.). (2018). publish! Publizieren als künstlerische Praxis. *Kunstforum* (Bd. 256). Kunstforum International.
- Ziemer, G. (2015). Kollektives Arbeiten. In J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker & G. Toro (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (S. 169–172). Diaphanes. <https://doi.org/10.4472/9783037345832.0032>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Inthoff, C. (2022). Reflexiv lehren und lernen. Kollaborativ-reflexive Aufzeichnungspraxen im Rahmen der Lehrer*innenbildung – Kunstpädagogik. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5800>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nachdenken.

Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

ePortfolioarbeit im Projekt „Level“ und „The Next Level“ aus fächerübergreifender Perspektive

Gemeinsamkeiten in der Unterschiedlichkeit

Melinda Aldemir^{1,*}, Hannah Spuhler¹, Miriam Hansen¹,
Christine Junghans¹, Diemut Kucharz¹,
Julia Mendzheritskaya¹, Lukas Schulze-Vorberg¹,
Britta Viebrock¹ & Rose Vogel¹

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
60629 Frankfurt a.M.

aldemir@em.uni-frankfurt.de; spuhler@em.uni-frankfurt.de;
vogel@math.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Die beiden Verbundprojekte „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ und das Folgeprojekt „The Next Level“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Zuge des Bund-Länder-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bilden den Rahmen für einen fächerübergreifenden Austausch zum Lehr-Lern-Format „ePortfolio“ in der Ausbildung von Lehrkräften. Die gemeinsamen Themen sind die konkrete ePortfolioarbeit, die Reflexion und das Feedback als zentrale Elemente eines reflexiven Portfolioansatzes wie auch Formate des Assessments. Die didaktischen Kommentare aus den Fächern Bildungswissenschaft, Englischdidaktik, Mathematikdidaktik und Didaktik des Sachunterrichts geben Einblicke in die konkrete ePortfolioarbeit in den jeweiligen Lehrveranstaltungen der Fächer und zeigen die Gemeinsamkeiten wie auch unterschiedliche Ausdifferenzierungen.

Schlagerwörter: ePortfolio; Lehrerbildung; Professionalisierung; Reflexion; Feedback



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

„Das Allgemeine und Besondere fallen zusammen: das Besondere ist das Allgemeine, unter verschiedenen Bedingungen erscheinend.“ (J.W. v. Goethe, 1950/1833, S. 741).

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) „Level“ (2015–2018) und seines Nachfolgeprojekts „The Next Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ (2019–2023) der Goethe-Universität Frankfurt am Main hat sich eine fächerübergreifende Fokusgruppe mit Vertreter*innen aus verschiedenen Fachdidaktiken sowie den Bildungswissenschaften zum Lehr- und Lernformat ePortfolio zusammengefunden. Die Fokusgruppe ePortfolio zeichnet sich insbesondere durch ihre Interdisziplinarität aus, die das gemeinsame Ziel verfolgt, die ePortfolioarbeit in das Lehramtsstudium an der Goethe-Universität zu implementieren, um damit einen Beitrag zur nachhaltigen Professionalisierung angehender Lehrer*innen zu leisten.

In regelmäßigen Treffen der Fokusgruppe werden ePortfoliokonzepte ausgetauscht, diskutiert und weiterentwickelt. Durch die fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit wird eine Multiperspektivität auf den Gegenstand ePortfolio generiert, die zugleich einen Mehrwert für die Weiterarbeit innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften darstellt.

Gemeinsam ist die Art der Portfolioarbeit im Lehramtsstudium, die in diesen Treffen diskutiert wird. So wird diese durch digitale Tools (Mahara, OLAT) begleitet und unterstützt, und sie hat reflexiven Charakter (Bräuer, 2016; Gläser-Zikuda et al., 2010; Häcker, 2006; Vogel, 2013), d.h., Reflexionsprozesse stellen einen essenziellen Bestandteil der ePortfolioarbeit dar. Reflexion und damit eng verbunden die Begleitung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrkräfte durch Feedback werden somit zu verbindenden Elementen der gemeinsamen, fächerübergreifenden Arbeit.

Ziel des Artikels ist es, verschiedene didaktische Herangehensweisen an die Integration eines ePortfolios in die Lehre aufzuzeigen und dabei unter anderem die konzeptionellen Besonderheiten des ePortfolios sowie die Anleitung von Reflexionen besonders hervorzuheben. So sollen sowohl disziplinäre Unterschiede und Spezifika beleuchtet werden als auch verbindende Elemente. Um die Potenziale der ePortfolioarbeit für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte adäquat darstellen zu können, werden zunächst verschiedene Professionalisierungstheorien und deren Reflexionsverständnis in den Blick genommen. Daran anknüpfend wird das dem Artikel zugrunde liegende Verständnis von Reflexion innerhalb der Portfolioarbeit dargestellt. Dabei spielt die in der Fokusgruppe interdisziplinär entwickelte Reflexionsspirale als Anleitung für Reflexionsprozesse eine besondere Rolle. Auch auf die Bedeutung des Feedbacks für die reflexive Portfolioarbeit wird eingegangen.

In den sich anschließenden didaktischen Kommentaren werden Seminarkonzepte der Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken Englisch, Mathematik und Sachunterricht vorgestellt. Am Ende dieses Beitrages werden in einem Fazit die relevanten Inhalte resümiert.

2 Begleitung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch ePortfolioarbeit

Die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden durch gezielte Reflexionsansätze zu fördern, ist ein Ziel der ePortfolioarbeit und zugleich auch ein wichtiger Bestandteil für die interdisziplinäre Projektzusammenarbeit der Fokusgruppe ePortfolio.

Inwiefern Portfolioarbeit sich auf die Professionalität und somit auch auf die Reflexionsprozesse von Lehrpersonen auswirken kann, wird im Folgenden dargestellt. Dafür werden drei Professionalisierungsansätze in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften diskutiert: der strukturtheoretische Ansatz, der kompetenzorientierte Ansatz und der

(berufs-)biographische Ansatz. Besonders hervorgehoben wird dabei die Bedeutung der Reflexion in jedem dieser Ansätze.

Im *strukturtheoretischen Ansatz*, bei dem Helsper (2016) an die Arbeiten von Oevermann (1966) und Parsons (1968) anknüpft, wird Professionalität als die Fähigkeit von Akteur*innen verstanden, in einer konkreten Situation der Ungewissheit zu entscheiden, welche Art des professionellen Handelns angemessen ist. Auf den schulischen Kontext bezogen, müssen pädagogisch Professionelle in ihrer pädagogischen Praxis zwischen mehreren Handlungsoptionen wählen, die keine eindeutige Lösung beinhalten. Somit stellt die Bewältigung von Krisen im schulischen Alltag nach Oevermann (2002) keinen Grenzfall, sondern einen Normalfall dar. Dies ist auch einer der Gründe, weshalb der strukturtheoretische Ansatz auch von einer „[...] Nicht-Standardisierbarkeit der professionellen Dienstleistung [ausgeht]“ (Oevermann, 2002, S. 21). Das professionelle Lehrer*innenhandeln wird demnach nicht in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung vollständig erlernt, sondern als eine Art „Transformationsprozess“ (Helsper, 2016, S. 103) im Rahmen der gesamten beruflichen Ausbildung angesehen. Die erste, universitäre Phase der Lehrer*innenausbildung diene insbesondere dazu, „einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten“ (Helsper, 2016, S. 104). Dies ist nach Helsper (2016, S. 104) notwendig, „um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“. Das professionelle Lehrer*innenhandeln zeichnet sich im strukturtheoretischen Ansatz nach Helsper (2016) durch den Umgang mit Widersprüchlichkeiten aus, die als pädagogische Antinomien bezeichnet werden. Dies zeigt sich beispielsweise in der Antinomie von Einheitlichkeit versus Differenz: Einerseits sind alle Schüler*innen formal gleichgestellt; andererseits muss die individuelle Situation der Lernenden berücksichtigt werden, die folglich eine divergierende Behandlung der Schüler*innen impliziert (Terhart, 2011, S. 206).

Insbesondere die selbstkritischen und reflexiven Rückbezüge auf das eigene Handeln in der pädagogischen Praxis werden in diesem Ansatz auch als „ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten [deklariert]“ (Terhart, 2011, S. 207). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Professionalisierung im strukturtheoretischen Ansatz darin besteht, die Fähigkeit herauszubilden, Widersprüchlichkeiten durch eine „sachgerechte“ (Terhart, 2011, S. 206) Handhabung zu bewältigen, also zugleich reflektiert und kompetent mit ihnen umzugehen. Reflexion hat demnach in diesem theoretischen Ansatz eine zentrale Bedeutung: Pädagogische Akteur*innen lernen, indem sie sich mit ihrer eigenen Praxis kritisch auseinandersetzen.

Im *kompetenzorientierten Ansatz* nach Baumert und Kunter (2006), der auf den Erkenntnissen von Shulman (1986), Bromme (1992) und Weinert (2001) aufbaut, werden Wissensbereiche sowie Kompetenzen definiert, die für eine professionelle Handlungskompetenz von Lehrer*innen essenziell sind. Ausschlaggebend für diese sind in dem Modell spezifische Wissensdomänen, die sich auf pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen beziehen und durch Organisations- und Beratungswissen ergänzt werden. Zudem spielen ebenfalls berufsbezogene Werte, Überzeugungen, motivationale Orientierungen sowie die Fähigkeit zur professionellen Selbstregulation für die Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz eine zentrale Rolle (Baumert & Kunter, 2006). Durch die Aneignung von Wissen und Kompetenzen in diesen Bereichen ist es den pädagogisch Professionellen möglich, flexibel und zugleich professionell zu agieren. Wie im strukturtheoretischen Ansatz geht Terhart (2011, S. 207) davon aus, dass Lehrer*innen im Schulalltag stets mit konkreten „situativen Unsicherheiten“ konfrontiert werden, sodass in jeder Handlungssituation eine Neubewertung der Lage erfolgen muss. Shulman und Shulman (2004) beschreiben die Notwendigkeit von Reflexion wie folgt: „In nearly every profession we have studied, the centrality of forms of structured critical reflection and analysis is crucial“ (Shulman & Shulman, 2004, S. 264).

Auch im *(berufs-)biographischen Ansatz* „kann und soll sich [Professionalität] berufsbiografisch entwickeln“ (Terhart, 2011, S. 208) und stellt somit ebenfalls – wie im kompetenzorientierten Ansatz – einen lebenslangen Aneignungsprozess dar. Der (berufs-)biographische Ansatz zeichnet sich nach Hericks (2006) vorrangig durch die Annahme aus, dass Professionalisierung von Lehrer*innen durch die Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben vorangetrieben wird: Rollenfindung, adressatenbezogene Vermittlung, Anerkennung und Kooperation (Hericks et al., 2019). Dabei handelt es sich um einen Prozess, in dem individuelle Erfahrungen stets von den Lehrpersonen reflektiert werden müssen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Denn erst aus der Wahrnehmung und der Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben entstehe Kompetenz und somit auch eine Stabilisierung der Identität (Hericks, 2006, S. 60). So entsteht eine individuelle Berufsbiografie von Lehrpersonen. Darüber hinaus untersucht dieser Ansatz vorwiegend „die subjektive und persönliche Komponente bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen und Aufgaben“ (Herzmann & König, 2016, S. 101). Infolgedessen wird in diesem Ansatz die Professionalität selbst individualisiert. Terhart (2004) sieht insbesondere in der ersten Phase der Lehramtsausbildung die Notwendigkeit einer Vermittlung von Reflexionsfähigkeit, da diese auch für die spätere Ausübung der Lehrer*innentätigkeit relevant ist. Gerade im Sinne des lebenslangen Lernens ist das Portfolio in Bezug auf die Professionalisierung von angehenden Lehrer*innen von Vorteil. Es kann in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung für eine berufsbiographische Entwicklung eingeführt und in der zweiten und dritten weitergeführt werden (Ness, 2014).

Im Rahmen der Portfolioarbeit wird die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte durch die Dokumentation und Reflexion der eigenen beruflichen Praxis sichtbar. Combe und Kolbe (2004) bezeichnen Reflexion auch als „Schlüsselkompetenz“ von Professionalität. Auch Helsper (2001) sieht die Reflexionsfähigkeit als eine wichtige Komponente an und beschreibt diese als „ein unhintergebares Erfordernis professionellen Handelns im Sinne verantwortlicher, autonomer und nicht delegierbarer, stellvertretender Krisenlösung unter hochmodernisierten, nachtraditionellen sozialen Verhältnissen“ (Helsper, 2001, S. 12).

3 Reflexion im ePortfolio

Eine zentrale Aufgabe der Lehrer*innenbildung ist es, die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst sowie Lehrkräften nachhaltig zu fördern, damit eine Grundlage für ein lebenslanges Lernen im Lehrer*innenberuf geschaffen werden kann: „Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter. [Sie] reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen“, formuliert die Kultusministerkonferenz in ihren Standards zur Lehrkräftebildung (KMK, 2019, S. 14). Folglich wird der Fähigkeit zur Reflexion von Lehrer*innen mittlerweile ein hoher Stellenwert zugeschrieben, und sie wird als eine der „zentralen“ Kompetenzen für Professionalisierung angesehen (s. Kap. 2; Wyss, 2013) und das, obwohl eine eindeutige Konzeptualisierung des Begriffs bisweilen fehlt:

“Although reflection has become a basic concept in teacher education, the literature shows no unanimity with regard to its meaning. The different conceptualization is questionable. However, seen from a cognitive-psychological perspective, reflection is always aimed at influencing the mental structures guiding behaviors” (Korthagen, 2001, S. 68).

Diese zielgerichtete Form des Nachdenkens kann nach Korthagen (2002) entweder gedanklich oder schriftlich vollzogen werden. Damit jedoch die Reflexion der Lernenden zielgerichtet gefördert werden kann, ist es notwendig zu wissen, wie eine Reflexion bestmöglich erfolgen kann. Aus diesem Grund wurden vielfältige Reflexionsmodelle entwi-

ckelt, die einen Reflexionsablauf beschreiben (Hilzensauer, 2008). Trotz der unterschiedlichen Darstellungen – beispielsweise in Form von Zyklen (Gibbs, 1988; Korthagen, 2002), Spiralen (Hänssig & Petras, 2006) oder Stufen (Eysel & Schallies, 2004) – haben diese die grundlegende Gemeinsamkeit, dass durch die Analyse von Erfahrungen mit der Aneignung von theoretischem Wissen neue Perspektiven entstehen, die folglich zu einer neuen Alternative von Handlungsaktionen führen können.

Ein Medium, welches die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrer*innen unterstützen soll, ist das Portfolio:

“A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student’s efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection” (Paulson et al., 1991, S. 60).

Häcker (2006) sieht das Potenzial der Portfolioarbeit insbesondere darin, dass eine Verbindung zwischen Prozess und Produkt entsteht. Es werden demnach nicht nur Lerninhalte dargestellt, sondern auch die Vorgehensweise, der individuelle Lernprozess sowie die Lernprogression durch die Lernenden reflektiert. Dies ist auch einer der Gründe, weshalb er die Reflexion als sogenanntes „Herzstück“ der Portfolioarbeit bezeichnet (Häcker, 2006, S. 147).

Nach Schaffert et al. (2007) bietet dabei eine digitale Variante des Portfolios fünf Vorteile, die gleichermaßen förderlich für Reflexionsprozesse erscheinen:

1. Transportabilität und Verteilung im Hinblick auf die Unabhängigkeit und den Zugriff auf die Artefakte;
2. Dokumentation und Verwaltung, bei der jederzeit eine Speicherung und Überarbeitung der Artefakte erfolgen kann;
3. Einbindung von multimediareichen Artefakten, bei denen die Ausarbeitung des Portfolios zusätzlich mit Audiodateien, Bildern und Videos gestaltet werden kann;
4. Ausweitung des Blickfeldes für Lernprozesse, beispielsweise durch Verlinkungen zu weiteren Webseiten;
5. Kommunikation und Rückmeldung durch Lehrende und Peer-Feedback, welches zugleich zeitnah erfolgen kann (Schaffert et al., 2007, S. 78).

Diese speziellen Aspekte der ePortfolioarbeit gehen noch über die klassischen Vorteile eines Portfolios hinaus, bei dem die Lernenden Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse und Lernartefakte übernehmen und schrittweise ihren Kompetenzaufbau darlegen (Hilzensauer, 2008). Durch die technischen Möglichkeiten des ePortfolios können somit Reflexionen im „individuellen“ Lernprozess durch das Speichern und die Überarbeitung kontinuierlich erfolgen (Hilzensauer, 2008, S. 14).

3.1 Anleitung von Reflexion mithilfe der Reflexionsspirale

Es ist davon auszugehen, dass die grundlegende Fähigkeit, systematisch zu reflektieren, bei Studierenden zunächst sehr heterogen ist, wie die Studie von Denner und Gesenhues (2013) verdeutlicht, in der sich Studierende ohne wesentliche Anleitung in unterschiedlichem Maße fähig zeigten, in Reflexionsprozessen zwischen Theorie, Praxis und ihrer eigenen Person zu vermitteln. Studierende müssen somit in ihren Reflexionsprozessen konkret angeleitet werden, darunter in den Zielen der Reflexionstätigkeit an sich sowie in den verschiedenen Denkschritten, die zu durchlaufen sind.

Eine Untergruppe der Fokusgruppe ePortfolio beschäftigte sich mit den verschiedenen Modellen von Reflexionsprozessen und der Möglichkeit, diese für eine Anleitung zum Reflektieren für die Studierenden nutzbar zu machen. Die daraus resultierende Reflexionsspirale (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite; Dorsch et al., 2017) basiert schließlich auf zwei sechsgliedrigen Modellen: dem Kreismodell von Denner und Gesenhues (2013,

S. 77) und dem Stufenmodell von Hänssig und Petras (2006; auch Hänssig, 2007). Die Übertragung der Modelle in eine Spirale verbindet die beiden Vorstellungen von einerseits aufeinander aufbauenden Stufen, die auf der bereits abgeschlossenen Stufe logisch aufbauen, und andererseits auch immer wieder rückläufigen und zyklisch ablaufenden Denkprozessen.

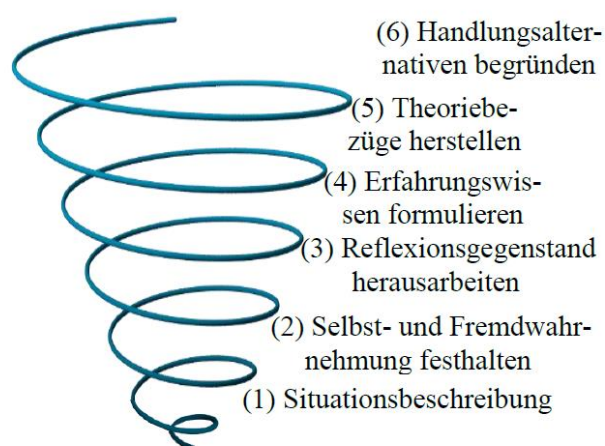


Abbildung 1: Reflexionsspirale nach Dorsch et al. (2017)

Als konkretes Produkt wurden für die Lehre zwei digitale Lernpakete zum Thema Reflexion (LernBars für VIGOR¹) erstellt; dabei handelt es sich um digitale interaktive Selbstlernformate, in denen Studierende sich in ihrem Tempo mit multimedial zur Verfügung gestellten Inhalten beschäftigen können und gleichzeitig durch zu beantwortende Fragen ein Assessment stattfindet. Das erste Lernpaket führt die Studierenden in den theoretischen Hintergrund von Reflexionen ein. Die Studierenden sollen anhand dessen ein Verständnis dafür gewinnen, dass Reflexion als mentaler Denkprozess eine Möglichkeit darstellt, mit einer gewissen Distanz Wissensbestände kritisch zu beleuchten, und implizites Wissen zugänglich macht. Es handelt sich bei dieser LernBar also um ein Tool, das das Verständnis und die Bereitschaft der Studierenden zur Reflexion fördern soll. Das zweite Lernpaket stellt eine praktische Anleitung für Reflexionsprozesse entlang der entworfenen Reflexionsspirale dar. Im Lernpaket werden den Studierenden die konkreten sechs Schritte des Reflexionsprozesses erläutert und Reflexionsfragen gestellt, die direkt in der LernBar beantwortet werden können. Die Studierenden durchlaufen somit im Bearbeiten des digitalen Lernformates exemplarisch einen Reflexionsprozess und lernen somit die einzelnen Schritte praktisch kennen.

Im Folgenden werden die Inhalte dieses Lernpakets sowie stellenweise auch verwendete Reflexionsfragen vorgestellt, um ein Beispiel dafür zu geben, wie Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden anhand der Reflexionsspirale anleitbar sind. Dabei werden die Schritte anhand von Unterrichtsvideos, die im Projektkontext von „Level“ videografiert wurden, geübt. Nachdem die Studierenden die offenen Fragen beantwortet haben, werden ihnen auf der nächsten Seite mögliche Antworten präsentiert, die keinesfalls vollständig sind, aber den Studierenden eine weitere Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Reflexionsinhalten und den eigenen Denkprozessen ermöglichen.

- (1) *Situationsbeschreibung*: Die Studierenden werden angehalten, zunächst die Wahl einer konkreten Handlungssituation zu begründen und anschließend Setting, Inhalt und Handlungsabfolge dieser Situation zu beschreiben. Auch dieser Schritt verläuft im Lernpaket anhand einer vorgegebenen videografierten Situation.

¹ VIGOR ist eine im Rahmen von „Level“ entwickelte und in „The Next Level“ weiter vor allem für die Nutzung von Videos ausdifferenzierte Lernplattform, basierend auf Moodle.

- (2) *Selbst- und Fremdwahrnehmung festhalten*: Anhand der Frage „Was finden Sie persönlich auffällig? Was hat Sie bewegt?“ soll die eigene Wahrnehmung festgehalten werden (Selbstwahrnehmung), um sich in einem weiteren Schritt zu überlegen, wie andere Akteur*innen die Situation aus einer anderen Perspektive erlebt haben könnten im Sinne eines Perspektivwechsels (Fremdwahrnehmung).
- (3) *Reflexionsgegenstand herausarbeiten*: Mögliche Reflexionsgegenstände sind Aspekte der zu reflektierenden Situation, die bedeutsam für die Situation erscheinen. Aus den verschiedenen möglichen Reflexionsgegenständen, die zusammengestellt werden, wird dann einer individuell von den Studierenden ausgewählt und in den nächsten Reflexionsschritten detailliert entlang der „Reflexionsspirale“ bearbeitet. Meist ist der von den Studierenden gewählte Reflexionsgegenstand ein Aspekt, der auch in anderen Kontexten relevant für sie ist. Im Lernpaket wird exemplarisch der Gegenstand „Störungen, Störungsdynamik, Unterrichtsstörungen“ gewählt, um die weiteren Reflexionsschritte begleitend zu bearbeiten.
- (4) *Erfahrungswissen (implizites Wissen) zum gewählten Reflexionsgegenstand formulieren*: Hierzu wird die Situation unter genauer Berücksichtigung des Reflexionsgegenstandes reformuliert, und es werden subjektive Theorien und Erfahrungen sowie daraus folgende praktische Schlussfolgerungen zum Gegenstand diskutiert. Im Lernpaket wird dieser Schritt anhand des Gegenstands „Unterrichtsstörungen“ eingeübt. Nach der Herausarbeitung des Reflexionsthemas in der gesehenen Situation („Beschreiben Sie wertfrei/sachlich und konkret das als Störung erlebte Verhalten des Schülers, die Reaktion der Lehrperson bzw. die Interaktion zwischen Lehrperson und dem Schüler und der Klasse.“), sollen Studierende ihre eigenen Vorerfahrungen mit störendem Unterrichtsverhalten sowie ihre daraus abgeleiteten praktischen Schlussfolgerungen beschreiben.
- (5) *Theoriebezüge herstellen*: Hier werden die Studierenden angeleitet, bereits kennengelernte Theorien und Konzepte in Bezug auf den Reflexionsgegenstand darzustellen und diese anhand von wissenschaftlicher Literatur zu belegen. Anschließend sollen sie nach weiteren Literaturbezügen suchen. Schließlich sollen die Studierenden die im Video gezeigte Unterrichtssequenz reflektieren („Welche Erklärungen für Störungen dieser Art lassen sich in der wissenschaftlichen Literatur finden? Welche Interventionen werden in der Literatur genannt? Kommt die von der Lehrkraft gewählte Intervention in der Literatur vor?“). Außerdem werden die Studierenden angeleitet, die neuen Erkenntnisse durch die Literaturrecherche zu benennen und den eigenen Lernfortschritt auszumachen („Welche neuen Erkenntnisse haben Sie im Vergleich zu Ihren vorher formulierten Erfahrungen und Ihrem individuellen Wissen zum ausgewählten Reflexionsgegenstand durch die Literatur gewonnen?“).
- (6) *Handlungs- und Denkalternativen theoriegeleitet entwickeln*: In diesem letzten Schritt sollen die Studierenden auf Grundlage der gesichteten Literatur Handlungs- und Denkalternativen in Bezug auf den Reflexionsgegenstand zusammenstellen, zum Beispiel in Form von Präventions- und Interventionsmaßnahmen.

Als Abschluss folgt noch ein Ausblick, in dem die Studierenden für sich Fragestellungen festhalten sollen, mit denen sie sich in der Folge weiter auseinandersetzen möchten (z.B. Classroom Management, Rituale etc.).

3.2 Feedback in der reflexiven Portfolioarbeit

Das Thema Feedback spielte in der Fokusgruppe ePortfolio ebenfalls eine große Rolle, da es sich förderlich auf den Reflexionsprozess von Studierenden auswirkt (Bain et al., 2002).

In Studien, in denen studentische Einstellungen zur Arbeit mit dem ePortfolio erhoben werden, wird Feedback als motivierender Faktor oftmals hervorgehoben (z.B. Rachbauer, 2019), so auch in den Dissertationsstudien, die von Mitgliedern unserer Fokusgruppe verfasst wurden (Dorsch, 2019; Weber, 2021). Besonders in Bezug auf offen-adaptiv formulierte Portfolioaufgaben zeigten sich positive studentische Einstellungen zu Feedback (Weber, 2021). Es lässt sich daraus schließen, dass besonders in der Arbeit mit dem ePortfolio, in der dem*der Ersteller*in ein hohes Maß an Eigenverantwortung für den Lernprozess zukommt, Feedback den Studierenden Sicherheit gibt (Ittner & Hascher, 2016). Aus zusammengetragenen Erfahrungsberichten zeigt sich, dass die Akzeptanz eines ePortfolios steigt, wenn die Arbeitsergebnisse einem „Publikum“ – Peers, Dozent*innen, (potenziellen) Arbeitgeber*innen o.ä. – zugänglich gemacht werden (vgl. Hornung-Prähauser et al., 2007). In Modellen zum Erarbeitungsprozess eines ePortfolios wird Feedback als elementarer Zwischenschritt angesehen, der zum Beispiel eine Überarbeitung vor einer Veröffentlichung oder Einreichung anleiten kann (vgl. Bräuer, 2016; Weber, 2021). Für Bräuer ergibt sich daraus ein Gelingensbereich der ePortfoliointegration an sich:

„Portfolioarbeit braucht konkrete und real-existierende AdressatInnen, die durch Feedback im Entstehungsmoment und im Moment der Ergebnisdarstellung signalisieren, inwieweit das jeweils vorliegende Portfolio als Mitteilung verstanden werden kann“ (Bräuer, 2016, S. 218).

Feedback kann durch verschiedene Parteien gegeben werden, darunter im Hochschulkontext vornehmlich Dozierende und/oder Peers. Feedback von Dozent*innen erweist sich vor diesem Hintergrund als elementarer Baustein einer ePortfoliokultur, da sie oftmals eine direkte „Vorbildfunktion“ (Hornung-Prähauser et al., 2007) für Studierende einnehmen. Es zeigt sich, dass die aktive Nutzung des ePortfolios von „Vorbildern“, die neben Dozierenden auch Gutachter*innen, Peers, Eltern, potenzielle Arbeitgeber*innen etc. sein können, positive Auswirkungen auf die Identifikation mit der Methode des ePortfolios hat. Gleichzeitig bieten Dozierende für Studierende eine zuverlässige Quelle von Assessment des eigenen Lernstandes und Hinweise zum weiteren Lernverlauf, wenn auch der Arbeitsaufwand für Dozierende dabei sehr zeitintensiv werden kann (Weber, 2021).

Peer-Feedback kann, wenn richtig angeleitet, eine ähnliche Quelle von Assessment und sozialem Anreiz zur Arbeit mit dem ePortfolio darstellen.² Peer-Feedback fördert dabei die Selbsteinschätzung sowohl des*der Feedbackerhaltenden als auch des*der Feedbackgebenden, da auch letztere*r sich in der Auseinandersetzung mit dem fremden Portfolio gleichzeitig mit den Lerninhalten und -zielen auseinandersetzt (Topping, 1998). Das Geben von Peer-Feedback wirkt sich gleichzeitig auch auf kognitive und metakognitive Prozesse sowie auf soziale Fähigkeiten wie Empathie oder Aushandlungsfähigkeit aus. Für die Anleitung von Peer-Feedback in Lehrveranstaltungen wurde der in der Fokusgruppe laufende Austausch von Nadine Weber in ein digitales Lernpaket überführt, das Studierende in die Vorteile von Peer-Feedback einführt und in einem

² Kursiša (2012, S. 470) weist darauf hin, dass eine gewisse Anonymität oder Unsichtbarkeit (zumindest Dozent*innen gegenüber) für das Peer-Feedback hilfreich sein kann, sodass die Hemmschwelle sinkt, kritische Fragen zu stellen. Technische Plattformen (u.a. Mahara) haben Feedbackformen integriert, in denen Kommentare zunächst veröffentlicht werden müssen und ansonsten nur Verfasser*in und Inhaber*in der ePortfolio-Ansicht angezeigt werden. Generell ermöglicht es die elektronische Variante eines Portfolios den Verfasser*innen, Einblicke in die eigene Arbeit zu gewähren und Feedback unkompliziert zu erhalten (Bräuer, 2016).

zweiten Schritt konkrete Methoden für das Verfassen von Feedback an die Hand gibt, wie unter anderem die TAG-Methode (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: TAG-Feedback-Methode (Weber, 2020a)

Tell!	– beschreiben, wie Inhalte, Meinung, Position verstanden wurden – beschreiben, was gefallen hat, besonders gut war – dabei freundlich und wohlwollend schreiben
Ask!	– nachfragen, was nicht deutlich wurde, wo Unklarheiten bestehen – konkret werden
Give!	– Verbesserungsvorschläge unterbreiten

Idealerweise bleibt Feedback nun nicht einfach stehen, sondern wird Auslöser und Aufhänger einer weiterführenden Diskussion über Lernziele, Lernstände und weitere Lernwege (vgl. auch Kursiša, 2012).

4 Didaktische Kommentare

Wie ePortfolioarbeit und hier speziell Reflexionsanlässe in verschiedenen Fächern des Lehramtsstudiums an der Goethe-Universität Frankfurt ausgestaltet werden, wird im Folgenden ausgeführt.³ Dies geschieht anhand konkreter Lehrveranstaltungen in den Fächern Bildungswissenschaften, Mathematik, Englisch und Sachunterricht.

4.1 Bildungswissenschaftliche Reflexion im Seminar „Kulturelle Sensibilität im Unterricht“

Die Lehrveranstaltung „Kulturelle Sensibilität im Unterricht“ wird seit dem Wintersemester 2019 als Blended-Learning-Veranstaltung in den Bildungswissenschaften (für alle Studiengänge im Lehramt belegbar) für etwa 45 Lehramtsstudierende pro Semester im Modul „Unterrichten“ angeboten. Im Rahmen des Seminars werden theoretische Grundlagen zu interkultureller Sensibilität und Kompetenz erarbeitet. Durch erfahrungsbasierte Übungen, Reflexionsaufgaben und Fallanalysen setzen sich die Studierenden mit verschiedenen alltagsnahen (Unterrichts-)Situationen auseinander. Hierbei sollen sowohl kognitive (kulturelle Einstellungen, Normen und Werte), motivationale (Attributionen und Selbstwirksamkeitserwartungen im interkulturellen Kontext) als auch verhaltensbezogene Aspekte (*emotional display rules* und Emotionsregulation) betrachtet werden. Folgende Lernziele für die Veranstaltung sind angedacht:

Die Studierenden ...

- ... können relevante Merkmale von Kultur benennen.
- ... können verschiedene Unterrichtssituationen danach einschätzen, inwiefern kulturelle Unterschiede einen Einfluss haben können.
- ... haben über potenzielle kulturelle Konfliktsituationen reflektiert.
- ... können zwischen kulturgeprägten und individuellen Unterschieden von Teilnehmenden interkultureller Interaktionen differenzieren.
- ... können interkulturelle Konfliktsituationen analysieren und mögliche Ursachen identifizieren.
- ... können verschiedene Handlungsstrategien in interkulturellen Konfliktsituationen nennen und bewerten.

³ Dabei handelt es sich je nach fachspezifischer Konzeption sowohl um seminarbezogene als auch um studienbegleitend angelegte Portfoliokonzepte.

Zur Überprüfung der oben genannten Inhalte und Lernziele bietet sich – dem Prinzip des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) folgend – ein ePortfolio als Prüfungsformat an.

4.1.1 Inhalt, Aufbau und Umfang des ePortfolios

Das ePortfolio wird in der Lehrveranstaltung als Modulprüfung, also Bewertungsportfolio, genutzt. Angelehnt an die Definition von Weber und Kolleg*innen (2017) wird darunter eine Sammlung von Ergebnissen in Form von beispielsweise Texten, Videos oder Forenbeiträgen verstanden. Die Inhalte werden dabei semesterbegleitend erstellt und gesammelt. Als Artefakte des ePortfolios des oben beschriebenen Seminars werden Reflexionen von angewendeten Methoden, Peer-Feedback-Prozessen, Fallbeispielen, kollegialen Supervisionssitzungen und didaktischen Unterrichtskonzepten sowie Exzerpte von Fachtexten als obligatorische Inhalte gefordert. Fakultativ können zudem weitere Materialien wie Arbeitsblätter, Fotoprotokolle oder Literaturhinweise in das ePortfolio integriert werden. Durch die Vielfalt der ins Portfolio einzubringenden Artefakte (Reflexion, Arbeitsaufträge, Fallbeschreibungen etc.) sollen den Lehramtsstudierenden vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu den Lerngegenständen ermöglicht werden. Im Sinne der Förderung des verteilten Lernens (Halpern & Stephenson, 2011) werden die Artefakte im Laufe des Semesters zu im Vorfeld festgelegten Zwischenfristen gesammelt.

4.1.2 ePortfolios bewerten

Die Bewertungskriterien des ePortfolios und der darin befindlichen Reflexionen wurden auf den Vorarbeiten von Berding und Kolleg*innen (2018) und Bräuer (2016) entwickelt. Berding und Kolleg*innen (2018) unterscheiden hinsichtlich der Qualität von Reflexion vier Stufen (deskriptive Darstellung, deskriptive Reflexion, begründete Reflexion und verknüpfende Reflexion). Bräuer (2016) differenziert analog dazu Ebenen der reflexiven Praxis (Beschreiben und Dokumentieren, Interpretieren und Analysieren, Beurteilen und Bewerten sowie Planen) mit unterschiedlichen Qualitätsstufen, die bei der Entwicklung der hier abgebildeten Bewertungskriterien des ePortfolios im Seminar leitend waren. Abgeleitet aus den Ansätzen wurden folgende Beurteilungskriterien für die Bewertung der ePortfolios erstellt:

- Themen und Begriffe werden inhaltlich korrekt wiedergegeben und definiert sowie klar und verständlich erläutert.
- Die Reflexionen gehen über eine rein deskriptive Ebene hinaus (z.B. durch Berücksichtigung von Emotionen oder eigenen Erfahrungen).
- Die Themen werden unter verschiedenen Perspektiven betrachtet (z.B. Schüler- oder Lehrkräfteperspektiven).
- Im Seminar besprochene Methoden und Theorien werden auch kritisch reflektiert (z.B. Vor- und Nachteile der gängigen Kulturklassifikationen).
- Die Reflexion über die Themen/Inhalte bezieht ausreichend die behandelten Theorien/Modelle ein (z.B. Ansätze zur kulturspezifischen Informationsverarbeitung oder Konzepte zur Bildung von Stereotypen und Vorurteilen).
- Der Bezug zum zukünftigen Berufsfeld als Lehrkraft wird deutlich und anhand konkreter Beispiele oder Anwendungen dargestellt.

Neben der Reflexionstiefe und Auseinandersetzung mit den Artefakten wurden auch „Formalia“ (in Anlehnung an Bräuer, 2016) in den Bewertungskatalog aufgenommen. Bewertungskriterien hierbei waren das Einhalten des Umfangs des Portfolios, das Einbringen aller obligatorischen Artefakte und die optische Gestaltung sowie Übersichtlichkeit des Portfolios (z.B. Struktur, Auflösung, Absätze, Verzeichnis etc.). Zudem wurden die Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens (Zitation etc.) sowie die Verständlichkeit der Formulierungen und die Rechtschreibung in die Bewertung einbezogen.

Für jedes der oben genannten Kriterien kann auf einer fünfstufigen Skala die Ausprägung des jeweiligen Kriteriums beurteilt werden. Um eine größtmögliche Transparenz zu dem festgelegten Aufbau und insbesondere den Bewertungskriterien zu geben, wurden diese Informationen den Studierenden vor der Bearbeitung des ePortfolios zugänglich gemacht und mit ihnen besprochen.

4.1.3 Erfahrungen mit dem ePortfolio

Das ePortfolio wurde sowohl von Studierenden als auch von den durchführenden Lehrpersonen als äußerst gewinnbringend wahrgenommen. So zeigten Zwischenevaluationen bezogen auf das virtuelle Lehrformat mit asynchronen und synchronen Phasen, dass die Themenauswahl und der Praxisbezug der Aufgaben von den Studierenden als interessant und passend wahrgenommen wurden.

Dabei haben sich sowohl das stetige Sammeln von Artefakten im Semesterverlauf als auch die Vielfalt der Aufgaben bewährt (s.o.). Die kontinuierliche Entwicklung des Portfolios konnte im beschriebenen Seminar gut durch das Anbieten von asynchronen Inputs und Arbeitsphasen (wie Peer-Feedback oder Feedback von Lehrenden zu Aufgaben) und eine vertiefte, synchrone Bearbeitung der Aufgaben in Gruppen (z.B. Reflexionssitzungen nach der Methode der kollegialen Beratung) gewährleistet werden. Durch die verschiedenen Methoden und deren Rückmeldeprozesse wurden unterschiedliche Formen von reflexionsförderlichem Feedback für die Studierenden gewährleistet.

Im Vergleich zu bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen mit anderen Prüfungsformaten (z.B. Klausur, Hausarbeit) zeigte das ePortfolio eine ähnliche Notenverteilung. Dieser Erfahrungswert deutet darauf hin, dass das Prüfungsformat des ePortfolios und die zugrundeliegenden Bewertungskriterien gut zwischen den Studierendenleistungen differenzieren können und damit eine gute Alternative zu den „klassischen Prüfungsformaten“ darstellen.

Hinsichtlich der Bewertungskriterien hat sich ein iterativer Prozess bewährt: Nach jedem Semesterdurchlauf wurden die Bewertungskriterien evaluiert und gegebenenfalls modifiziert. So wurden die Bewertungskriterien beispielsweise feingliedriger und differenzierter gestaltet, um eine möglichst transparente und faire Notengebung zu gewährleisten. Hierbei hat sich die Dokumentation der oben beschriebenen Bewertungskriterien (mit entsprechender prozentualer Gewichtung) in Form von fünfstufigen Skalierungen als äußerst hilfreich herausgestellt, die den Studierenden bereits zu Beginn des Semesters zu Verfügung gestellt wurde. Studierende können so im Vorfeld die Kriterien einsehen und die eigene Leistung im Hinblick auf die erforderlichen Kriterien einschätzen. Die Dokumentation in differenzierten Bewertungskriterien ermöglicht zudem in Rückmeldegesprächen mit den Studierenden gezielte Verweise auf optimierungsbedürftige und gelungene Passagen, die in künftigen Ausarbeitungen beachtet werden können.

4.2 Das „English Teacher e-Portfolio“ im Lehramtsstudium Englisch

Der Einsatz von ePortfolios bietet eine zeitgemäße und flexible Möglichkeit zur Dokumentation und Reflexion von professionellen Kompetenzen im Lehramtsstudium.

4.2.1 Das praktizierte ePortfoliokonzept

In der Fachdidaktik Englisch wurde ein semester- und veranstaltungsübergreifendes ePortfolio-Konzept entwickelt, das seit dem Wintersemester 2020/21 flächendeckend in allen Lehrveranstaltungen der Abteilung eingesetzt wird. In jeder Studienphase und jedem fachdidaktischen Modul bietet sich für Studierende die Möglichkeit, im ePortfolio an ihren individuellen Kompetenzen und Zielen zu arbeiten und dabei gezielte Bezüge zu den gewählten Einführungs- und Aufbauseminaren sowie zu absolvierten Praktika und zur Vorbereitung auf das Erste Staatsexamen herzustellen. Dabei werden die Bereiche Fremdsprachendidaktik, Sprachkompetenzen und Unterrichtserfahrung dezidiert in den Blick genommen.

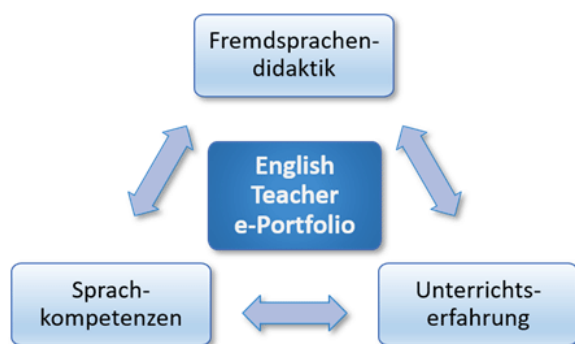


Abbildung 2: Überblick „English Teacher e-Portfolio“

Im ePortfolio bilden die Studierenden ihre individuellen Lernwege, -produkte und -ziele ab und vernetzen Studieninhalte über die verschiedenen Semester hinweg. Als zentrale Anlaufstelle dient dabei der Online-Kurs „English Teacher e-Portfolio“, zu dem die Studierenden und Dozierenden über die universitätseigene Lernplattform VIGOR Zugang erhalten. Zum Einstieg finden die Studierenden dort eine ausführliche Einführung in das Thema ePortfolio, einen stetig aktualisierten FAQ-Bereich und verschiedene Support-Angebote, die v.a. auch die technische Umsetzung begleiten. Das ePortfolio selbst stellen die Studierenden anhand ihrer besuchten Module mithilfe der ePortfolio-Plattform Mahara zusammen. Um die ersten Schritte mit Mahara sinnvoll anzubahnen und virtuell zu unterstützen, wurden u.a. diverse Video-Tutorials produziert. Persönliche Ansprechpartner*innen sind neben den jeweiligen Dozierenden insbesondere die ePortfolio-Verantwortlichen der Abteilung und die studentischen Tutor*innen der Englischdidaktik.

Die eingangs skizzierten Vorteile, die eine digitale Variante des Portfolios gegenüber einer analogen Form bieten kann (vgl. u.a. Schaffert et al., 2007), spielen so auch für das „English Teacher e-Portfolio“ eine entscheidende Rolle: Die Arbeit mit Mahara erlaubt den Studierenden jederzeit unabhängig Zugriff auf bzw. die Verwaltung und Überarbeitung von erstellte(n) Produkte(n). Insbesondere deren multimediale Form unterstützt die kreative Gestaltung und flexible Einbindung von Textbausteinen, Dokumenten, Bildern, Audio- und Videodateien. Verschiedenste Produkte aus den Veranstaltungen – beispielsweise tabellarische Unterrichtsentwürfe, vertonte Präsentationen oder Erklärvideos – können auf diese Weise gezielt platziert und sinnvoll eingebettet werden; Verlinkungen – z.B. zu weiterführenden Webseiten – unterstützen zusätzlich die Ausweitung des Blickfeldes für vielseitige Lernprozesse. Die Studierenden übernehmen bewusst Verantwortung für ihre Lernprozesse und Lernartefakte und dokumentieren kontinuierlich ihre Entwicklungsprozesse.

Zur fortlaufenden Arbeit am „English Teacher e-Portfolio“ stehen über den VIGOR-Kurs unterschiedliche ePortfolio-Aufgaben zur Verfügung, die die absolvierten Module und damit die wachsenden Erfahrungen und Kompetenzen der Studierenden ansprechen. Eine Mischung aus Pflicht- und Wahlaufgaben bildet die zunehmende Professionalisierung und thematische Spezialisierung im Studienverlauf ab. Zu den Aufgaben gehören u.a. Reflexionen zur Berufswahl und zur eigenen Sprachlernbiografie, kritische Auseinandersetzungen mit fachdidaktischen Theorien und seminarspezifische Vertiefungen, die Entwicklung und Reflexion von Unterrichtsentwürfen sowie auch die Vorstellung und Diskussion eigener kleiner Forschungsprojekte. Die Aufgaben sind stets so formuliert, dass verschiedene Lösungswege in multimodaler Form möglich sind, wobei die individuellen Kompetenzen der Studierenden abgebildet und ihre persönlichen Ziel- und Schwerpunktsetzungen berücksichtigt werden können. Reflexionsprozesse sind hier entscheidend und werden gezielt angebahnt.



Abbildung 3: Digital unterstützte ePortfolio-Arbeit mithilfe von VIGOR und Mahara

4.2.2 Reflexion im „English Teacher e-Portfolio“

Auch im gemeinsamen Austausch der Fokusgruppe wurde Reflexion als prägendes Moment von ePortfolioarbeit identifiziert und Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden als wichtige Voraussetzung für den Aufbau und die Entwicklung von professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (u.a. Fichten & Meyer, 2006; Wyss, 2008) in den Blick genommen. Die professionelle Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit zu schulen, ist nicht nur Aufgabe der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, sondern insbesondere im Hinblick auf fachliche Lernprozesse auch der Fremdsprachendidaktik. So ist die Fähigkeit, die fremdsprachliche Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Theorien und Forschungsergebnisse fortwährend zu reflektieren, ein wichtiger Bestandteil der Professionalität von Englischlehrer*innen. Eingangs wurde bereits die Existenz vielfältiger Reflexionsmodelle betont, die Reflexionsabläufe zu beschreiben suchen. Auch aus der Perspektive der Fachdidaktik Englisch ist die grundlegende Gemeinsamkeit zu betonen, dass durch reflektierende Verknüpfung von Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten neue Perspektiven und alternative Szenarien in den Blick rücken können. Eine ausführliche Diskussion verschiedener Modelle, die zur Förderung von Reflexionsfähigkeit im Englischstudium herangezogen werden können – v.a. unter Bezug auf das EDAMA-Modell nach Aeppli und Lötscher (2016) und die Vier-Schritt-Analyse nach Santagata und Guarino (2011) – dokumentieren u.a. Elsner et al. (2020) für die Arbeit mit Unterrichtsvideos als Reflexionsanlass.

Wie eingangs herausgestellt, müssen Studierende in ihren Reflexionsprozessen in jedem Fall konkret angeleitet werden, um ihre Fähigkeiten, zwischen Theorie, Praxis und ihrer eigenen Person zu vermitteln, gezielt zu fördern (vgl. Denner & Gesenhues, 2013). Eine solche Unterstützung und Anleitung bietet u.a. die in der Fokusgruppe erarbeitete Reflexionsspirale bzw. das dazu entwickelte eLearning-Angebot in Form der LernBars. Diese gezielten Web-Based-Trainings ermöglichen die Auseinandersetzung mit interaktiven Lerneinheiten, die sowohl theoretische Hintergründe von Reflexion beleuchten als auch eine praktische Anleitung für Reflexionsprozesse an die Hand geben. Im VIGOR-Kurs zum „English Teacher e-Portfolio“ finden die gemeinsamen Produkte eine systematische Einbettung und werden den Studierenden unterstützend zur Verfügung gestellt. Auch für die Dozierenden sind die entsprechenden Verlinkungen zugänglich, sodass diese jederzeit in die verschiedenen Lehrveranstaltungen eingebunden werden können und an fachdidaktische Schwerpunkte anknüpfen. Da sich das ePortfolio der Fachdidaktik Englisch insbesondere durch den eingangs skizzierten semester- und veranstaltungübergreifenden Charakter auszeichnet, ist es als gemeinsame Grundlage zentral, vielseitig einsetzbare Angebote zu machen. Die konkrete Einbindung kann von den Dozierenden in ihren jeweiligen Seminaren in spezifischer Form erfolgen und/oder eigenständig und selbstgesteuert von den Studierenden genutzt werden.

Gerade mithilfe der zweiten, praxisnahen LernBar können die Studierenden wichtige Schritte des Reflektierens am Beispiel einer Unterrichtssequenz Englisch erarbeiten (vgl.

Mühlhausen, 2006), dazu fachspezifische Theoriebezüge herstellen und Erfahrungswissen – insbesondere auch aus bisherigen Schulpraktika im Rahmen des Englischlehramtsstudiums – formulieren. Entscheidende Basis ist auch hier die Annahme, dass es bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung unabdingbar ist, professionelle Reflexion zu schulen, da praktizierende Lehrkräfte oftmals zu wenige „Möglichkeiten haben, diese systematisch und zielgerichtet zu betreiben“ (Kittel & Rollett, 2017). Zur Entwicklung von professioneller Kompetenz eignet sich gerade der Einsatz solcher Unterrichtsvideos in besonderem Maße, da sie eine starke Handlungsnähe zum komplexen Unterrichtsgeschehen aufweisen (vgl. von Aufschnaiter & Blömeke, 2010). Auch über die Arbeit mit den gemeinsam gewählten und mit Reflexionsaufgaben versehenen Beispielen hinaus werden in der Fachdidaktik Englisch gezielt videobasierte Aufgabenformate zur Förderung von Reflexionskompetenz eingesetzt (u.a. Elsner et al., 2020).

4.2.3 Ausblick: Assessment und Feedback

Neben dem Schwerpunkt Reflexion wurden im gemeinsamen Austausch der Fokusgruppe insbesondere auch die Rolle von Assessment und die gezielte Arbeit mit Feedback als Kernelemente von Portfolioarbeit diskutiert. Im „Englisch Teacher e-Portfolio“ wird neben der summativen Erfassung von Kompetenzentwicklungen – beispielsweise als Leistungsnachweis im Aufbaumodul sowie bei der Vorbereitung des Ersten Staatsexamens – v.a. Wert auf das formative Assessment professioneller Kompetenzen im Lehramtsstudium gelegt. Das ePortfolio wird im Grundlagenmodul eingeführt und in den folgenden Seminaren fortwährend eingebunden, mit Kommiliton*innen und Dozent*innen geteilt oder offiziell zur Bewertung eingereicht. Dabei spielt regelmäßiges Feedback eine entscheidende Rolle. Feedback, so wurde bereits eingangs betont, wird in Studien zu studentischen Einstellungen zur Arbeit mit ePortfolios häufig als besonders motivierender Faktor herausgestellt (u.a. Rachbauer, 2019; Weber, 2021). So unterstützt es die Überarbeitung entstehender Produkte, steigert die Akzeptanz gegenüber der Bearbeitung von Portfolioaufgaben und gibt Sicherheit (vgl. Ittner & Hascher, 2016) – gerade im Kontext selbstbestimmter Portfolioarbeit, wie sie für das vorgestellte Konzept der Fachdidaktik Englisch prägend ist. Auch erste Evaluationsergebnisse zum „English Teacher e-Portfolio“ unterstreichen die Rolle von Dozierenden- und Peer-Feedback als elementare Bausteine einer gelingenden ePortfoliokultur. Damit verbunden verweist der nahezu durchgehend geäußerte Wunsch nach bzw. die positive Einschätzung von Beispielpartfolios zur Orientierung auf den genannten Aspekt der Sicherheit. Solche v.a. formalen Umsetzungsbeispiele gekoppelt mit transparenten Bewertungs- und Feedbackkriterien (u.a. in Anlehnung an Bräuer, 2016) bilden einen grundlegenden Orientierungsrahmen für Lehrende und Lernende. Die Erwartungen und bisherigen Erfahrungen der Studierenden im Bereich Bewertung und Feedback werden aktuell im Rahmen einer Studierendenbefragung näher beleuchtet. Auf Basis der finalen Auswertung der studentischen Angaben sowie unter Einbezug der bisherigen Praktiken und Erfahrungswerte der Dozierenden der Abteilung soll der gemeinsame Rahmen von Bewertungskriterien und Feedbackprinzipien weiter ausgearbeitet werden (Junghans & Viebrock, in Vorbereitung).

4.3 ePortfolioarbeit im Grundschullehramtsstudiengang im Fach Mathematik

Die ePortfolioarbeit im Fach Mathematik kommt in den Veranstaltungen des Vertiefungsmoduls im Grundschullehramtsstudiengang zum Einsatz und orientiert sich am hochschuldidaktischen Modell „Lernen mit Portfolio“ (Vogel, 2013; Vogel & Schneider, 2012). Dieses Modell kann zur Analyse und Weiterentwicklung von konzeptionierten und durchgeführten Seminaren mit integrierter Portfolioarbeit genutzt werden (vgl. Vogel, 2013, S. 228ff.). Die gemäß dem Modell „Lernen mit Portfolio“ initiierte Portfolioarbeit lässt sich als reflexive Portfolioarbeit bezeichnen. Im Rahmen der beiden Projekte

„Level“ und „Next Level“ wurde die Portfolioarbeit weiter digitalisiert (Nutzung der Lernplattform OLAT), und die einzelnen Lehr-Lern-Einheiten wurden weiterentwickelt bzw. neue hinzugefügt.

4.3.1 Ausgestaltung der ePortfolioarbeit

Die konkrete ePortfolioarbeit in den Vertiefungsveranstaltungen wird in verschiedenen Lehr-Lern-Einheiten initiiert (Vogel & Billion, 2018) und mündet u.a. in die Erstellung eines Leistungsportfolios⁴, das zur Bewertung digital abgegeben wird (Vogel & Schneider, 2012). Die einzelnen Artefakte des ePortfolios werden im Laufe des Semesters erarbeitet und entlang von Peer-Feedback oder Feedback der Seminarleitung überarbeitet und finalisiert. Die Inhalte des Leistungsportfolios werden zu Beginn des Vertiefungsseminars in Form eines Inhaltsverzeichnis durch die Lehrenden festgelegt, und auch die Bewertung des ePortfolios wird zu Beginn der Lehrveranstaltung transparent gemacht, indem die für die Bewertung genutzten Kriterien bekannt gegeben werden. Die einzelnen Portfolioaufgaben sind sehr offen gestellt, damit die Freiräume für die Ausgestaltung möglichst groß sind. Für die Grundstruktur des ePortfolios haben sich im Laufe der Projekte „Level“ und „The Next Level“ folgende Lehr-Lern-Einheiten herauskristallisiert, in denen im Laufe eines Semesters ePortfolio-Artefakte entstehen (gemeinsam im Tandem oder in Einzelarbeit):

- Arbeit im Tandem an einem gemeinsamen Projekt in unterschiedlichen Projektformaten: Erstellung eines Erklärvideos und dessen Erprobung; Konzeption, Durchführung und Dokumentation eines Interviews zu einem mathematischen Thema mit Kindern oder/und Erwachsenen mit anschließender Analyse; Erarbeitung einer Präsentation zu einem mathematischen oder mathematikdidaktischen Thema einschließlich der Aktivierung der Studierenden; Konzeption und Durchführung einer mathematischen Lernumgebung für Kinder oder/und Studierende mit anschließender Analyse der dokumentierten Erprobung (Vogel, 2018); Konzeption und Erstellung eines Spiels oder Bilderbuchs und deren Einsatz mit anschließender Analyse;
- Reflexion der gemeinsamen Tandemarbeit entlang der beschriebenen Reflexionsspirale (s. Kap. 3.1);
- Feedback an ein anderes Tandem im Rahmen der Projektarbeit;
- individuelle Arbeitsprozesse⁵: Erarbeitung eines Leseauftrags und Erstellung eines Feedbacks bzw. Bearbeitung eines Leseauftrags⁶; Bearbeitung einer mathematischen bzw. mathematikdidaktischen offenen Aufgabe, auch „Virtuelle Aufgabe“ genannt;
- Reflexion einzelner individueller Arbeitsprozesse entlang der Reflexionsspirale (s. Kap. 3.1).

⁴ Das Leistungsportfolio umfasst die Artefakte aus der Portfolioarbeit eines Semesters, die zur Bewertung digital abgegeben werden sollen. An diesen Artefakten arbeiten die Studierenden allein oder im Tandem während des Semesters und optimieren diese durch Rückmeldungen aus der Seminargruppe sowie anderer Tandems mit einer vergleichbaren Aufgabe oder der Lehrenden.

⁵ Individuelle Arbeitsprozesse sind im Gegensatz zur gemeinsamen Tandemarbeit an einem Projekt zu sehen. Sie nehmen den individuellen Arbeitsprozess in den Blick und damit individuelle fachspezifische kognitive und metakognitive Strategien.

⁶ Ein Leseauftrag bestimmt die Perspektive, unter der ein theoretischer Artikel oder ein Aufsatz aus der Praxis durchgearbeitet werden soll, und mündet in die Bearbeitung einer oder mehrerer formulierter Aufgaben.

4.3.2 ePortfolio-Elemente – „Tandem-Arbeit“ und Peer-Feedback

Im Folgenden werden zwei Lehr-Lern-Einheiten – die Arbeit im Tandem und das Peer-Feedback der Projektarbeit – etwas ausführlicher beleuchtet.

Die ePortfolioarbeit im Tandem ist projektorientiert. Während des Semesters wird an diesem Projekt gearbeitet. Die gemeinsame Arbeit umfasst sowohl konzeptionelle als auch forschende Aspekte. Zunächst wird eine Rahmung mit mathematikdidaktischer Bedeutung (Erklärvideo, Lernumgebung, Interviewsituation) entwickelt, die es ermöglicht, mathematisches Lernen zu initiieren, zu begleiten bzw. zu beobachten. Im Idealfall wird diese Rahmung mit einer kleineren Gruppe von Lernenden erprobt und die Erprobung dokumentiert. Das Datenmaterial aus den Erprobungen (Video, Audiodokumente, Beobachtungsprotokolle) kann dann unter bestimmten Forschungsfragen qualitativ analysiert werden.

Die Konzeption der mathematischen Lern- bzw. Interviewsituation wird mit Hilfe eines sogenannten „mathematischen Situationspattern“ entwickelt (Vogel, 2014) und gleichzeitig dokumentiert. Das „mathematische Situationspattern“ ist ein Beschreibungsraster, das die zentralen Aspekte, die für die Ausgestaltung der mathematischen/mathematikdidaktischen Situation (Erklärvideo, Lernumgebung, Interviewsituation, Spiel, Bilderbuch) bedeutsam sind (mathematischer Gehalt, methodisch-didaktische Überlegungen, Materialausgestaltung, Berücksichtigung von Heterogenitätsaspekten), in Form von Kategorien berücksichtigt. Zu jeder Kategorie sind Fragen/Impulse formuliert, die den Schreibprozess anregen sollen. Gleichzeitig wird mit diesen Fragen auch das Schreibniveau, d.h. der sprachliche Ausdruck und der Körnungsgrad, also wie detailliert dieser Aspekt zu beschreiben ist, festgelegt.

Sowohl für das Projektprodukt als auch für das „mathematische Situationspattern“ werden Zwischenstände erstellt, die mit der Seminarleitung bzw. mit der Seminargruppe oder Untergruppen des Seminars diskutiert werden können. Die Rückmeldungen aus dieser Arbeitsphase können dann in die Erstellung des Endprodukts (Artefakts) einfließen. Für die qualitativen Analysen gibt es digitale Lernpakete, entlang derer die Analysemethoden vorgestellt und an einem Beispiel erprobt und geübt werden kann. Das „mathematische Situationspattern“ wie auch das Projektprodukt selbst, wie z.B. das Erklärvideo oder die Dokumentation der Erprobung und die Analysen, sind als Artefakte der Portfolioarbeit Bestandteil des Leistungsportfolios, das als ePortfolio digital abgegeben wird.

Das Peer-Feedback wird mit einem Fragebogen unterstützt, der geschlossene Rückmeldungen und offene Formulierungen anregt. Es werden hier Aspekte der TAG-Methode (s. Kap. 3.2), die im allgemeinen Teil beschrieben wurde, aufgenommen. Wichtig in der Rückmeldung ist, dass die Einschätzungen und Änderungsvorschläge mathematikdidaktisch begründet werden. Kriterien des Feedback-Bogens werden auch im Rahmen des Leistungsportfolios als Bewertungskategorien wieder aufgegriffen.

4.3.3 Reflexionsprozesse

Bedeutsam für die ePortfolioarbeit im Fach Mathematik sind ebenfalls Reflexionsprozesse, die im hochschuldidaktischen Modell „Lernen mit Portfolio“ von Reflexionselementen unterstützt und von einem Feedbacksystem begleitet werden (vgl. Vogel, 2013, S. 229).

„Die Reflexionselemente liefern meist Anregungen in Form von Fragen beziehungsweise Impulsen, eigene Lernprozesse oder -produkte zu reflektieren, die in der Lehr-Lern-Einheit entstanden sind. Reflektieren kann hier im Sinne eines In-Beziehung-Setzens von Erfahrungen, Wissensbeständen und emotionalen Befindlichkeiten verstanden werden.“ (Vogel, 2013, S. 229)

Die Reflexionselemente sind in die Erarbeitung der „Reflexionsspirale“ im Rahmen des Projekts „Level“ eingeflossen. In der konkreten Seminararbeit wird die „Reflexionsspirale“ dazu genutzt, individuelle wie auch Lern- und Arbeitsprozesse der Tandemarbeit zu reflektieren. Hierzu wurde ein weiteres Lernpaket entwickelt, das auf diese Prozesse fokussiert und weniger Prozesse des Unterrichts berücksichtigt. Auf diese Weise kann je nach Seminarkonzept das passende Lernpaket für die Anleitung von Reflexionsprozessen genutzt werden. Die Reflexion eigener Lern- und Arbeitsprozesse hat folgende Ziele:

- „1. die Reflexion eigenen Lernhandelns dafür zu nutzen, spätere Lernhandlungen von Schülerinnen und Schülern besser verstehen und begleiten und in entsprechendes professionelles Unterrichtshandeln übersetzen zu können[;]
2. das individuelle Bild von mathematischem und mathematikdidaktischem Lernen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.“ (Vogel, 2018, S. 209)

Welche Wirkung die Anleitung von Reflexionsprozessen auf die Ausdifferenzierung der Reflexionskompetenz zeigt, wurde im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluationen punktuell erhoben (Vogel, 2020). Hierzu wurden fünf Items formuliert, die sich an den Schritten der „Reflexionsspirale“ orientieren. Diese wurden zu Beginn und am Ende des Semesters von den Studierenden auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt. Der Mittelwertsvergleich zeigte für ein Vertiefungsseminar im Wintersemester 2018/19 eine leichte Zunahme der selbsteingeschätzten Reflexionskompetenz. Derzeit wird ein interdisziplinär entwickelter Fragebogen zur Erhebung der Reflexionskompetenz erprobt.

Analysen (Möller & Vogel, 2018) der schriftlichen Reflexionsprodukte, die von Studierenden mit Hilfe der „Reflexionsspirale“ erstellt wurden, mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zeigen, dass die Anreicherung der subjektiven Theorien (Erfahrungswissen) durch entsprechende Literatur eine große Herausforderung für die Studierenden darstellt. Meist werden die Literaturinhalte zusammengefasst, aber nicht für die Entwicklung von Handlungsalternativen genutzt. Hier wird wieder auf das Erfahrungswissen zurückgegriffen. Diese Ergebnisse zeigen, wie wichtig die Reflexion im Sinne der Reflexionsspirale für den Professionalisierungsprozess ist und wie sie die Verschränkung von Theorie- und Praxiswissen befördern kann.

4.4 ePortfolioarbeit im Rahmen des Sachunterrichtsstudiums

Das Grundschulfach Sachunterricht vereint verschiedene Fachperspektiven aus dem natur- und dem sozialwissenschaftlichen Bereich; demgemäß weist das Studium dieses Faches an der Goethe-Universität in Frankfurt die Beteiligung verschiedener Fachdidaktiken wie Physik, Chemie, Biologie, Politikwissenschaft, Geografie, Geschichte sowie der Grundschulpädagogik auf. Trotz gemeinsam abgestimmter Module und regelmäßiger Absprachen gelingt es nicht immer, die verschiedenen Studienanteile in stimmiger und für die Studierenden nachvollziehbarer Weise aufeinander zu beziehen bzw. miteinander zu verknüpfen. Deshalb soll ein ePortfolio das Sachunterrichtsstudium begleiten, um solche Verbindungen herzustellen (Skorsetz et al., 2020).

4.4.1 Einführung des ePortfolios

Im ersten Semester besuchen die Lehramtsstudierenden ein Einführungsmodul für den Sachunterricht, bestehend aus einer Ringvorlesung und einem Seminar, in dem die Studierenden die grundlegenden Prinzipien des Sachunterrichts sowie die verschiedenen Lernbereiche im Überblick kennenlernen. Im Seminar wird die Arbeit mit dem ePortfolio in fünf Schritten, sog. *Meilensteinen*, eingeführt und angeleitet. Hierbei geht es zum einen um das medientechnische Knowhow, nämlich die Anwendung und Nutzungsmöglichkeiten der Portfolio-Software Mahara, und zum anderen um die inhaltlichen Bestand-

teile von Feedback und Reflexion. Das Seminar findet überwiegend in Präsenz statt; einzelne Sitzungen sind aber für die individuelle Bearbeitung der Meilensteine vorgesehen (Blended-Learning-Format).

4.4.2 Die Bearbeitung von Meilensteinen zur Reflexion und zum Feedback

Im Folgenden wird die Gestaltung dieses Portfolio-Seminars beschrieben und didaktisch kommentiert (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Übersicht über Portfolioaufgaben (Meilensteine) im Sachunterrichtsseminar

<i>Aufgaben und Ansichten im ePortfolio</i>	
Meilenstein 1	Sammlung anlegen, Einstiegsseite gestalten Essay zu den eigenen Erfahrungen und Erwartungen an das Studium und den Sachunterricht schreiben
Meilenstein 2	Textarbeit und Reflexion der eigenen Einstellung zum Sachunterricht
Meilenstein 3	Bearbeitung und Gestaltung einer Fachperspektive des Sachunterrichts
Meilenstein 4	Feedback zu Meilenstein 3 geben und erhalten
Meilenstein 5	Abschlussreflexion mit Rück- und Ausblick

Meilenstein 1 (s. Tab. 2) betrifft vor allem das Anlegen einer sog. Sammlung in Mahara als ePortfolio Sachunterricht und die Gestaltung einer Auftaktseite, bei der verschiedene Tools von Mahara genutzt und ausprobiert werden können. Dazu steht den Studierenden ein Lernpaket zur Verfügung, das die Lernplattform Mahara erklärt und das Anlegen einer ePortfolio-Sammlung Schritt für Schritt erläutert (Weber, 2020b). Inhaltlich werden die Studierenden angeregt, sich selbst vorzustellen und einen kleinen Essay dazu zu verfassen, warum sie das Fach Sachunterricht gewählt haben, welche Erfahrungen sie bisher mit diesem Fach gemacht haben, welche Erwartungen sie damit für das Studium und für ihre eigene spätere Arbeit als Lehrkraft verbinden.

Damit sollen die Studierenden im Sinne der Reflexionsspirale ihr bisheriges Erfahrungswissen sowie ihre subjektiven Theorien (implizites Wissen) formulieren und damit einer Reflexion zugänglich machen.

Meilenstein 2 (s. Tab. 2) regt die Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Text zu den Zielen und Aufgaben des Sachunterrichts (Köhnlein, 2015) anhand einzelner Fragen zum Text an. Es geht also um das Hinzuziehen von fachbezogenen wissenschaftlichen Theorien, anhand derer dann die eigenen Erwartungen reflektiert und ggf. überarbeitet werden können.

Für die nächsten beiden Meilensteine steht die inhaltliche Erarbeitung der Grundprinzipien des Sachunterrichts als vielperspektivisches Fach an. Die Grundlegung findet sich im Perspektivrahmen Sachunterricht (GdSU, 2013), mit dem sich die Studierenden in verschiedener Weise im Seminar auseinandersetzen, darunter auch im Rahmen der ePortfolioarbeit. Hierbei stehen die fünf Fachperspektiven Naturwissenschaften, Technik, Geografie, Geschichte und Sozialwissenschaft im Fokus. Dazu werden Fünfergruppen gebildet, die die nächsten Meilensteine in wechselseitiger Abstimmung erstellen, indem je eine Person für eine der fünf Fachperspektiven Expert*in wird.

In *Meilenstein 3* (s. Tab. 2) erarbeiten sich die Studierenden je eine Fachperspektive anhand der Ausführungen im Perspektivrahmen Sachunterricht (GdSU, 2013). Anschließend gestalten sie eine informative und übersichtliche Ansicht (eine Seite in Mahara) zu ihrer Fachperspektive in ihrem ePortfolio. Der Auftrag lautet, die Ansicht so zu gestalten, dass die anderen der Gruppe, die diese Fachperspektive nicht bearbeitet haben, einen

guten Überblick erhalten. Hier kommt also eine Methode des wechselseitigen Lehrens und Lernens zum Einsatz, bei der man sich Inhalte erarbeitet und gegenseitig weitergibt – in Abwandlung der Methode Gruppenpuzzle (Wahl, 2006).

Bei *Meilenstein 4* steht das *Peer-Feedback* im Zentrum (s. Tab. 2). Innerhalb der Peer-group schalten sich die Gruppenmitglieder gegenseitig frei, sodass sie die Bearbeitung der anderen zum Meilenstein 3 sehen können. Die Aufgabe besteht darin, sich gegenseitig dazu Feedback zu geben. Als Vorbereitung wird zunächst von jedem die Lerneinheit Peer-Feedback (Weber, 2020a) bearbeitet, um im Anschluss daran mindestens zwei anderen Gruppenmitgliedern ein Peer-Feedback nach der TAG-Methode (s. Kap. 3.2; Weber, 2020a) zu geben. Das geschieht in Mahara im dafür vorgesehenen Kasten „Kommentar“. Sobald jedes Gruppenmitglied mindestens zwei Feedbacks zur eigenen Darstellung einer Fachperspektive erhalten hat, soll darüber reflektiert werden, inwieweit man dieses Feedback nachvollziehen kann etc., und dies soll ebenfalls im Kommentarfeld vermerkt werden. Je nachdem kann dann eine Überarbeitung der eigenen fachperspektivischen Darstellung erfolgen, und die erarbeiteten Darstellungen der anderen Gruppenmitglieder werden ins eigene Portfolio übernommen, um Ausführungen zu allen Fachperspektiven in der eigenen Sammlung zu haben.

Meilenstein 5 ist der Abschlussreflexion und dem Ausblick gewidmet und erfolgt am Ende des Semesters (s. Tab. 2). Anhand von Leitfragen sollen der eigene Lernprozess und -zuwachs beschrieben, Verknüpfungen zu anderen Lehrveranstaltungen hergestellt und die Planung des weiteren Sachunterrichtsstudiums in den Blick genommen werden. Außerdem soll auch die Arbeit mit dem ePortfolio zum Reflexionsgegenstand werden. Hier geht es um die Bewältigung der medientechnischen Anforderungen, aber auch um die Abwägung von Zeitaufwand und eingeschätztem Nutzen der ePortfolioarbeit.

4.4.3 Evaluation und Ausblick

Die Reflexionstexte der Studierenden von *Meilenstein 5* wurden in mehreren Semestern anonym gesammelt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Skorsetz et al., 2020; Weber et al., 2019). Dabei zeigte sich ein differenziertes Bild: Einige Studierende sahen die ePortfolioarbeit durchaus kritisch, weil sie die technischen Herausforderungen von Mahara und den immensen Zeitaufwand, den das Erstellen und Führen des ePortfolios für sie bedeutete, als nicht angemessen einschätzten. Andere wieder sahen für sich einen erheblichen Lernzuwachs, sowohl bezüglich der Anwendung von und Gestaltung mit Mahara als auch hinsichtlich ihrer Professionalisierung durch die ePortfolioarbeit. Insgesamt überwog die positive Resonanz zur ePortfolioarbeit (Weber et al., 2019).

Ein Problem stellt das Fehlen eines differenzierten Feedbacks durch die Dozentinnen dar, was aufgrund fehlender Zeitressourcen nicht leistbar ist. Das wurde auch von zahlreichen Studierenden als negativ zurückgemeldet (Skorsetz et al., 2020). Derzeit gibt es neben dem Peer-Feedback nur ausgewählte globale Rückmeldungen im Rahmen des Seminars, indem ausgewählte Positivbeispiele von ePortfolios gezeigt und besprochen werden.

Im weiteren Verlauf des Studiums ist die Führung des ePortfolios fakultativ: Es besteht die Möglichkeit, Studienleistungen (Teilnahme und/oder Modulprüfung) als ePortfolio zu erbringen. Die Akzeptanz von ePortfolioarbeit hängt aber davon ab, ob ein eindeutiger Mehrwert für das eigene Studium erkannt wird; dafür wäre ein differenziertes und bestenfalls begleitendes Dozierenden-Feedback hilfreich und förderlich. Um diesem gerecht zu werden, wird nach Feedback-Lösungen gesucht werden müssen, die auch für Dozierende ökonomisch und umsetzbar sind.

5 Fazit

Professionelles Lehrer*innenhandeln wird durch Reflexivität befördert, wobei ePortfolios durch ihre vielfältigen technischen Möglichkeiten zu Reflexionsprozessen anregen. Dass diese individuellen Denkprozesse jedoch zunächst einer Anleitung bedürfen, stellt eine Anforderung an die Lehrer*innenbildung dar. In der gemeinsamen Fokusgruppe zur ePortfolioarbeit führte die Beschäftigung u. a. mit den Themen Portfolio, Professionalität und Reflexivität zu verschiedenen konkreten Produkten. So stellt die Reflexionsspirale ein bereits erprobtes Produkt dar, das Studierenden einen Ablauf für zielführende fluide Denkprozesse an die Hand gibt. Auch konnte anhand der didaktischen Kommentare exemplarisch aufgezeigt werden, wie die Planung und Anleitung von Reflexionsanlässen gestaltet und wie Portfolioarbeit als seminar- bzw. studienbegleitende Methode etabliert werden kann. Ausschlaggebend für die positive Bewertung sind dabei nicht nur die langjährige Erprobung der Methode der ePortfolioarbeit, sondern auch die Evaluationstätigkeiten der beteiligten Teildisziplinen in den Projekten „Level“ und „The Next Level“.

Neben den vordergründigen Themen der Reflexion und des Feedbacks werden in den didaktischen Kommentaren Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten der ePortfolioarbeit in den verschiedenen Fachdisziplinen deutlich. So liegen fachspezifische Schwerpunkte und Besonderheiten zum Beispiel in der Reflexion der Sprachlernbiografie in der Englischdidaktik, dem Arbeiten mit mathematischen Situationspatterns in der Mathematikdidaktik oder dem Verknüpfen und Vermitteln zwischen einer Vielzahl von Fachdidaktiken im Sachunterrichtsstudium. Den Fachdidaktiken stellt sich in der Portfolioarbeit die Herausforderung, zwischen fachspezifischen Schwerpunkten, seminar-spezifischen Inhalten sowie Gestaltungsspielräumen und Schwerpunktsetzung der Studierenden zu vermitteln.

Die geschilderten ePortfolioformate sind vornehmlich semester- und seminarbegleitend angelegt, wobei diese in Mathematik und vor allem im Sachunterricht durch die Nutzung in mehreren Studienanteilen zur Verknüpfung anregen. Das „English Teacher e-Portfolio“ zeichnet sich darüber hinaus vor allem durch das semesterübergreifende Konzept aus, in dem Lernprodukte der besuchten Seminare durch veranstaltungsübergreifende Pflicht- und Wahlaufgaben komplementiert werden. Auch die Unterscheidung zwischen Entwicklungs- und Leistungsportfolio zeichnet sich in einigen didaktischen Kommentaren ab, wobei u. a. der Beitrag der Bildungswissenschaften ein Beispiel dafür gibt, wie aus einem Entwicklungsportfolio am Ende des Semesters ein Leistungsportfolio werden kann. Auch in den anderen Fachdidaktiken spielt die Vermittlung zwischen individueller bzw. individuellem Lernbegleiter*in und Modulprüfungsform am Semesterende, bis hin zum Einbezug in die Vorbereitung des ersten Staatsexamens, eine Rolle.

Organisatorisch lässt sich einerseits die technische Einführung und Begleitung der Studierenden (über Tutor*innen, Videotutorials und/oder Online-Lernkurse) als wichtig hervorheben, andererseits auch die Transparenz von Erwartungen und – bei Leistungsportfolios – von geltenden Bewertungskriterien. Ein Beispiel für Letzteres spielt im Beitrag der Bildungswissenschaften eine besondere Rolle.

Die Arbeit innerhalb der Projektzusammenhänge „Level“ und „The Next Level“ an der Goethe-Universität Frankfurt zeichnet sich vor allem durch die aufgebaute interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften aus. Durch diese wurde ein Austausch über die gemeinsamen Themen innerhalb der didaktischen Arbeit verstärkt und gegenseitige Unterstützung, Inspiration und gemeinsame Zusammenarbeit an Konzepten und Produkten institutionalisiert. Dies fördert insgesamt die Qualität des Lehramtsstudiums an der Goethe-Universität, da sich verschiedene Fächer auf ein gemeinsames Verständnis von ePortfolios und darin enthaltene Schwerpunkte verständigen und so eine solide Grundlage für das Studium mit ePortfoliobegleitung schaffen, welche dann fachspezifisch ausdifferenziert werden kann. Diese Strukturen sollen auch in Zukunft genutzt werden, um die Arbeit mit ePortfolios

an der Goethe-Universität weiter zu verstetigen. Dafür ist in Zukunft unter anderem ein Austausch mit den Ausbilder*innen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung angedacht und in diesem Zuge die gemeinsame Arbeit an phasenübergreifenden Ansätzen und Produkten zur ePortfolioarbeit.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Aufschnaiter, C. von & Blömeke, S. (2010). Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 361–367.
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (2002). Developing Reflection on Practice Through Journal Writing: Impacts of Variations in the Focus and Level of Feedback. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8 (2), 171–196. <https://doi.org/10.1080/13540600220127368>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berding, F., Irmscher, M., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2018). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – Verankerung im Rahmen eines Kompetenzentwicklungsportfolios. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (2: Studienprojekte im Praxissemester, hrsg. von P. Josting & K. Golus), 51–76. <https://doi.org/10.4119/hlz-2412>
- Biggs, J.B. & Tang, C.S. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4. Aufl.). Open University Press.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838546322>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_34
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 59–119). Leipziger Universitäts-Verlag.
- Dorsch, C. (2019). *Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung*. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Dorsch, C., Hänssig, A., Kemmerer, A., Preissner, J. & Vogel, R. (2017). *VIGOR Lerneinheit SoSe17. Reflexionen und Analysen in der Mathematikdidaktik, Schritte des Reflektierens*. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Elsner, D., Kreft, A., Niesen, H. & Viebrock, B. (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2: Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung?, hrsg. von K. te Poel & M. Heinrich), 279–299. <https://doi.org/10.4119/hlz-2501>
- Eysel, C. & Schallies, M. (2004). Interdisziplinäres Lehren und Lernen – eine Interventionsstudie. In A. Pitton (Hrsg.), *Chemie- und physikdidaktische Forschung und*

- naturwissenschaftliche Bildung* (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Bd. 24) (S. 302–304). LIT.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 267–282). Beltz.
- GdSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Klinkhardt.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 3–34). Empirische Pädagogik e.V.
- Goethe, J.W. von (1950/1833). Maximen und Reflexionen. In J.W. von Goethe, *Gesamtausgabe der Werke und Schriften, Band II: Poetische Werke*. Besorgt von L. Lohrer. Cotta.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hänssig, A. (2007). Portfolio in der Lehrerbildung – eine Methode für reflexives Schreiben? *L-news*, 27, 6–9.
- Hänssig, A. & Petras, A. (2006). Arbeit mit Portfolio in Schulpraktischen Studien – Planung, Umsetzung und Ergebnisse. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und reflexives Schreiben in der Lehrerbildung* (S. 29–56). Der Andere Verlag.
- Halpern, D.F. & Stephenson, C.L. (2011). Applying the Science of Learning to the Art of Teaching. In D. Mashek & E.Y. Hammer (Hrsg.), *Empirical Research in Teaching and Learning* (S. 114–129). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444395341.ch7>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–126). Waxmann utb.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Waxmann utb.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–18. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4597/pdf/bf_2008_2_Hilzensauer_Theoretische_Zugaenge.pdf
- Hornung-Prähauer, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg Research Forschungsgesellschaft.
- Ittner, D. & Hascher, T. (2016). Zur Rolle des Feedbacks für das Lehren und Lernen mit Portfolios im Hochschulkontext. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 13–26). Klinkhardt.

- Junghans, C., & Viebrock, B. (in Vorbereitung). *The English Teacher E-Portfolio: Assessment and Feedback*.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Kittel, D. & Rollett, W. (2017). Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 17 (2), 45–51.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Köhnlein, W. (2015). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 88–97.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Korthagen, F. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. EB.
- Kursiša, A. (2012). Aneignung wissenschaftlicher Arbeits- und Präsentationstechniken. Welche Möglichkeiten bietet der ePortfolio-Einsatz in der Lehre? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39 (4), 465–477. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0406>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Beltz.
- Möller, V. & Vogel, R. (2018). Grundschullehramtsstudierende reflektieren mathematische und mathematikdidaktische Lernanlässe. *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 2085–2086). WTM.
- Mühlhausen, U. (2006). *Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik mit Videoszenen und Online-Übungen zur Unterrichtsanalyse*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Ness, H. (2014). Professionalisierung der LehrerInnen durch Portfolios: ein Beitrag zur Biografieforschung. In P. Schlögl & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 208–222). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413708.208>
- Oevermann, U. (1966). Theoretische Skizze einer relevanten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (S. 161–193). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In T. Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Europäische Verlagsanstalt.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight Thoughtful Guidelines Will Help Educators Encourage Self-Directed Learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 60–63.
- Rachbauer, T. (2019). *E-Portfolios als Instrument für Selbstreflexionsprozesse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Eine empirische Untersuchung zur Implementierung von E-Portfolios in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. LIT.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 43 (1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>

- Schaffert, S., Hornung-Prähauser, V., Hilzensauer, W. & Wieden-Bischof, D. (2007). E-Portfolio Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In T. Brahm & S. Seufert (Hrsg.), *Ne(x)t Generation Learning. E-Assessment und E-Portfolio. Halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshopserie* (S. 75–90). SCIL – Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and What Teachers Learn. A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Skorsetz, N., Weber, N. & Kucharz, D. (2020). ePortfolio zur Medienbildung im Grundschullehrerstudium – ein Best-Practice Beispiel aus dem Sachunterricht. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeineck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 236–241). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4246>
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Westermann in Verb. mit Klinkhardt. <https://doi.org/10.1007/BF02655861>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Vogel, R. (2013). Portfolioarbeit als Ort der Selbstreflexion im Lehramtsstudium (am Beispiel des Faches Mathematik). In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 226–236). Klinkhardt.
- Vogel, R. (2014). Mathematical Situations of Play and Exploration as an Empirical Research Instrument. In U. Kortenkamp, B. Brandt, C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel & R. Vogel (Hrsg.), *Early Mathematics Learning. Selected Papers of the POEM 2012 Conference* (S. 223–236). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4678-1_14
- Vogel, R. (2018). Portfolioarbeit in der Grundschullehrerausbildung – „Lernraum“ zur Anbahnung eines professionellen mathematikdidaktischen und mathematischen Unterrichtshandelns. In R. Möller & R. Vogel (Hrsg.), *Innovative Konzepte für die Grundschullehrerausbildung im Fach Mathematik* (S. 197–218). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10265-4_8
- Vogel, R. (2020). Reflexionsanlässe im Studienfach Mathematik – ein Beitrag zur Professionalisierung. In H.-S. Siller, W. Weigel & J.F. Wörler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 969–972). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871402.0>
- Vogel, R. & Billion, L. (2018). Digitale Lehr-Lern-Einheiten in der Grundschullehrerausbildung im Fach Mathematik. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 1863–1866). WTM. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/37746/1/BzMU18_VOGEL_Lerneinheiten.pdf
- Vogel, R. & Schneider, A.-K. (2012). Portfolioarbeit angehender Grundschullehrerinnen und -lehrer im Fach Mathematik. In M. Zimmermann, C. Bescherer & C. Spannagel (Hrsg.), *Mathematik lehren in der Hochschule. Didaktische Innovationen für Vorkurse, Übungen und Vorlesungen* (S. 133–141). Franzbecker.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Klinkhardt.

- Weber, N. (2020a). *VIGOR Lerneinheit. Peer-Feedback. Einführung in den Sachunterricht*. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Weber, N. (2020b). *VIGOR Lerneinheit. Mahara und ePortfolio. Einführung in den Sachunterricht*. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Weber, N. (2021). *Reflexionsmedium ePortfolio. Strukturierung von digitaler Portfolioarbeit im Lehramtsstudium*. Klinkhardt.
- Weber, N., Hehn-Oldiges, M., Vogel, R. & Stehle, S. (2017). *Das digitale Portfolio in der Lehrerbildung*. Handout auf der Grundlage der Arbeit der LEVEL-Portfolio-Fokusgruppe. https://www.uni-frankfurt.de/66689817/Synopse_Portfolio_SPoL_final.pdf
- Weber, N., Skorsetz, N. & Kucharz, D. (2019). Medienbildung in der 1. Phase der Lehrkräftebildung durch den Einsatz von ePortfolios im Studiengang Sachunterricht. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/07>
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–15.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

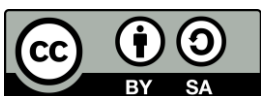
Beitragsinformationen⁷

Zitationshinweis:

Aldemir, M., Spuhler, H., Hansen, M., Junghans, C., Kucharz, D., Mendzheritskaya, J., Schulze-Vorberg, L., Viebrock, B. & Vogel, R. (2022). ePortfolioarbeit im Projekt „Level“ und „The Next Level“ aus fächerübergreifender Perspektive. Gemeinsamkeiten in der Unterschiedlichkeit. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 60–84. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5466>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁷ Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ und das Projekt der zweiten Förderphase „The Next Level“ wurden bzw. werden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen FKZ01JA1519 und FKZ01JA1819 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zum Nachdenken.

Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Sport auf Papier – Professionelle Fortschritte vom Schreibtisch für die Sporthalle

Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios in der Sportwissenschaft

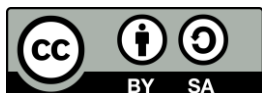
Katharina Pöppel^{1,*}

¹ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

* Kontakt: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät IV – Human- und Gesellschaftswissenschaften,
Institut für Sportwissenschaft,
Ammerländer Heerstr. 114–118, 26129 Oldenburg
katharina.poeppel@uol.de

Zusammenfassung: Das Schulfach Sport nimmt eine Sonderstellung ein, die auch in die universitäre Sportlehramtsausbildung hineinwirkt und eine bedachte wie konstruktive Begleitung von Sportlehramtspraktikant*innen erfordert. Berücksichtigt man die eigene Sportsozialisation vieler Sportstudierender und die Vielzahl kontraindizierter Fachzuschreibungen, ist eine wissenschaftliche Begleitung von Praktikumsphasen in der Professionalisierung zur Sportlehrkraft essenziell. Die Anfertigung eines praxisbegleitenden Portfolios kann in diesem Kontext vielseitige Entwicklungsfortschritte festhalten und sichtbar machen. Der vorliegende Beitrag stellt die Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios mit den Bestandteilen ausführlicher Unterrichtsentwurf, Reflexion der eigenen Entwicklung sowie literaturbasierte Auseinandersetzung aus Studierendenperspektive und nach Abschluss des Praktikums dar. Der ausführliche Unterrichtsentwurf und somit die Aufgabenstellungen mit dem deutlichsten Bezug zum Sportunterricht und zum Referendariat werden von den Studierenden vergleichsweise am sinn- und wertvollsten für ihre Weiterentwicklung angesehen. Die beiden anderen Aufgabenstellungen werden vergleichsweise schwächer bewertet und teilen das Charakteristikum einer zugrundeliegenden, fundierten Einarbeitung in theoretische bzw. empirische Hintergründe, inklusive eines Abgleichs praktischer Erfahrungen. Gefragt nach eigenen Ideen für eine Formulierung von Portfolioaufgaben wird deutlich, dass ein Wunsch nach mehr Raum für die Darstellung praktischer Erfahrungen und weniger Literaturarbeit besteht. Die Ergebnisse liefern Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts, um die Studierenden besser und nachvollziehbarer in ihrer Professionalisierung zu unterstützen.

Schlagwörter: Portfolio; Sportwissenschaft; Lehramt; Praktikum



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

„Ich möchte jetzt endlich, dass mein Sportstudium anfängt! Ich bin im dritten Semester und habe noch immer keinen Praxiskurs bekommen!“ Vermutlich würden Wenige in einem Medizinstudium ohne theoretische Grundkenntnisse einen Präparierkurs fordern, damit man mit/an echten Menschen arbeiten kann. In der Sportwissenschaft hört man derartige Äußerungen häufiger. Somit scheint es für manche Studierende überraschend, dass ihre sportwissenschaftliche Studienentscheidung auch mit theoretischer Lehre und Forschung im Bereich der Sportwissenschaft verbunden ist, damit man später die Profession Sportlehrer*in ausüben darf. Die Erwartungen an ein Sportlehramtsstudium beziehen sich hier hauptsächlich auf das Erlernen der Anleitung von Schüler*innengruppen im Setting Sporthalle und sind häufig verbunden mit dem Wunsch nach konkreten Handlungsanleitungen für diverse Bedingungsgefüge, dem sogenannten Rezeptwissen. Vor diesem Hintergrund geht der folgende Artikel auf die Frage ein, wie Sportlehramtsstudierende eine schriftlich fixierte theoretische sowie selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Erfahrungen während eines Schulpraktikums durch ein Portfolio einschätzen. Er generiert Erkenntnisse durch die Evaluation einer praktikumsbegleitenden Portfolioleistung zur Gegenüberstellung von intendierter Portfoliokonzeption und Studierendenwahrnehmung im spezifischen Kontext des Sportlehramtsstudiums. Zudem lassen sich Rückschlüsse auf die universitäre Ausbildung ziehen.

2 Charakteristika des Sportlehramtsstudiums

Würde man den Artikel mit einem Gedankenexperiment beginnen, wären unter anderem diese beiden Fragestellungen denkbar: Was assoziieren Sie mit dem Begriff *Schulunterricht*? Was assoziieren Sie mit dem Begriff *Sportunterricht*? Es liegt nahe, dass hierbei zwei differenzierte Bilder entstehen, die dennoch in den gleichen Rahmen *Schule* bzw. *Ausbildung zur Lehrkraft* passen sollen. Die Rahmenbedingungen der Durchführung von Sportunterricht in der Sporthalle, im Schwimmbad oder unter freiem Himmel unterscheiden sich in etlichen Bereichen von einem Unterrichtssetting im Klassenraum. Augenscheinliche Unterschiede liegen beispielsweise in der Größe des Unterrichtsraums, der flexiblen Position von Personen im jeweiligen Raum oder der Akustik in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion. Weitere Besonderheiten werden im Folgenden betrachtet.

2.1 Bedeutsamkeit von professioneller Kompetenz

Um den Spezifika des Unterrichtsfachs gerecht zu werden, widmete man sich auch in der Sportlehrer*innenbildungsforschung verstärkt der Betrachtung von sportlehramtsbezogenen Kompetenzen (z.B. Meier, 2015), die über die allgemeine Betrachtung von Kompetenzen im schulischen Kontext hinausgehen (z.B. Baumert & Kunter, 2011; Weinert, 2014). Baumgartner (2018) führte Erkenntnisse des kognitionspsychologischen Paradigmas sowie des Prozess-Produkt-Paradigmas zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften zusammen und stellt die Komponenten professionelles Wissen, motivationale Orientierung, Selbstregulation, Überzeugungen und Werthaltungen als Elemente professioneller Kompetenz heraus. Hierbei steht nicht nur die Lehrkraft im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern Baumgartner (2018) verweist ebenfalls darauf, die Performanz im Sinne des Lern- und Entwicklungszuwachses von Schüler*innen in den Blick zu nehmen. Auffällig ist an dieser Stelle, dass die Benennung der Kategorien noch keinen konkreten Sportlehramtsbezug andeutet. Definitiv führt Baumgartner (2018) die einzelnen Kategorien jedoch mit konkretem Bezug zum Sportlehramt aus und hebt hierbei unter anderem das professionelle Wissen von Sportlehrkräften hervor. Bei der Betrachtung des professionellen oder fachspezifischen Wissens

von (angehenden) Sportlehrkräften lassen sich die Bereiche Fachwissen und fachdidaktisches Wissen herausstellen. Dem Fachwissen würde man beispielsweise biologisches oder trainingswissenschaftliches Grundlagenwissen, biomechanische Bewegungsmerkmale oder sportpädagogisches Hintergrundwissen zuordnen. Unter fachdidaktischem Wissen können Kenntnisse hinsichtlich verschiedener Möglichkeiten der Organisation von Bedingungen oder Wissen hinsichtlich eines Umgangs mit verschiedenen Formen von Heterogenität oder eine Sensibilität für Schwierigkeiten mit Fachinhalten subsumiert werden (Begall & Meier, 2016; Heemsoth, 2016). An das im Studium vermittelte Hintergrundwissen sollten sich Studierende im Kontext schulischer Praktika einerseits erinnern und dieses andererseits im Kontext eigener Unterrichtsplanungen und -durchführungen anwenden.

Fragt man angehende Sportlehrer*innen vor der Durchführung eines schulischen Langzeitpraktikums nach dem Stellenwert, den sie der Anwendung professionellen Wissens beimessen, so fällt auf, dass dieser vergleichsweise gering eingeschätzt wird (Fischer & Fahlenbock, 2018). Die Autoren deuten das Ergebnis so, dass Sportstudierende ihr Praktikum wenig theoriegeleitet aufnehmen. Es ist zudem davon auszugehen, dass die Praktikumserfahrungen in der schulischen Interaktion mit Mentor*innen als willkommener Kontrast zum Theorie- und Empirie-geprägten Ausbildungsverständnis der Universität erlebt werden. Betrachtet man die Perspektive von Sportlehrer*innen, zeigt sich nämlich, dass der eigenen sportmotorischen Kompetenz inklusive ihrer Demonstration eine hohe Bedeutsamkeit für die Berufsausübung beigemessen wird, die in der Literatur als spezifische Fachkultur beschrieben wird (Ernst, 2014). Aus einer sportwissenschaftlichen Perspektive sowie aus Sicht der Professionsforschung werden der sportmotorische Kompetenzfokus und das damit einhergehende Professionsverständnis kritisch betrachtet sowie die Bedeutsamkeit kognitiver und reflexiver Unterrichtselemente hervorgehoben (z.B. Kastrup, 2009; Schierz & Miethling, 2017). Zudem werden die Bedeutsamkeit einer funktionalen Klassenführung, inklusive der Klarheit von Ansagen, der Umgang mit Störungen oder der Überblick über die Lerngruppe als Elemente der Fachkompetenz im Setting Sportunterricht hervorgehoben (Baumgartner et al., 2020). Bei (angehenden) Sportlehrkräften und im Setting Sporthalle oder Schwimmbad ist es beispielsweise noch bedeutsamer, dass Arbeitsaufträge verständlich und eindeutig erklärt werden, wenn sich die Schüler*innen als Gesamtgruppe versammeln, bevor sie sich wieder im Raum verteilen. Auch können andere Formen von Störungen auftreten (z.B. körperliche Auseinandersetzungen), die im Klassenraum weniger wahrscheinlich sind.

Weiterhin hängt der Bildungsertrag von Sportunterricht stark von der Gestaltung von Lehr-Lernangeboten ab. Entsprechend einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise, die als Grundlage zahlreicher deutscher Kerncurricula für das Fach Sport dient und welche beispielsweise die Komponenten Gesundheitsbewusstsein, Körpererfahrung, Wagnis oder Kooperation und Wettkampf umfasst, wird deutlich, dass (angehende) Sportlehrkräfte einen Bildungsauftrag erfüllen sollen, der über eine Anleitung oder Demonstration sportmotorischer Aktivitäten hinausgeht (z.B. Kurz, 2000). Im Kontext sportlehrerbezogener Schulpraktika, die von Seiten der Universität häufig mit kompetenzorientierten Prüfungsformen verbunden sind, um die Praktikumserträge der Studierenden festzuhalten, stellt sich somit die Frage, welche Aufgabenstellungen eine sinnvolle Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen im schulischen Praktikumssetting darstellen. Die Anfertigung ausführlicher Unterrichtsentwürfe kann ein Element sein, das die Darstellung der umfassenden professionellen Kompetenz im Fach Sport ermöglicht und eine direkte sowie reflektierte Verknüpfung von universitär vermittelten Inhalten mit sportunterrichtsbezogenen Gegebenheiten erfordert. Im Kontext derartiger Aufgabenstellungen ist es beispielsweise notwendig, das sportbezogene Fachwissen im Rahmen der Sachanalyse zu konkretisieren oder eine Darlegung fachdidaktischen Wissens in Hinblick auf spezifische Ausgangsbedingungen von

heterogenen Lerngruppen vorzunehmen, sodass eine thematische Bandbreite verschiedener Teilbereiche der Sportwissenschaft (z.B. Sportpädagogik/-didaktik, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaft etc.) in Folge einer Lerngruppenanalyse angewendet wird. Ein zentrales Element ist weiterhin, ausgewählte Aspekte der Stundenplanung in Folge einer Unterrichtsdurchführung aus der Perspektive einer angehenden Lehrkraft zu reflektieren.

2.2 Bedeutsamkeit der reflexiven Betrachtung der eigenen Person

Viele Studierende der Sportwissenschaft verfügen über eine besondere Affinität zum Studiengegenstand und weisen in ihrer Sportbiographie Erfahrungen als Sportler*in oder anleitende Erfahrungen als Übungsleiter*in oder Trainer*in auf. Diese außerschulischen Sporterfahrungen bilden einen bedeutsamen Anteil in der Biographie, den zahlreiche Sportstudierende teilen (Volkman, 2008). Dadurch können sie auf Vorerfahrungen zurückgreifen, die ihren Professionalisierungsverlauf begünstigen oder auch behindern können (Schierz & Miethling, 2017). Mit Behindern ist hierbei eine unreflektierte Übernahme bekannter oder beobachteter Verhaltensmuster gemeint, die eher der Kategorie Sportler*in als Sportlehrer*in zugeordnet werden können (Schierz, 2019). Beispielsweise könnten Sportlehramtsstudierende dazu tendieren, ihre eigene Begeisterung für das Schulfach Sport generalisiert auf Schüler*innen zu übertragen, wodurch die Notwendigkeit einer Differenzierung weniger präsent erscheinen kann. Zudem scheinen sich Sportlehrer*innen mit „ihrem“ Sport, wie sie in bisher erlebt haben, zu identifizieren und scheinen diese Prägung auch in ihren Sportunterricht zu übertragen. Hierbei zeigt sich, dass zwar eine Wertschätzung für das eigene sportlichen Handeln vorliegt, aber diese bei den befragten Sportlehrer*innen teils weniger mit Vermittlung von Sport sowie der Reflexion von Lehr-Lernprozessen verknüpft ist (Ernst, 2018). Mitunter wird Sportunterricht als Kontrastprogramm oder „Insel der Entschulung“ im Vergleich zu anderen Schulfächern konstruiert, in dem Spaß, Motivation und Abwechslung im Vordergrund stehen (Wolters, 2010, S. 30).

Die von Volkman (2018) als fließender Übergang beschriebene Verbindung zwischen Gesamt- und Berufsbiographie kann als umso fließender betrachtet werden, wenn man sich vor Augen führt, dass ungefähr ein Fünftel der Sportstudierenden bereits während ihres Studiums Aufgaben als Vertretungslehrkräfte übernehmen und teils vollwertig in den Schullalltag integriert werden (Lobert & Pfitzner, 2021). Dies führt potenziell zur Etablierung unreflektierter oder nicht-professionell begleiteter Routinen, wenn beispielsweise nicht mehr zwischen Schul- und Vereinssport differenziert wird (z.B. Lüsebrink, 2006). Eine für Studierende nachvollziehbare universitäre Rahmung praktischer Erprobungsphasen ist daher umso wichtiger.

Entsprechend des professionalisierenden Potenzials, dass man universitär geleiteten Lehr-Lern-Laboren in der Sportwissenschaft im Sinne fachdidaktisch und fachwissenschaftlich begleiteter Unterrichtserprobungen mit Schüler*innengruppen zuspricht (Schierz, 2019; Wagner, 2021), sollte im Rahmen des Studiums Raum geschaffen werden, um die Komplexität von Unterricht zu erfahren und zu reflektieren. Praktikumsphasen können somit als weiterer zentraler Baustein angesehen werden, im Rahmen derer eine wissenschaftlich bzw. theoretisch geleitete Reflexion sowohl von Seite der Hochschullehrenden als auch der betreuenden Lehrkräfte/Mentor*innen essenziell ist (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020). Eine intensive und theoriegeleitete Betrachtung der eigenen Person kann demnach über Reflexionsaufgaben erfolgen, die im Kontext des Praktikums bearbeitet werden und eine Brücke zwischen universitär vermittelten Inhalten und Praktikumserfahrungen bilden. Zudem ermöglichen derartige Aufgabenstellungen eine Einordnung der eigenen Person in theoretische und/oder empirische Befunde der Professionsforschung und sollten die Entwicklung angehender Sportlehrkräfte auf einer wissenschaftlichen Basis zielgerichtet unterstützen.

2.3 Bedeutsamkeit einer forschenden Grundhaltung

Das Lehramtsstudium soll neben einer Vermittlung und Anwendung von Wissen auch eine forschende Haltung bei Lehramtsstudierenden fördern. Diese wird als Voraussetzung eines professionellen Handelns basierend auf wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen angesehen (Egger & Groß Ophoff, 2020). In der Praxis stellten die Autorinnen allerdings ein differenziertes Bild fest: Zwar zeigte sich eine grundsätzlich offene Haltung der Studierenden gegenüber Forschung; allerdings scheint die Entwicklung einer eigenen forschenden Grundhaltung davon abzuhängen, ob Studierende diese als sinnvoll erachten. Bittet man angehende Sportlehrkräfte, die Wichtigkeit von Professionalität als Sportlehrkraft einzuschätzen, und verbindet diese Einschätzung mit einer wissenschaftlichen Erforschung des Unterrichts, zeigt sich der größte Kontrast zwischen Beginn und Ende des Masters und den vergleichsweise niedrigsten Einschätzungswerten zum Ende des Masters (Wegener & Faßbeck, 2018). Eine Interpretation der Autoren ist, dass Praktikumsphasen deprofessionalisierend wirken können. Andere Studien weisen darauf hin, dass die zugeschriebene Bedeutungslosigkeit wissenschaftlicher Inhalte im Praktikumsverlauf zunimmt. Dieser Effekt wird möglicherweise durch Mentor*innen an den Praktikumschulen sowie Betreuende von Seiten der Hochschulen verstärkt, sofern eher ein rezeptartiges Erfahrungswissen als wissenschaftliche Verknüpfungen vermittelt werden (Bleck & Lipowsky, 2020). Die universitäre Lehramtsausbildung sollte daher Anreize bieten, damit die Ausbildung einer forschenden Haltung gefördert wird. Zudem erscheint es essenziell, eine wissenschaftsbasierte Verknüpfung von Theorie und Praxis durchgängig zu fokussieren und zu verzahnen, damit in den universitären Lernzugängen kein unreflektiertes Lernen am Lehrer*innenmodell erfolgt, sondern eine professionelle Entwicklung erfolgen kann, z.B. durch eine wissenschaftlich basierte Reflexion subjektiver Theorien (Cramer, 2014). Diese Theorien, aber auch Fehlvorstellungen sind unter Lehramtsstudierenden verbreitet, mitunter sehr veränderungsresistent und können das Erreichen von Bildungszielen behindern (Menz et al., 2020).

Die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geforderte Erhöhung praktischer Studienanteile zur Steigerung der sogenannten Employability als Verzahnung von professionsrelevanten Kompetenzen und den Spezifika des Arbeitsmarkts kommt Studierenden entgegen (BMBF, o.J.). Viele Lehramtsstudierende wünschen sich eine frühzeitige Eigenerprobung im späteren Tätigkeitsfeld (Bleck & Lipowsky, 2020). Aus professionstheoretischer Sicht werden frühzeitige Praxiserfahrungen kritisch betrachtet und wird die Notwendigkeit einer adäquaten Begleitung hervorgehoben (Hericks, 2015). Somit sind Lehrende an Universitäten gefordert, Strukturen und eine Praktikumsbegleitung bereitzustellen, welche eine professionalisierte Einordnung der gemachten Erfahrungen ermöglichen. Gerade im Schulfach Sport geht es auch um eine kritisch-reflexive Einordnung von Erfahrungen, die mitunter gegenläufig zu Erwartungen entsprechend der eigenen Sportsozialisation sind (Meister, 2019). Dies beginnt teils schon mit der Erkenntnis, dass es Schüler*innen gibt, die ungern am Sportunterricht teilnehmen. Eine geeignete Aufgabenstellung im Kontext eines Portfolios sollte daher an der Schnittstelle aus Forschungsergebnissen und eigenen Praktikumsenerfahrungen ansetzen. So könnten Studierende Erkenntnisse zu einzelnen Themenbereichen aus der wissenschaftlichen Literatur zusammenstellen und in ihre eigenen Beobachtungen einfließen lassen sowie literaturbasiert diskutieren.

3 Charakteristika des niedersächsischen GHR-300-Praktikums

Der Kern des niedersächsischen Master of Education-Studiengangs GHR 300 für die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule ist ein 18-wöchiges Schulpraktikum, der sogenannte Praxisblock. Das Praktikum erfolgt eingebettet in eine vorbereitende, eine begleitende und eine nachbereitende universitäre Lehrveranstaltung in den beiden studierten Unterrichtsfächern. Mit dem Ziel, den Praxisbezug im Studium zu stärken, werden die universitären Lehrveranstaltungen unterstützt durch sogenannte Lehrbeauftragte in der Praxisphase (z.B. Fachseminarleiter*innen der Studienseminare) durchgeführt. Zudem werden die Studierenden in den Praktikumsschulen von Mentor*innen betreut. In ihrer Verantwortung führen die Studierenden selbstgestalteten Unterricht durch, und es erfolgen jeweils zwei Unterrichtsbesuche von Seiten der Universität.

Die Ziele dieser Phase lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: persönliche Fortschritte auf dem Professionalisierungskontinuum zur Lehrkraft inkl. eigener Eignungsreflexion hinsichtlich der Berufswahl, Verknüpfung von Wissenschaft und Theorie mit der Schulpraxis und eine bessere Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase (Niedersächsisches Kultusministerium, o.J.). Im Zentrum steht hierbei eine wissenschaftliche Perspektive auf den zukünftigen Beruf. Diese Perspektive dokumentiert sich auch im Portfolio, das fachbezogen als Bewertungsinstrument dient und in den Aufgaben eine Verzahnung von Theorie, Wissenschaft und Schulpraxis abbildet.

Das Portfolio kann als Unterstützungsinstrument in der Lehrer*innenbildung im Sinne einer eigenen Aufbereitung und Dokumentation von Gelerntem verstanden werden und intendiert mehr als eine Wissensdarstellung. Der Sinn eines Portfolios ist Studierenden allerdings nicht immer klar (Häcker, 2012). Die Logik des sportspezifischen Portfolios orientiert sich am zuvor dargestellten Hintergrund sowie an Häckers (2007) Ausführungen und berücksichtigt folgende Prinzipien: Reflexion (hinsichtlich der eigenen Person, der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis sowie einer distanzierten Betrachtung von Geleistetem), Leistungsdarstellung (hinsichtlich der Darstellung der Qualität des eigenen Wissens sowie Nutzung des Portfolios als Bewertungsinstrument), Kommunikation (hinsichtlich Kooperation und der Verknüpfung von direktem Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden und schriftlicher Darstellung sowie der Anwendung adäquater Fachsprache von Seiten der Studierenden), Transparenz (hinsichtlich der Erwartungen, die mit den einzelnen Portfoliobestandteilen verbunden sind, und ihrer Bewertung) und Partizipation (hinsichtlich der Ermöglichung, dass die Studierenden eigene Interessensbereiche einbeziehen können). Der Aspekt der Reflexion ist im Kontext des sportwissenschaftlichen Portfolios besonders zentral, da man einen positiven Zusammenhang zwischen der Professionalisierung der Tätigkeit als Lehrer*in und Reflexivität annimmt (Reh, 2004). Reflexion wird verstanden als „eine rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Denkbewegung.“ (Häcker, 2012, S. 264) Die Studierenden sind somit immer gefordert, theoretische und wissenschaftliche Inhalte mit dem in der Praxis Erlebten zusammenzuführen.

4 Charakteristika der sportspezifischen Portfolioleistung

Die hier beschriebene, praktikumsbegleitende Portfolioleistung in der Sportwissenschaft besteht aus drei Leistungen: einem ausführlichen Unterrichtsentwurf, einer Auseinandersetzung mit berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben und einer literaturbasierten Auseinandersetzung mit einem schulischen oder beruflichen Schwerpunkt im Sinne einer thematisch geleiteten Beobachtungsaufgabe, deren Bearbeitung teilnehmend oder nicht-teilnehmend erfolgen kann. Ein forschungsmethodologisch sauber abgeleitetes Beobachtungsvorgehen ist hierbei nicht vorgesehen. Die Aufgaben leiten sich aus dem zuvor beschriebenen theoretischen und empirischen Hintergrund ab und sollen einen persönlichen Mehrwert hinsichtlich des eigenen Professionalisierungsprozesses generieren.

Die Übermittlung der einzelnen Aufgabenstellungen wird ergänzt durch Hinweise zur Portfoliobewertung, welche als Hilfestellung und zur Steigerung der Transparenz dienen (s. Online-Supplement 1).

4.1 Der ausführliche Unterrichtsentwurf

Der ausführliche Unterrichtsentwurf besteht aus einem Deckblatt, einer Einordnung der Unterrichtsstunde in die Einheit, einer stundenspezifischen Lernausgangslage, einer stundenspezifischen Sachanalyse, didaktischen sowie methodischen Überlegungen, anvisierten Kompetenzen gemäß des jeweiligen Kerncurriculums, Lernzielformulierungen, einem Verlaufsplan sowie einer literaturbasierten Reflexion der durchgeführten Unterrichtsstunde. Die Aufgabe dient primär der Darstellung des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens. Den Studierenden wird empfohlen, einen der beiden Unterrichtsbesuche für die Vorlage eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs zur Besuchsstunde zu nutzen. Im Rahmen der Nachbesprechung der Unterrichtsstunde erfolgt dann auch eine Rückmeldung zum ausführlichen Entwurf, welchen die Studierenden für die Portfolioleistung überarbeiten können. Durch die Rückmeldung sollen die Studierenden eine erste Einschätzung zur Qualität ihrer Leistung erhalten.

4.2 Berufsbiographische Entwicklungsaufgaben

Im Kontext der berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben übertragen die Studierenden die Ausführungen von Hericks (2004, 2006) zu den vier Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution auf ihre eigene Entwicklung während des Praktikums. Im Kontext der Aufgabe sollen die Studierenden ihre Erwartungen an das Praktikum mit ihren Erfahrungen während des Praxisblocks abgleichen und reflektieren. Damit dies gelingen kann, formulieren die Studierenden im Vorfeld des Praxisblocks einen Brief an sich selbst, in dem sie ihre Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen entsprechend der vier Entwicklungsaufgaben formulieren. Die Briefe werden in einem verschlossenen Briefumschlag deponiert, eingesammelt und nach dem Praxisblock zurückgegeben, sodass ein Vorher-Nachher-Abgleich gelingen kann, ohne dass die vorherigen Erwartungen im Nachgang rekonstruiert werden müssen. Die Aufgabe dient einer literaturbasierten Gesamtreflexion des Praktikums sowie der eigenen Person.

4.3 Literaturbasierte Auseinandersetzung

Im Rahmen der literaturbasierten Auseinandersetzung mit einem schulischen oder beruflichen Schwerpunkt widmen sich die Studierenden in Kleingruppen einem schul- bzw. schulsportrelevanten Thema, welches sie mittels wissenschaftlicher Literatur ausarbeiten und mit den Erfahrungen während des Praxisblocks im Sinne einer unstrukturierten Beobachtung abgleichen. Neben Themenvorschlägen von Seiten der Lehrenden wird hierbei auch auf Interessenbereiche der Studierenden eingegangen. Im Rahmen der untersuchten Studierendengruppe resultierten folgende Themen: 1) Sportlehrer*innen als Sportler*innen, 2) Kleidung und ihre Wirkung bei (Sport-)Lehrkräften, 3) (Cyber-) Mobbing, 4) Qualitätskriterien guten (Sport-)Unterrichts, 5) fachspezifisches Wissen von Lehrkräften, 6) TikTok, YouTube und Co: die Welt von Kindern und Jugendlichen, 7) Schüler*innentypen im Sportunterricht, 8) Heterogenität (mit der Ermöglichung einer eigenen Schwerpunktsetzung, z.B. Inklusion, Gender etc.) und 9) Angst im Sportunterricht. Zusätzlich zur Verschriftlichung im Rahmen des Portfolios präsentieren die Studierenden ihre Ergebnisse im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltung. Die Aufgabe dient einer konkreten Verknüpfung von Wissenschaft und Erfahrungen an den Praktikumsschulen. Die Möglichkeit, eigene Themen einbringen zu können, soll die Studierenden zusätzlich motivieren, sich wissenschaftsbasiert mit einem Thema auseinan-

derzusetzen. Die Abgabe der einzelnen Portfolioleistungen erfolgt zeitlich gestaffelt zwischen Ende Juli und Ende November, damit sich die Studierenden die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben zeitlich einteilen können.

5 Zielstellung der Untersuchung

Im Sinne einer summativen Evaluation erfolgt eine kritische Überprüfung, ob die Gedanken der Portfoliokonzeption hinsichtlich des intendierten Sinns und Nutzens in dieser Form von Sportlehramtsstudierenden wahrgenommen werden. Hierbei werden alle drei Teile des Portfolios betrachtet. Zudem werden die Studierenden als Expert*innen ihres eigenen Ausbildungsprozesses adressiert, indem sie aufgefordert werden, eine eigene Idee für eine Portfolioleistung zu benennen.

6 Methodisches Vorgehen

Die Evaluation der Portfolioleistung erfolgte mittels einer Online-Befragung über die Anwendung LimeSurvey (Fragebogen s. Online-Supplement 2). Bevor die Studierenden eine Einschätzung der einzelnen Portfoliobestandteile vornehmen sollten, wurden sie gebeten, den Sinn der Portfolioleistung aus ihrer Perspektive zu benennen. Die Frage wurde gezielt zu Beginn der Online-Befragung gestellt, sodass die Studierenden unbeeinflusst von den nachfolgenden Fragen antworten konnten. Daran anschließend erfolgte eine Betrachtung der einzelnen Portfoliobestandteile. Hierbei wurde eine sich wiederholende Fragebogenlogik entwickelt und an die einzelnen Portfoliobestandteile angepasst. Die Fragen zielten auf folgende Bereiche ab (Formulierungen s. Online-Supplement 2): a) Klarheit der Zielsetzung, b) Nutzen der Aufgabe für die spätere Tätigkeit, c) Möglichkeit der Wissensdarstellung, d) Reflexionshilfe für den eigenen Unterricht (ausführlicher Entwurf), die eigene Entwicklung (Entwicklungsaufgaben) oder das Tätigkeitsfeld (literaturbasierte Auseinandersetzung), e) Hilfestellung zur Unterrichtsverbesserung und f) Zusammenführung theoretischen Wissens und praktischen Erlebens. Dadurch soll eine gegenüberstellende Betrachtung der einzelnen Portfoliobestandteile möglich sein. Die Beantwortung der einzelnen Fragen erfolgte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 5 (stimme voll und ganz zu), wobei hohe Zahlenwerte eine starke Zustimmung widerspiegeln.

Zusätzlich wurde spezifisch für den ausführlichen Unterrichtsentwurf erhoben, ob die Aufgabe den Raum gab, frei und kritisch zu reflektieren, und ob literaturbasierte Reflexionen die Studierenden nach ihrer Wahrnehmung darin unterstützen, Sachverhalte objektiver zu betrachten. Ergänzend wurde erfragt, ob die Studierenden von der Möglichkeit zur Vorbesprechung des ausführlichen Unterrichtsentwurfs Gebrauch gemacht und ob sie in diesem Fall die Rückmeldungen als hilfreich für eine Verbesserung empfunden hatten.

In der abschließenden Portfoliobetrachtung sollten die Studierenden eigene Ideen darstellen, wie ein Portfolio aus drei Aufgaben nach ihrem Empfinden aussehen könnte. Hierbei wurden sie als Expert*innen für das Praktikum adressiert. Die Abfrage der demographischen Angaben wurde aufgrund des geringen Stichprobenumfangs und zur Wahrung der Anonymität auf die Angabe des Geschlechts beschränkt. Zudem wurde gefragt, ob die Studierenden bereits als Vertretungslehrkraft außerhalb des Praktikums tätig sind oder waren.

Die Durchführung der Online-Befragung erfolgte im Vorfeld der nachbereitenden Lehrveranstaltung, die als Blockveranstaltung im November und knapp vier Wochen vor der Abgabe der dritten Portfolioleistung durchgeführt wurde. Im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltung präsentierten die Studierenden die Ergebnisse der literaturbasierten Auseinandersetzung. Die Studierendengruppe bestand insgesamt aus 36 Personen.

Der Einladung zur Online-Befragung folgten 35 Personen, wobei eine Person den Fragebogen nach der ersten Seite abbrach und aufgrund dessen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wurde. Somit gingen 34 Datensätze in die Auswertung ein.

Die Stichprobe setzte sich zu 58.8 Prozent ($n = 20$) aus Frauen zusammen. Drei Personen (8.8 %) gaben an, vor oder während des Praktikums als Vertretungslehrkraft tätig gewesen zu sein. Die Tätigkeit werteten diese drei Studierenden als sehr förderlich in ihrem Professionalisierungsprozess zur Lehrkraft, mit Verweis auf die Möglichkeit, praktische Erfahrungen sammeln zu können.

7 Ergebnisse

In der Auswertung werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden angewendet. Die Auswertung der subjektiven Bedeutung des Portfolios erfolgt mittels Inhaltsanalyse mit hauptsächlich deduktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015). Die inhaltlichen Kategorien orientieren sich an Häckers (2012) Ausführungen zum Portfolio. Gefragt nach dem wahrgenommenen Sinn des Portfolios aus eigener Perspektive (Mehrfachantworten möglich) äußern die Studierenden zu 57.6 Prozent ($n = 19$), dass das Portfolio der eigenen Ergebnissicherung dient (z.B. „Festhalten der Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxisphase“), zu 51.5 Prozent ($n = 17$), dass es den Bereich der Reflexion abdeckt (z.B. „Anregung zur Selbstreflexion und Verarbeitung der Praktikumszeit“), zu 48.5 Prozent ($n = 16$), dass mittels Portfolio Theorie und Praxis verknüpft werden sollen (z.B. „Literaturbasiertes Arbeiten mit Bezug zur Schule und den eigenen Erfahrungen.“) und zu 21.2 Prozent ($n = 7$), dass es der eigenen Leistungsdarstellung bzw. zur Leistungsbewertung dient (z.B. „Zusammenfassung/Wiedergabe des Gelernten“ bzw. „Beurteilung/Benotung“).

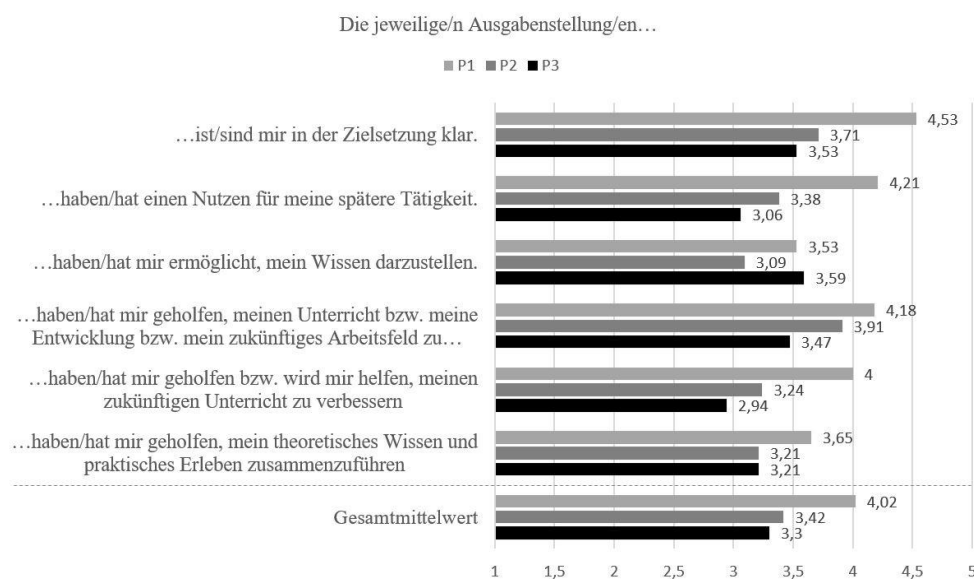


Abbildung 1: Vergleichende Darstellung der Mittelwerte der Studierendeneinschätzungen hinsichtlich des ausführlichen Unterrichtsentwurfs (P1), der Entwicklungsaufgaben (P2) und der literaturbasierten Auseinandersetzung (P3)

Der vergleichenden Betrachtung der einzelnen Portfoliobestandteile geht eine Prüfung auf Normalverteilung der Daten mittels Shapiro-Wilk-Test voraus, der Verteilungsverletzungen bei allen zu vergleichenden Fragen zeigt ($p < .001$ bis $p = .005$). Die anschließende Gegenüberstellung der Antworten hinsichtlich der drei Portfoliobestandteile erfolgt somit mittels eines nicht-parametrischen Verfahrens, des Friedmann-Tests. Der Test wird um den Dunn-Bonferroni-Test inkl. Korrektur zur Darstellung eines paarwei-

sen Vergleichs ergänzt. Aufgrund der verwendeten non-parametrischen Verfahren werden ergänzend zum Mittelwert (M) und zur Standardabweichung (SD) auch jeweils der Median (Mdn) und die mittlere absolute Abweichung vom Median (MAD) berichtet (s. Online-Supplement 3), da diesen nicht-parametrischen statischen Verfahren eine Ranglogik anstelle einer Mittelwertlogik in der Gegenüberstellung zugrunde liegt.

Vergleicht man die einzelnen Portfolioleistungen und fasst alle Antworten zusammen, zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit dem ausführlichen Unterrichtsentwurf (P1) signifikant besser als die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben (P2, $z = 1.10$, $p < .001$, $r = .19$) und signifikant besser als die Beschäftigung mit der literaturbasierten Auseinandersetzung (P3, $z = 1.06$, $p < .001$, $r = .18$) bewertet wird, wobei der Effekt nach Cohen (1988) als klein einzuschätzen ist (vgl. Abb. 1 auf der vorhergehenden Seite). Es zeigt sich kein Unterschied im Vergleich der Bewertungen der Entwicklungsaufgabe und der literaturbasierten Auseinandersetzung.

Die einzelnen Fragen werden von den Studierenden sehr unterschiedlich eingeschätzt (s. Abb. 1). Vergleicht man die drei Portfolioleistungen auf Basis der einzelnen Fragen, zeigt sich folgendes Bild: Dem ausführlichen Unterrichtsentwurf wird im Vergleich zur literaturbasierten Auseinandersetzung ($z = 0.93$, $p < .001$, $r = .16$) und zu den Entwicklungsaufgaben ($z = 0.79$, $p = .003$, $r = .14$) das größte Potenzial zur Verbesserung zukünftigen Unterrichts zugeschrieben. Ein vergleichbares Ergebnismuster zeigt sich hinsichtlich der Einschätzung des Nutzens der Aufgabe für die eigene spätere Tätigkeit als Lehrkraft.

Mit Blick auf die einzelnen Mittelwerte wird den Aufgabenstellungen eher ein mittleres Potenzial hinsichtlich der Darstellung des eigenen Wissens zugeschrieben. Der Friedman-Test zeigt im Post-Hoc-Test lediglich zwischen literaturbasierter Auseinandersetzung und Entwicklungsaufgabe einen tendenziell signifikanten Unterschied zugunsten der literaturbasierten Auseinandersetzung ($p = .054$), der allerdings bei Betrachtung der Effektgröße ($r = .10$) und der Interpretation nach Cohen (1988) nur einen kleinen Effekt ausweist. Ein ähnliches Bild, allerdings ohne Verweis auf einen bedeutsamen Unterschied, zeigt sich für die Zusammenführung von theoretischem Wissen und praktischem Erleben, welches ebenfalls hinsichtlich aller drei Aufgabenstellungen nur auf einem mittleren Niveau der fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt wird.

Fünfzehn Personen (44.1 %) machten von der Möglichkeit einer Rückmeldung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf im Kontext ihres zweiten Unterrichtsbesuchs Gebrauch. Die Rückmeldungen wurden insgesamt als hilfreich zur Verbesserung des eigenen Entwurfs eingeschätzt (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Einschätzung des Mehrwerts einer Rückmeldung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf im Vorfeld der Leistungsabgabe

Frage	M (SD)
Die Rückmeldung(en) war(en) hilfreich, um meine Fachkompetenz weiterzuentwickeln.	4.13 (0.74)
Ich habe das Gefühl, ich konnte meinen Entwurf hinsichtlich der Darstellung der Inhalte verbessern.	4.13 (0.52)
... ich konnte meinen Entwurf hinsichtlich der Kommunikation der Inhalte verbessern.	3.73 (0.70)
... ich konnte meinen Entwurf hinsichtlich der Reflexion des Unterrichts (infolge der Nachbesprechung) verbessern.	4.13 (0.83)
... ich konnte meinen Entwurf insgesamt verbessern.	4.13 (0.52)

Die Auswertung der Studierendenantworten, gefragt nach eigenen Ideen für Portfoliolumaufgaben, erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wobei sich die Kategorienentwicklung an einem induktiven Vorgehen orientiert (Mayring, 2015). Abbildung 2 stellt die

Studierendenvorstellung zusammenfassend graphisch dar. Die Vorstellungen der Studierenden ähneln den zugrundeliegenden Portfolioaufgaben, die die Studierenden bearbeiten sollten (s. Online-Supplement 1).

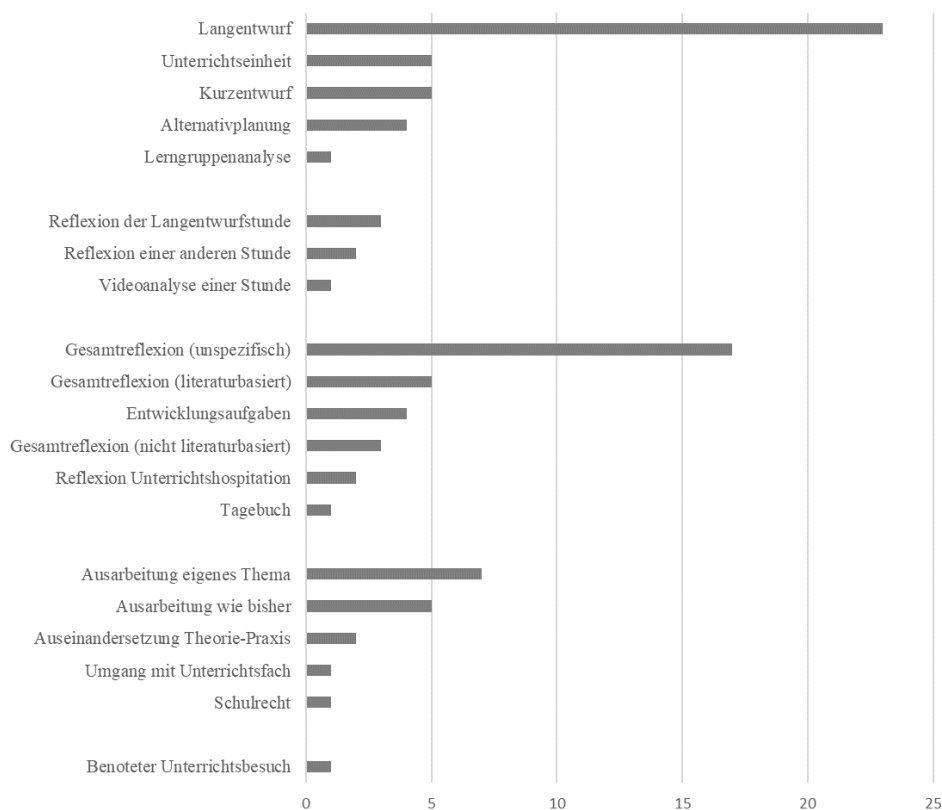


Abbildung 2: Absolute Häufigkeiten der Benennungen eigener Portfolioaufgaben aus Sicht der Studierenden

Die von den Studierenden benannten Aufgaben ähneln den tatsächlichen Aufgabenstellungen, mit denen sich die Studierenden im Rahmen des Portfolios auseinandergesetzt haben. So würden 69.7 Prozent ($n = 23$) der Studierenden einen ausführlichen Unterrichtsentwurf (in der Abbildung als Langentwurf abgekürzt) verfassen und 75.8 Prozent ($n = 25$) eine Form der Gesamtreflexion anfertigen lassen. Die Orientierung der Reflexion an einem literaturbasierten Hintergrund wird von den Studierenden hierbei größtenteils nicht explizit aufgeführt (51.5 %, $n = 17$) oder als nicht sinnvoll erachtet (9.1 %, $n = 3$). Die Studierenden favorisieren Aufgaben im Kontext von Unterrichtsentwürfen oder Reflexionen. Die Auseinandersetzung mit spezifischen Themenstellen wird vergleichsweise seltener benannt.

8 Diskussion

Erstaunlich wenige Studierende weisen Vorerfahrungen als Vertretungslehrkraft auf. Dies ist als günstig für die Interpretation der Daten zu werten, da nur wenige Personen auf Erfahrungen außerhalb des universitären Praktikums zurückgreifen, welche die Ergebnisse, z.B. Reflexion der eigenen Person im Kontext der Tätigkeit, beeinflussen könnten. Die Werte liegen somit deutlich unter den von Lobert und Pfitzner (2021) berichteten Ergebnissen. Gefragt nach dem Sinn der Portfolioleistung aus eigener Perspektive benennen die Studierenden Aspekte, die dem intendierten Portfoliosinn entsprechen. Auf den ersten Blick erscheint dieser Studierendengruppe der intendierte Sinn des Portfolios klar zu sein, was Häckers (2012) Einschätzung positiv entgegensteht. Man könnte

somit den Eindruck gewinnen, dass bei den Studierenden der empfundene inhaltliche Mehrwert der Portfolioleistung gegenüber einem reinen Bewertungsinstrument überwiegt. Die Bewertung der einzelnen Portfoliobestandteile macht allerdings deutlich, dass dieser Eindruck differenzierter betrachtet werden muss.

8.1 Betrachtung der Ergebnisse zum ausführlichen Unterrichtsentwurf

Sieht man die Bewertung der jeweiligen Portfolioleistung als Indiz dafür, wie sinnvoll die einzelnen Bestandteile gewertet wurden, fällt im Rahmen dieser Evaluation auf, dass die Leistung mit dem konkretesten Bezug zum Anforderungsprofil des Referendariats – der ausführliche Unterrichtsentwurf – am wertvollsten bewertet wurde. Besonders die Klarheit der Zielsetzung und der Nutzen für die eigene Tätigkeit werden als sehr bedeutsam hervorgehoben. Auch in Hinblick auf die zukünftige Weiterentwicklung sprechen die Studierenden dieser Portfolioleistung das größte Potenzial zur Verbesserung des eigenen Unterrichts im Vergleich zu den anderen beiden Portfolioleistungen zu. Die Darstellung des eigenen Wissens sowie die Zusammenführung von Theorie und Praxis werden vergleichsweise schwächer bewertet. Dies ist auf den ersten Blick irritierend, da die einzelnen Bestandteile des ausführlichen Unterrichtsentwurfs genau diese Verzahnung adressieren und zentrale Aspekte fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Kompetenz abbilden sollen. Allerdings knüpfen die Evaluationsergebnisse an die Erkenntnisse von Wegener und Faßbeck (2018) an, dass eine wissenschaftliche Betrachtung des eigenen Unterrichts gerade zum Studienende hin als weniger bedeutsam wahrgenommen wird. Möglicherweise gehen die Bereitstellung von Bewertungskriterien und somit auch Informationen über abzudeckende Inhaltsbereiche zu Lasten einer eigenständigen Auseinandersetzung. Dies würde auch eine Entscheidungsfindung, welche Bestandteile im Kontext der Darstellung als relevant erachtet werden, einschließen und knüpft an Häckers (2017, S. 32) Idee des „defensiven Reflektierens“ an, welches die Gefahr birgt, dass Studierende Reflexionsprozesse orientiert an Vorgaben abarbeiten. Potenziell führt die Bereitstellung konkreter Kriterien im Rahmen der Aufgabenstellung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf zwar einerseits zu mehr Transparenz, aber andererseits zu einem weniger reflektierten Abhaken der einzelnen zu nennenden Bausteine, ohne den Sinn der Darstellung noch einmal selbstständig erschließen zu müssen. Zudem kann die Aufgabenstellung dazu verleiten, sich an Beispielen zu orientieren, z.B. verschriftlichten Unterrichtsvorbereitungen anderer Personen oder Datenbanken mit konkreten Unterrichtsplanungsbeispielen (z.B. RAAbits), was eher dem Wunsch nach einer Sammlung rezeptartigen Erfahrungswissens (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020) oder einer klassenspezifischen Planung entspricht und einem Professionalisierungsprozess entgegensteht. Wäre dies der Fall, prüft die Portfolioleistung des ausführlichen Unterrichtsentwurfs eher die Fähigkeit, Bausteine auf Unterrichtsinhalte anzupassen, als ein fundiertes Verständnis einer klassenspezifischen Unterrichtskonzeption ab. Augenscheinlich mag die Portfolioleistung des ausführlichen Unterrichtsentwurfs vergleichsweise weniger Reflexionskompetenz erfordern. Allerdings bedarf gerade diese Leistung eine eigenständige Verknüpfung von Theorie und Praxis, um dem Grundgedanken von Reflexion gerecht zu werden und unter die Oberfläche zu blicken.

Die Aufgabenstellung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf sollte basierend auf den erzielten Evaluationsergebnissen und mit Blick auf theoretische und empirische Erkenntnisse optimiert werden. Mit Blick auf die abgefragten Evaluationskategorien könnte eine Optimierung besonders an der Darstellung des eigenen Wissens und der Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Erleben ansetzen. Beispielsweise könnte man im Kontext der Sachanalyse einen Einbezug aktueller Forschungsergebnisse aus der Trainings- und/oder Bewegungswissenschaft als obligatorischen Bestandteil einfordern. Fernab einer Rezeption von Lehrbuchseiten wären Studierende so gefordert, ihre Darstellung des Unterrichtsgegenstands mit wissenschaftlichen Befunden zu unterfüttern. Ein derartiges Vorgehen schlägt zudem die Brücke zwischen theoretischen Inhalten des

Bachelorstudiums und praktischen Erfahrungen im Kontext Schule. Mit Blick auf den mehrperspektivischen Ansatz von Sportunterricht (z.B. Kurz, 2000) könnte man die Aufgabenstellung zum ausführlichen Unterrichtsentwurf weiterhin so stellen, dass andere Perspektiven fernab des Leistungs- oder Wettkampfgedankens zugrunde liegen sollen, z.B. ein Fokus auf Gesundheit, Körpererfahrung oder Kooperation gelegt werden soll. Durch diese Rahmung erhöht man die Wahrscheinlichkeit, dass das von Ernst (2014, 2018) beschriebene fachkulturelle Muster der sportmotorischen Eigendarstellung im Kontext des Unterrichts ausgeklammert wird. Um zudem die Gefahr des „defensiven Reflektierens“ (Häcker, 2017, S. 32) zu reduzieren, wäre es sinnvoll, die Reflexion der Unterrichtsstunde auf einen von den Studierenden frei wählbaren Schwerpunkt zu fokussieren, der vertieft analysiert wird. Eine mögliche Herangehensweise wäre die kasuistische Unterrichtsauswertung nach Scherler (2008), im Rahmen derer eine Unterrichtsepisode differenziert betrachtet wird und eine Alternative abgeleitet wird. Dadurch sollten die Studierenden eine Hilfestellung erhalten, die ein oberflächliches Abarbeiten einer Liste an Kriterien verhindert und ihnen einen konkreten und eigenständig entwickelten Mehrwert bietet.

8.2 Betrachtung der Ergebnisse zu den berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben

Reflexion wird als ein zentraler Baustein im Kontext der Professionalisierung angesehen (z.B. Hericks, 2015; Reh, 2004). Die gewählte Portfolioaufgabe zur Gesamtreflexion des Praxisblocks basierend auf Hericks (2004, 2006) Entwicklungsaufgaben sollte der Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Praktikumsverlauf einen professionstheoretischen Rahmen geben. Zwar erkennen die Studierenden die Reflexionskomponente dieser Leistung an, setzen die Aufgabe aber weniger mit der Möglichkeit einer eigenen Wissensdarstellung (obwohl diese explizit gefordert war) sowie mit einer Weiterentwicklung oder der Verknüpfung von Theorie und Praxis in Verbindung. Stellt man diese Ergebnisse der Abfrage eigener Aufgabenideen für eine Portfolioleistung gegenüber, wird hingegen deutlich, dass reflexive Aufgabenelemente von vielen Studierenden benannt werden. Allerdings bleibt die Nennung der Gesamtreflexion unspezifisch hinsichtlich einer theoretischen Rahmung oder wird bewusst als nicht literaturgeleitet dargestellt. Man könnte dies als Indikator erachten, dass auch hier die zugeschriebene Bedeutung wissenschaftlicher Auseinandersetzungen im Praktikum abnimmt (vgl. Egger & Groß Ophoff, 2020; Wegener & Faßbeck, 2018); allerdings fehlt ein Referenzwert vor Praktikumsbeginn, der eine stärkere Bedeutung wissenschaftlicher Theorien ausweist. Die Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Hericks (2004, 2006) zwingt Studierende, sich intensiver in das zugrundeliegende Professionsverständnis einzuarbeiten und sich intensiver mit der eigenen Person auseinanderzusetzen. Gleichermäßen ermöglicht die Aufgabenstellung eine Orientierung an einer Modellvorstellung, wodurch eine Vergleichbarkeit in der Bewertung der Aufgabenbearbeitung erzeugt wird. Die Studierenden sind so in der Lage, sich mit ihrer eigenen Person auseinanderzusetzen, unabhängig von ihrer schulbezogenen Leistung während des Praktikums, und müssen forciert in die theoretische Tiefe gehen, fernab klassischer Nachbesprechungsformulierungen im Sinne von „das hat ganz gut funktioniert“. Zudem generiert es eine Art Schutzraum für Studierende, das Maß an Selbstoffenbarung steuern zu können und dennoch eine gut bewertbare Leistung anzufertigen. Dies setzt allerdings die Bereitschaft voraus, sich fundierter mit theoretischen Texten und Verständnissen auseinanderzusetzen. Der empfundene Ertrag der Aufgabenstellung lässt sich aus Studierendenperspektive optimieren. Da die theoretische Rahmung der Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2004, 2006) im Rahmen der Vorbereitungsveranstaltung gemeinsam erarbeitet wurde, sollten Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich des Textes auszuschließen sein. Selbst wenn die Studierenden eine derartig theoriegeleitete Vorgehensweise mit zunehmender Praktikumszeit als weniger bedeut-

sam erachten und dieser Effekt möglicherweise durch wenig theoriegeleitete Reflexionen von Seiten der Mentor*innen verstärkt wird (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020), scheint es umso stärker die Aufgabe der Hochschullehrenden (inkl. Lehrbeauftragten in der Praxisphase) zu sein, die Auseinandersetzung mit möglichen subjektiven Theorien durch vorliegende Theorierahmen wissenschaftlich zu begleiten und Reflexionen anzuleiten (vgl. Cramer, 2014). Da Fehlvorstellungen als veränderungsresistent angesehen werden (Menz et al., 2020), ist es umso wichtiger, eine aktive, wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung und Reflexion zu ermöglichen. Dies setzt allerdings voraus, dass die reflexionsbegleitenden Personen in Kenntnis dieser Fehlvorstellungen sind.

Um den Ertrag dieser Aufgabenstellung zu optimieren, erscheint es angelehnt an die Ergebnisse von Wegener und Faßbeck (2018) sinnvoll, den Mehrwert einer theoriegeleiteten Reflexion gegenüber einer freien selbstreferenziellen Darstellung herauszustellen. Losgelöst von der konkreten Aufgabenstellung im Kontext des Portfolios scheint dieses Phänomen grundlegender zu sein. Insofern sollte die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Kontext der Lehrveranstaltungen und im Dialog mit Studierenden auf einer Metaebene thematisiert werden. Zudem sollten Mentor*innen, Lehrbeauftragte in der Praxisphase und Hochschullehrende darauf achten, dass wissenschaftliche Anteile in reflektierenden Unterrichtsnachbesprechungen zentral sind. Suggestieren die verschiedenen praktikumsbegleitenden Protagonist*innen, dass man guten Unterricht ohne fundiertes Hintergrundwissen gestalten und reflektieren kann, konterkariert dies potenziell den Wert theoretischer Studieninhalte. Eine Einbindung theoretischer Inhalte erfordert zwar eine permanente Weiterbildung aller Protagonist*innen, fördert aber zugleich die Legitimation, dass Sportlehrkräfte ein wissenschaftliches Studium absolvieren müssen, um ihre Tätigkeit professionell ausführen zu können (vgl. Schierz & Miethling, 2017).

8.3 Betrachtung der Ergebnisse der literaturbasierten Auseinandersetzung

Die literaturbasierte Auseinandersetzung wird von den Studierenden vergleichsweise am schwächsten bewertet. Vor allem das Potenzial, den eigenen Unterricht verbessern zu können, wurde mit dieser Aufgabe weniger verbunden. Trotz der Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte einbringen zu können und die Beobachtungen unstrukturiert in der Gruppe zusammentragen und präsentieren zu können, handelt es sich hierbei vermutlich um die Aufgabe, die den Studierenden das größte Maß an wissenschaftlichen Arbeitstechniken abverlangte, beispielsweise durch die Durchführung einer wissenschaftlichen Literaturrecherche und einen Transfer auf ihr spezifisches Forschungs- bzw. Beobachtungsfeld. Basierend auf der von Wolters (2010, S. 30) beschriebenen „Insel der Entschulung“ sowie der von Ernst (2014) dargestellten sportmotorischen Fokussierung zeigt sich hier ein möglicher Kontrast hinsichtlich der professionsbezogenen Erwartungen, was Sportlehrer*innen können sollten, zwischen Hochschullehrenden und Sportstudierenden. Es liegt nahe, dass sich die Studierenden eher auf den Bereich der eigenen Erprobung konzentrieren möchten (vgl. Bleck & Lipowsky, 2020) und den empirisch-wissenschaftsbasierten Aufgabenbereich wenig mit einem Praktikum bzw. ihrer späteren Lehrtätigkeit assoziieren. Dies kann man aus der geringen Anzahl an Nennungen einer Theorie und Praxis verknüpfenden Aufgabenstellung im Rahmen der Darstellung eigener Portfolioideen schließen. Es geht somit auch darum, eine Brücke zu bauen, diese Notwendigkeit für Studierende nachvollziehbar zu vermitteln, wenn man bedenkt, dass die fortwährende Auseinandersetzung mit aktuellen Erkenntnissen im Kontext des späteren Tätigkeitsfelds als andauernde Professionalisierungsaufgabe angesehen werden kann und somit eine bedeutsame Komponente der Tätigkeit abbildet (vgl. Hericks, 2015). Hierbei ist man allerdings auch darauf angewiesen, dass Mentor*innen, Lehrbeauftragte in der Praxisphase und Hochschullehrende an einem gemeinsamen wissenschaftsbasierten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Strang ziehen.

Zur Optimierung dieses Aufgabenanteils könnte man die einzelnen Themenbereiche frühzeitig in die Lehre einbinden und hinsichtlich ihrer Relevanz für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft theoretisch ausarbeiten sowie theoretisch diskutieren lassen, bevor die Studierenden ihr Praktikum aufnehmen. So profitieren sie einerseits von einer frühzeitigen Ausarbeitung eines theoretischen und empirischen Hintergrunds und können andererseits die Aspekte gemeinsam hinsichtlich ihrer Relevanz einschätzen, bevor sie diese mit praktischen Erfahrungen unterfüttern.

Übertragen auf eine Notenlogik lässt sich schlussfolgern, dass die einzelnen Portfoliobestandteile „gut“ (ausführlicher Unterrichtsentwurf) bis „befriedigend“ (Reflexion und literaturbasierte Auseinandersetzung) eingeschätzt wurden. Aus der Gegenüberstellung von Studierendenantworten und wissenschaftlicher Auseinandersetzung lassen sich somit Optimierungsideen ableiten. Eine erneute Evaluation des Portfolios der Sportwissenschaft im Sinne einer formativen Logik erscheint daher angezeigt.

9 Limitationen und Ausblick

Die Betrachtung der Evaluationsergebnisse unterliegt einigen Limitationen, beispielsweise, dass nur ein Kurs und eine relativ kleine Stichprobe eingingen. Auch die vergleichende Betrachtung der einzelnen Fragen über die drei Portfolioleistungen hinweg lässt sich aus einer forschungsmethodologischen Perspektive kritisch betrachten. So kann man die Frage aufwerfen, ob die Items unterschiedliche Aspekte erheben, wenn danach gefragt wird, wie gut die Aufgabenstellung zur Reflexion des Unterrichts, der eigenen Entwicklung oder des späteren Tätigkeitsfelds gedient hat. Dennoch liefern die Antworten wichtige Indizien für die Fortentwicklung des sportwissenschaftlichen Masterkonzepts im Rahmen der Möglichkeiten sowie der Portfolioleistung.

Die Ergebnisse zeigen auf einer Metaebene, wie wertvoll eine strukturierte und literaturbasierte Evaluation im Kontext der Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehre im Sinne der Unterstützung des Professionalisierungsprozesses von Studierenden bzw. angehenden Sportlehrer*innen ist. Das Portfolio kann als sehr geeignetes Instrument zur Dokumentation eigener Leistungen angesehen werden und bietet in den bisherigen Aufgabenstellungen Freiheiten, individuelle Schwerpunkte setzen zu können. Eine Darstellung der Bedeutsamkeit der einzelnen Portfolioelemente scheint den Studierenden nicht immer erkennbar zu sein und schließt an die Beobachtung Häckers (2012) an, dass Studierenden der Sinn eines Portfolios nicht immer klar ist. Neben einer Optimierung der Aufgabenformulierungen liegt ein Fokus auf der kritischen Betrachtung der begleitenden Lehrveranstaltungen, wie man die Brücke zwischen Theorie und Praxis samt Dokumentation mittels Portfolios nachvollziehbarer bauen kann. Die beschriebene Evaluation kann somit als Auftakt für weitere Modifikationen angesehen werden.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumgartner, M. (2018). „... Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz ist blind ...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sport-Lehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 49–68.
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstruments zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (4), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00675-6>

- Begall, M. & Meier, S. (2016). Fachbezogenes Professionswissen von Sportlehrkräften zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Realität. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 373–383). Czwalina.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (o.J.). *Verbesserung der Praxisbezüge im Lehramtsstudium*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium/verbesserung-der-praxisbezeuge-im-lehramtsstudium_node.html
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die deutsche Schule*, 106 (4), 344–357. https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=alleausgaben&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Zeitschrift&cHash=7661852db5cb0adcbb98ed8765bd141e
- Egger, C. & Groß Ophoff, J. (2020). Die Einschätzung des Nutzens von Forschung als Voraussetzung für die Entwicklung einer forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 73–93). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_4
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 63–76.
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften* (Bildung und Sport, Bd. 16). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20401-3>
- Fischer, B. & Fahlenbock, M. (2018). Quellen der Professionalisierung aus Studierendensicht und Konsequenzen für die SportlehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 219–230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_13
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (Lernweltforschung, Bd. 9) (S. 263–289). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Häcker, T. (2017). Grundlagen der Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften: ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 41–60.

- Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117–135). VS.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.
- Hericks, U. (2015). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann die universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 5–18.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9–55). Kettler.
- Lobert, A.-K. & Pfitzner, M. (2021). Studierende als Vertretungslehrkräfte im Sport (SaViS). In V. Volkmann, P. Frei & A. Kranz (Hrsg.), *Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre*. 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03. Juni – 04. Juni 2021 (S. 86). Universitätsverlag Hildesheim. https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Sektionen/Sportpaedagogik/2021_Abstractband_Volkmann_Frei_Kranz_Figurationen.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Waxmann.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung* (S. 138–151). Schneider Verlag Hohengehren.
- Menz, C., Spinath, B. & Seifried, E. (2020). Misconceptions Die Hard: Prevalence and Reduction of Wrong Beliefs in Topics from Educational Psychology Among Pre-service Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (o.J.). „GHR 300“ – Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/studium_master_ghr_300/ghr-300-101533.html
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372. <https://doi.org/10.25656/01:4815>
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre*. Czwalina.
- Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis in die Praxis – Lehr-Lern-Labore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung* (S. 60–69). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Volkmann, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. VS.
- Volkmann, V. (2018). Sportbiographische Kontinuität als Blockade im Professionalisierungsprozess – Eine fallrekonstruktive Betrachtung. In B. Fischer, S. Meier, A. Poweleit & S. Ruin (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung im Dialog* (S. 101–113). Logos.

- Wagner, I. (2021). Schülerlabore – eine Bereicherung für Studium und Lehre? *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4 (2), 5–11. <https://doi.org/10.25847/zsls.2021.034>
- Wegener, M. & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 249–261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_15
- Weinert, F.E. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(innen) an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21–40.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Pöppel, K. (2022). Sport auf Papier – Professionelle Fortschritte vom Schreibtisch für die Sporthalle. Evaluation eines praktikumsbegleitenden Portfolios in der Sportwissenschaft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 85–102. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5507>

Online-Supplements:

- 1) Erwartungshorizont Portfolio
- 2) Fragebogen Portfolio
- 3) Vergleichende Darstellung der einzelnen Bewertungen hinsichtlich des ausführlichen Unterrichtsentwurfs (P1), der Entwicklungsaufgaben (P2) und der literaturbasierten Auseinandersetzung (P3)

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nachdenken.

Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Qualitätsentwicklung von und durch Portfolioarbeit

Oder: Wenn man nicht findet, was man sucht,
und nicht sucht, was man finden könnte

Thomas Häcker^{1,*}

¹ Universität Rostock

* Universität Rostock,

Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB),

August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock,

thomas.haecker@uni-rostock.de

Zusammenfassung: Portfolio und Portfolioarbeit sind seit der Jahrtausendwende viel gebrauchte Schlagworte im Bildungssektor. Sie gelten auch in der Lehrer*innenbildung national und international als Innovation. Aktuell werden Portfoliokonzepte auch vor dem Hintergrund ministerialer Vorgaben in die Lehrer*innenbildung implementiert – dies, obwohl die Forschungslage zur Arbeit mit Portfolios nach wie vor wenig belastbar ist. Wer sich aktuell oder künftig professionell mit Portfolios in der Lehrer*innenbildung befasst, muss sich früher oder später mit Fragen der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung beschäftigen. Da sich die Portfolioarbeit selbst als Ansatzpunkt der Qualitätsentwicklung von Lehr-Lern-Settings versteht, ist zu unterscheiden zwischen Qualitäten *von* Portfolioarbeit und Qualitäten *durch* Portfolioarbeit. Während mit Qualität *von* Portfolioarbeit die Frage der konzeptadäquaten Umsetzung adressiert wird, geht es bei der Frage nach der Qualität *durch* Portfolioarbeit um Erforschung ihrer Potenziale. Beide Zugänge haben ein gemeinsames Grundproblem: die Frage, was denn eigentlich mit den Begriffen Portfolio und Portfolioarbeit gemeint ist. Hinter dem Portfolioansatz verbirgt sich ein besonderer Lern-, Denk- und Arbeitsstil. Je nachdem, welche Lesart des Grundkonzepts gewählt wird, wirkt sich das auf Fragen der Qualität *von* und *durch* Portfolioarbeit aus, d.h. auf Konzeptevaluationen bzw. die Erforschung von Potenzialen. Während Konzeptevaluationen vor der Aufgabe stehen, deduktiv Checklisten mit Orientierungspunkten und Indikatoren zu entwickeln, die versuchen, die gewählte Lesart von Portfolioarbeit so gut wie möglich abzubilden, ist die Wirkungsforschung aus methodischen Gründen auf Vereinheitlichungen angewiesen. Um die zutiefst partizipative Grundidee und die konzeptionell gewünschte Vielfalt des Portfolioansatzes nicht vorschnell einem methodologischen Reduktionismus zu opfern, indem erstens aus forschungsmethodischen Gründen die Standardisierung von Portfoliokonzepten betrieben wird bzw. zweitens die Forschung sich auf die in der programmatischen Literatur unterstellten Potenziale beschränkt, wird angeregt, Forschungsperspektiven zu erweitern. Entsprechend wird zusätzlich eine stärker explorative Erforschung nicht nur der unterstellten Wirkungen, sondern auch der sich zeigenden positiven Nebenwirkungen insbesondere auch mit empirisch-rekonstruktiven Methoden empfohlen. Dies könnte neben noch unerkannten Risiken auch unvermutete Potenziale der Nutzung von Portfolios ans Licht bringen. Darauf will der Beitrag hinweisen.

Schlagwörter: Portfolio; Portfolioansatz; Portfolioarbeit; Lehrerbildung; Qualitätssicherung; Qualitätsentwicklung; Partizipation



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

„Was machen Sie denn da?“, fragt ein Passant den Mann, der spät abends unter einer leuchtenden Straßenlaterne ganz offensichtlich irgendetwas sucht.
„Ich suche meinen Schlüssel“, meint der Mann. Nachdem der Passant sich einige Minuten hilfsbereit an der Suche beteiligt hat, fragt er:
„Sind Sie sicher, dass Sie Ihren Schlüssel hier verloren haben?“
„Nein“, sagt der Mann. „Aber warum suchen Sie dann gerade hier?“
„Naja, weil es hier hell ist.“

1 Einleitung

Der Begriff Portfolio avancierte im deutschen Sprachraum um die Jahrtausendwende in kurzer Zeit zu einem viel gebrauchten Schlagwort im Bildungssektor. Insbesondere im Bereich der Lehrer*innenbildung wurden die seit den 1980er-Jahren vorliegenden internationalen Erfahrungen mit der Nutzung von Portfolios als alternative Form der Leistungserbringung und -beurteilung verstärkt rezipiert und insbesondere auch in der Lehrer*innenbildungsliteratur diskutiert (vgl. Häcker, 2001; Hascher & Schratz, 2001). In kürzester Zeit kam es im deutschen Sprachraum zu einer Vielzahl an Praxisversuchen. Viele davon wurden bereits nach kurzer Zeit wieder eingestellt, weil sich sehr schnell zeigte, dass es sich bei der sogenannten Portfolioarbeit um ein anspruchsvolles und voraussetzungsreiches, zugleich aber auch diffuses, spannungsreiches Konzept handelt, das mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung, Lernen und Unterricht verbunden und entsprechend sehr unterschiedlich umgesetzt werden kann. Jede Art der Umsetzung des Konzepts stellte die Akteur*innen vor jeweils ganz eigene Herausforderungen. Gleichzeitig erwies sich der Aspekt einer nachhaltigen Verankerung als Schlüsselproblem. So bestätigte sich, dass die Arbeit mit Portfolios einer stimmigen Einbettung, u.a. in ein didaktisches Gesamtkonzept, bedarf (vgl. Häcker, 2002, S. 213).

Nach etwa einem Jahrzehnt der Portfoliorezeption im deutschen Sprachraum wurden vereinzelte Bilanzierungen vorgenommen (Häcker, 2011; Koch-Priewe et al., 2013; Koch-Priewe, 2013; Weyland, 2012; Winter, 2013). In die Hochschulausbildungen, so stellte Winter damals fest, hatten Portfolios bis dahin nur begrenzt Eingang gefunden, wobei ein Schwerpunkt dabei in der Lehrer*innenbildung und bei Studiengängen zu Gesundheitsberufen lag. In der Lehrer*innenbildung fanden sich ganz unterschiedliche Portfoliotypen, die – vom Seminarportfolio bis hin zum Lehrportfolio – unterschiedliche Funktionen erfüllen (vgl. Winter, 2013, S. 15f.). Portfolios in der Lehrer*innenbildung waren und sind dabei bundesweit unterschiedlich verankert. In der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung waren Portfolios im Jahr 2012 in sechs Bundesländern zum Teil schon seit Jahren obligatorisch und tauchten teilweise auch in der Lehrer*innenfortbildung (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 45) und vereinzelt auch in den sogenannten Praxisphasen (vgl. Weyland, 2012, S. 48) auf. Im Jahr 2013 empfahl die Kultusministerkonferenz ein Ausbildungsportfolio zum Zwecke der Eignungsabklärung während des Studiums (vgl. KMK, 2013). In jüngster Zeit werden Portfoliokonzepte vor allem auch vor dem Hintergrund ministerialer Vorgaben in die Lehrer*innenbildung implementiert (vgl. Feder et al., 2019, S. 40). Aktuell gibt es in fünf Bundesländern für Lehramtsstudierende Vorgaben zum Führen eines Portfolios bzw. eines anderen, vergleichbaren Instruments zur Reflexion, Weiterentwicklung und Dokumentation des eigenen Kompetenzerwerbs, wobei beim Grad der Verpflichtung und bei den Fragen der Einsichtnahme und der Benotung große Unterschiede bestehen (vgl. Monitor, 2022). In Hessen tritt beispielsweise 2022 ein neues Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in Kraft, das in § 2 Abs. 3 verpflichtend ein „fortlaufendes Portfolio“ vorsieht, das der Dokumentation und Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung über sämtliche Phasen hinweg vom Studium bis zur Lehrkräftefort- und -weiterbildung dient und nach § 48 in die mündliche Prüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes einbezogen werden soll (vgl. Hessischer Landtag, 2021, S. 4, 20).

Wer aktuell oder künftig professionell, d.h. als Lehrende*r, im Rahmen von Studiengangsentwicklung usw., mit Portfolios in der Lehrer*innenbildung befasst ist und sich daher früher oder später mit Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung beschäftigen muss, steht nicht nur vor einer großen, sondern vor einer doppelten Herausforderung. Denn der Portfolioansatz ist in einer ganz eigenen Weise mit Fragen der Qualität verbunden, versteht er selbst sich doch als Ansatzpunkt, die Qualität von Lehr-Lernprozessen weiterzuentwickeln. Es ist demnach zu unterscheiden zwischen Qualitäten *von* Portfolioarbeit und Qualitäten *durch* Portfolioarbeit.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden in zwei Schritten versucht, sich Fragen der Qualitätsentwicklung *von* und *durch* Portfolioarbeit anzunähern. Ersteres bezieht sich auf Fragen, die typisch sind für sogenannte *Konzeptevaluationen*. Hier wird gefragt, *wie* ein Konzept in der Praxis umgesetzt wird. Qualität wird dann beispielsweise am Maß der Übereinstimmung zwischen Konzept und Realisation bemessen. Zweiteres bezieht sich auf die Frage, welche Potenziale mit dem Konzept in Verbindung stehen. Diese Frage verweist typischerweise auf die sogenannte *Wirkungsforschung*. Diese überprüft mit wissenschaftlichen Mitteln, ob und in welchem Maße ein Konzept tatsächlich die Potenziale realisiert, die ihm zugeschrieben werden oder bei ihm zu vermuten sind bzw. welche Risiken und Nebenwirkungen sich zeigen. Die zugeschriebenen oder vermuteten Potenziale werden damit als Qualitäten definiert und operationalisiert, und es wird geprüft, ob und ggf. wie stark sich diese messbar in erzielten Effekten aufweisen lassen. Die hier im Folgenden versuchte zweischrittige Annäherung zielt darüber hinaus – gleichsam als erwünschter Nebeneffekt – darauf, sich noch einmal der Besonderheiten, Herausforderungen und Grenzen des Portfolioansatzes zu vergewissern.

2 Qualität *von* Portfolioarbeit als konzeptadäquate Umsetzung

Um die Frage, welche Qualität Portfolioarbeit hat, konzeptevaluativ etwa mithilfe von Checklisten überprüfen zu können, muss zunächst geklärt werden, was unter einem Portfolio verstanden werden kann, aus welchen Komponenten Portfolioarbeit besteht, welche Ziele damit erreicht, welche Zwecke damit erfüllt werden sollen und welche Prinzipien dabei zur Anwendung kommen. Portfolio definitorisch scharf fassen zu wollen, ist schon deshalb schwierig, weil bereits die gezielte Wahl des aus der Kunst und Architektur stammenden Begriffs „Portfolio“, dessen Ursprünge vermutlich in der US-amerikanischen Schreibbewegung der 1980er-Jahre im Umfeld von Peter Elbow zu suchen sind (vgl. Elbow, 1991), dort mit der Absicht erfolgte, eher auf einen bestimmten Denk-, Lern- und Arbeitsstil hinzuweisen als auf ein scharf definierbares Produkt. Dieser Denk-, Lern- und Arbeitsstil kann mit unterschiedlichen Zielen und Zwecken verbunden werden. Entsprechend gibt es eine Vielzahl an Portfolioarten und -typen, die ganz unterschiedlichen Zwecken dienen, verschiedene Ziele verfolgen, enger oder weiter gefasst sind und die jeweils eine spezifische Art der Umsetzung des Kernkonzepts „Portfolio“ darstellen – ein Umstand, der dem Portfolio mitunter nicht ganz zu Unrecht den Vorwurf eingetragen hat, es handele sich um einen Containerbegriff.

Eine der frühen und bis heute international vermutlich am weitesten verbreitete Charakterisierungen eines Portfolios stammt von Paulson et al. (1991, S. 60). In deren Lesart ist ein Portfolio

„eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“ (Übers. aus dem Engl. T.H.)

Der Portfolioansatz im Bildungsbereich zielt, dieser Lesart folgend, darauf, eine Brücke zwischen Lernen, Lehren und Beurteilen zu schlagen. Der mit diesem Ansatz verbundene reflexive Denk-, Lern- und Arbeitsstil lässt sich aus einer didaktischen Perspektive

wie folgt ausbuchstabieren: Didaktisch betrachtet handelt es sich bei der Portfolioarbeit um ein Ensemble verschiedener (methodischer) Elemente und Techniken, die unter Einhaltung bestimmter Prinzipien (Reflexion, Leistungsdarstellung, Kommunikation, Transparenz und Partizipation) zum Einsatz kommen (vgl. Häcker, 2006, S. 106ff.). Portfolioarbeit schafft Grundlagen und einen Rahmen für die Reflexion des eigenen Lernens (und seiner Ergebnisse) und ermöglicht so die Darstellung eigener Leistungen – ggf. auch unter Einbezug des dahin führenden Lern- und Arbeitsprozesses. Sie ist notwendig auf eine Kommunikation über Leistungen angewiesen und kann damit eine hohe Transparenz hinsichtlich der Leistungsanforderungen und der Beurteilungskriterien erzeugen. Die so als dialogischer Prozess konzeptualisierte Portfolioarbeit setzt auf Kooperation aller Akteur*innen und sieht eine weitreichende Partizipation vor – z.B. bei der Festlegung der Beurteilungskriterien. Sie verfolgt das Ziel, die Selbststeuerung des Lernens auf individueller Ebene zu erweitern bzw. zu verbessern und die Qualität der Lernergebnisse sowie die Effizienz und Effektivität der Lernprozesse zu erhöhen. Die Arbeit mit Portfolios zielt damit konzeptionell in erster Linie auf die Optimierung von Lernprozessen durch die Förderung von Selbststeuerung im Lernen. Von den meisten Autor*innen wird die Reflexion als Herzstück der Portfolioarbeit betrachtet (vgl. Jones, 1994), d.h. die kriterienorientierte, systematische Analyse und Beurteilung der eigenen Leistung, des eigenen Lernens und, je nach Portfolioverständnis, der eigenen (Kompetenz-)Entwicklung bzw. der Weiterentwicklung der eigenen Person (vgl. Häcker, 2011, S. 177). Während, mit Blick auf seine Entstehungsgeschichte, die Einen das Portfolio vor allem als ein Lehr- und Lernmedium betrachteten und große Hoffnungen auf eine Unterrichtsreform (in Richtung auf einen Unterricht, der der Individualität der Lernenden mehr Rechnung trägt) mit ihm verbanden (weite Fassung; vgl. etwa Häcker, 2002; Hebert, 2001; Porter & Cleland, 1995), sahen die Anderen darin von Anfang an vor allem ein alternatives Beurteilungsinstrument, das eine umfassende und authentische Beurteilung von Kompetenzen ermöglicht (enge Fassung; vgl. etwa Mabry, 1999; Rivera, 1993). Portfolios werden demnach sowohl als *Methoden* betrachtet als auch als *Lernumgebungen* (vgl. Paulson & Paulson, 1994, S. 7), innerhalb derer Lernende sich kooperativ und reflexiv mit ihren Lerngegenständen sowie selbstreflexiv mit den Ergebnissen ihres Lernens und mit ihren Lernprozessen auseinandersetzen (vgl. Jones, 1994; Paulson et al., 1991).

Versucht man nun, die Qualität von Portfolioarbeit dieser Lesart folgend in den Blick zu nehmen, könnte man deduktiv eine Checkliste mit Orientierungspunkten und Indikatoren entwickeln, die versucht, diese Lesart so gut wie möglich abzubilden. Die folgende Checkliste stellt exemplarisch einen entsprechenden Versuch dar (eine andere findet sich bspw. bei Jahncke, 2019, S. 151f.). Dabei handelt es sich hier um die vom Autor stark überarbeitete und erweiterte Version zweier in der Literatur vorliegender Listen mit Orientierungspunkten und Indikatoren (vgl. Häcker & Winter, 2009; Winter, 2007a, 2007b), die versuchen, Kernfragen eines weiteren und engeren Portfolioverständnisses zu umfassen. Diese sind hier allerdings entlang der fünf Grundprinzipien der Portfolioarbeit (Transparenz, Kommunikation, Partizipation, Reflexion, Leistungs- und Kompetenzdarstellung) strukturiert. Ihnen vorangestellt werden zudem *Rahmenbedingungen*, *Ressourcen* und *Voraussetzungen*, die aus der Perspektive von Erfahrungen mit Portfolios in der Hochschullehre, insbesondere in der Lehrer*innenbildung relevant erscheinen (vgl. Häcker & Winter, 2009).

2.1 Checkliste zur Einschätzung der Qualität von Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung

2.1.1 Rahmenbedingungen, Ressourcen und Voraussetzungen

Ist der gewählte Portfoliotyp auf die Zwecke und die Ziele des intendierten Lehr-Lernprozesses abgestimmt?

- Im Vorfeld wurde eine Ziel- und Zweckbestimmung für die Nutzung des Portfolioansatzes vorgenommen (z.B. Leistungsnachweis, Dokumentation und Darstellung des Kompetenzaufbaus, Erweiterung domänenspezifischer Reflexionskompetenz, Lehrveranstaltungsentwicklung, Modell einer Methode für Unterricht und Leistungsbewertung, Grundlage für spätere Bewerbungen usw.).
- Der gewählte Portfoliotyp ist passend zu den Zielstellungen, den Zwecksetzungen und dem Zeitraum konzipiert, auf den er ausgelegt ist (Seminarportfolios, phasenübergreifende Studienportfolios, Prüfungsportfolios, Bewerbungs- und Zulassungsportfolios, Lehrportfolios usw.).
- Der gewählte Portfoliotyp ist in seiner Form zweck- und zielbezogen stimmig strukturiert.
- Der Zusammenhang mit anderen Ausbildungselementen und die Integration in Lehrveranstaltungen sind geklärt und kommuniziert.
- ...

Sind die Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit geeignet bzw. herstellbar?

- Es sind genügend Ressourcen (Zeit, Personal, Raum, Technik, Material usw.) vorhanden bzw. erschließbar, um die spezifischen Formen der Portfolioarbeit realisieren zu können.
- Die Einbindung/Beteiligung weiterer Akteur*innen (Lernende, Mentor*innen usw.) ist im Blick auf Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geklärt.
- Der Lehr-Lernprozess in den Veranstaltungen ist didaktisch schlüssig auf den Erwerb von fachlichen, personalen, methodischen und sozialen Kompetenzen ausgerichtet.
- Es gibt Anleitungen zum Arbeiten mit dem Portfolio.
- ...

Sind die Arbeitsprinzipien und Elemente der Portfolioarbeit bekannt und eingeübt?

- Die Arbeit mit dem Portfolio wird schrittweise eingeführt und eingeübt.
- Die Arbeitsschritte eines Portfolioprozesses sind den Lehrenden und den Lernenden bekannt.
- Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens werden gezielt gesammelt, ausgewählt, reflektiert und präsentiert.
- Es gibt raumzeitliche Gelegenheiten, die Portfolioprodukte vorzustellen, ihre Eignung hinsichtlich ihres Darstellungszwecks zu diskutieren und sie zu überarbeiten.
- ...

2.1.2 Transparenz

Sind klare Ziele, Anforderungen und Beurteilungskriterien formuliert und für alle Beteiligten transparent?

- Die Ziele des Lehr-Lernprozesses sind explizit und verständlich formuliert.
- Die Ziele des Lehr-Lernprozesses sind allen am Lehr-Lernprozess Beteiligten zugänglich.

- Das Zustandekommen bzw. die Herkunft der Ziele ist jedem*jeder Beteiligten bekannt.
- Die Anforderungen und Beurteilungskriterien sind bekannt und verständlich.
- ...

Sind der Zweck und die Funktion des Portfolios allen Beteiligten klar?

- Die Beteiligten wissen, wann und wo das Portfolio welche Rolle spielen und welche Bedeutung haben soll (Beratung, Präsentation, Prüfung, Bewerbung usw.).
- Es ist geklärt, wem das Portfolio gehört und wem es zugänglich gemacht werden soll.
- Bezüge zu den von den jeweiligen Studienfächern und -bereichen zugrunde gelegten Standards sind explizit ausgewiesen.
- Es wird offengelegt, welche Erkenntnisse, welches Wissen und welche Einsichten mittels reflektierenden Denkens angestrebt werden und wozu dieses dient (erwartete Reflexionsgewinne).
- Es wird offengelegt und begründet, mit welchen Mitteln die Reflexionskompetenzen erweitert werden sollen.
- ...

2.1.3 Kommunikation

Finden Gespräche über Lernen, Leistung und Entwicklung statt?

- Schon im Entstehungsprozess tauscht man sich über die Inhalte des Portfolios aus.
- Es finden regelmäßig individuelle Gespräche über Lernerfolge, Schwierigkeiten, Unterstützung, Arbeitsweisen, Anforderungen, zu erwerbende Kompetenzen usw. statt.
- Spuren der Dialoge finden sich im Portfolio.
- Dialoge sind konstruktiv mit Blick auf die Qualität der Produkte und die Entwicklung ihrer Urheber*innen.
- ...

Gibt es gehaltvolle Kommentare und Einschätzungen zur Qualität von Ergebnissen und Prozessen?

- Im Portfolio finden sich die Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Qualität der Arbeiten.
- Es werden Stärken und Schwächen der Belege analysiert.
- Der Blick der Kommentare ist auch nach vorne, auf das weitere Lernen gerichtet.
- ...

2.1.4 Partizipation

Können die Lernenden auf Aspekte des institutionellen Lehr-Lernprozesses Einfluss nehmen, d.h. etwas mitbestimmen bzw. selbst bestimmen?

- Die vereinbarten Zielbereiche erlauben es den Lernenden, auch eigene Ziele zu setzen und initiativ Leistungen zu erbringen.
- Im Portfolio befinden sich Belege für die selbstständige Planung und Steuerung des eigenen Lernens und Arbeitens.
- Mit- bzw. Selbstbestimmung erstreckt sich sowohl auf das *Was* (Inhalte, Themen, Ziele, Beurteilungskriterien usw.) des Lernens als auch auf sein *Wie* (Methoden, Medien, Ort, Zeit, Umfang, Form, Kooperationspartner*innen, Beurteilungsformen usw.).
- ...

2.1.5 Reflexion

Werden die erwarteten/angestrebten reflexiven Bezüge offengelegt/vereinbart?

- Die Lernenden wissen, welche Gegenstände relevant bzw. geeignet sind, der Reflexion unterzogen zu werden.
- Es ist bekannt, auf welches Inhalts- bzw. Reflexionswissen und welche Kenntnisse zurückgegriffen werden soll.
- Es ist bekannt, welches Spektrum an Theorien herangezogen bzw. welche fachlichen und wissenschaftlichen Bezüge hergestellt werden sollen.
- Es ist bekannt, welche Denkfiguren zur Anwendung kommen sollten (Einnahme bestimmter bspw. kritischer, metatheoretischer usw. Perspektiven zur Analyse, etwa diachrone/synchrone Betrachtung usw.).
- ...

Werden die erwarteten Reflexionen geübt?

- Es werden vielfältige Reflexionsangebote gemacht.
- Reflexionen können individuell und kollaborativ geübt, diskutiert und eingeschätzt werden. Hierzu werden entsprechende Aufgaben und Zeiträume zur Verfügung gestellt.
- Es stehen Musterbeispiele von Reflexionen zur Verfügung, an denen kriteriengeleitet deutlich wird, was als oberflächliche/tiefgängige, niveauvolle/niveaulose respektive angemessene Reflexion gilt.
- Reflexion strukturierende Formate (kasuistische Übungen, Teambesprechungen, Fallberatung, Intervention, Coaching, Supervision usw.) kommen zum Einsatz und werden anschließend theoriegeleitet analysiert.
- Veranstaltungen sind so angelegt, dass Reflektieren als soziale Praxis erfahren und teilnehmend praktiziert werden kann.

Wird der Lernprozess reflektiert?

- Die Lernenden und Lehrenden reflektieren gemeinsam förderliche und hinderliche Aspekte des eigenen Lern-, Lehr- und Arbeitsverhaltens, des Lehr-Lern-Arrangements sowie des institutionellen und des gesellschaftlichen Kontextes und ziehen Schlüsse aus den gewonnenen Einsichten bspw. für die Weiterentwicklung des Lern-Lehr-Settings.
- ...

2.1.6 Leistungs-/Kompetenzdarstellung

Werden Inhalte der Portfolios in geeignetem Rahmen veröffentlicht und wahrgenommen?

- Leistungen und/oder Kompetenzen bzw. deren Steigerung und Erweiterung werden mit Bezug auf Standards an geeigneten Beispielen dargestellt und beurteilt.
- Es gibt Gelegenheiten innerhalb der Veranstaltungen bzw. bei eigens dafür geschaffenen Anlässen, die Ergebnisse zu präsentieren, wahrzunehmen und das Geleistete zu würdigen.
- Die Portfolios werden in einer erweiterten Öffentlichkeit (Mitlernende, Lehrende, externe Personen) wertschätzend wahrgenommen.

Checklisten wie diese sind weder abschließbar noch vollständig konsensfähig. Ihr normativ-präskriptiver Charakter gestattet nicht nur eine Einschätzung der Qualität dieser Lesart von Portfolioarbeit im Sinne von Konzeptevaluation. Dem heimlichen Lehrplan jedes Evaluationsinstruments entsprechend hat diese Checkliste natürlich auch instruktives Potenzial und könnte entsprechend zur Entwicklung eines der obigen Lesart des Portfolioansatzes entsprechenden Portfoliokonzeptes genutzt werden. Allerdings ist Konzeptevaluation zwar für die Qualitätssicherung und -entwicklung vor Ort relevant, doch scheint sich die empirische Befundlage zur Portfolioarbeit im deutschen Sprachraum vor allem durch Konzeptevaluations einzelner Standorte auszuzeichnen, „die aufgrund der Spezifität der Konzepte kaum zu Erkenntnissen von standortübergreifender Relevanz führen“ (Feder et al., 2019, S. 45). Solche Erkenntnisse bedürften einer Erforschung der Qualität *durch* Portfolioarbeit, d.h. der Erforschung ihrer Potenziale mittels deskriptiv-analytisch verfahrenender Wirkungsforschung.

3 Qualität *durch* Portfolioarbeit als Erforschung ihrer Potenziale

„Portfolioarbeit gilt national sowie international als Innovation in der Lehrerbildung“ (Feder & Cramer, 2019, S. 1225). Mit ihr werden, wie oben angedeutet, hohe Erwartungen schon hinsichtlich einer Unterrichtsreform bzw. einer Form der Leistungsbeurteilung verbunden. Da auch in der Lehrer*innenbildung mit dem Einsatz von Portfolios sehr vielfältige und zum Teil ambitionierte Zielsetzungen verfolgt werden (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 51), werden mit ihr zahlreiche weitere Potenziale in Verbindung gebracht. Entsprechend merkt Koch-Priewe sehr zu Recht an: „Ob sich die mit dem Instrument Portfolio verbundenen hohen Erwartungen erfüllen bzw. auch nur potenziell erfüllen lassen, bedarf letztlich auch der empirischen Klärung“ (Koch-Priewe, 2013, S. 51). Doch mit welchen Potenzialen wird Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung konkret in Verbindung gebracht und was wissen wir über deren Realisierung?

3.1 Angenommene Potenziale von Portfolioarbeit

Feder und Cramer (vgl. 2018, 2019) haben erstmals in einem umfassenden kriteriengeleiteten Literatur-Review die Zuschreibung von Potenzialen zu Portfolioarbeit in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur systematisch untersucht. Die von den Autor*innen in 71 Texten induktiv kodierten und klassifizierten 180 Potenzialebereiche lassen sich schließlich den zwei Hauptkategorien „Professionalisierungsinstrument“ und „Strukturinstrument“ zuordnen, wobei sich in der Kategorie „Professionalisierungsinstrument“ Zuschreibungen an das Portfolio finden, „die auf die Entwicklung und Professionalisierung der Studierenden im Kontext von Portfolioarbeit abzielen“ (Feder et al., 2019, S. 41), wohingegen sich in der Kategorie „Strukturinstrument“ Zuschreibungen finden, „die dem Portfolio eine Innovationskraft bezogen auf die Bedingungen des Lehramtsstudiums selbst zuweisen“ (Feder et al., 2019, S. 41). Quantitativ verteilen sich die Zuschreibungen auf beide Hauptkategorien zu etwa gleichen Teilen, wobei sich Potenzialzuschreibungen am häufigsten in der Kategorie „Entwicklung von Reflexivität“ finden (vgl. Feder et al., 2019, S. 41).

Die dem Portfolio als *Professionalisierungsinstrument* zugeschrieben Potenziale beziehen sich auf:

- die Entwicklung von Reflexivität,
- die Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten,
- die Entwicklung von Selbstständigkeit und
- die Entwicklung der Fähigkeit, Portfolios im Unterricht einzusetzen.

Die dem Portfolio als *Strukturinstrument* zugeschriebenen Potenziale beziehen sich auf:

- die Möglichkeit der Innovierung der Lehrerbildung,
- die Möglichkeit des Sammelns und der Dokumentation,
- die Möglichkeit der Begleitung und des Austauschs,
- die Möglichkeit der Leistungsmessung,
- die Möglichkeit der „Brückenfunktion“ (vgl. Feder & Cramer, 2018, S. 360f.).

Die Befunde des Reviews zeigen damit nicht nur erstmals systematisch und empirisch, dass es nicht *das eine* Potenzial von Portfolioarbeit gibt, sondern eine ganze Bandbreite, ein ganzes Bündel an Potenzialen, die dem Portfolio in der Literatur zugeschrieben werden (vgl. Feder & Cramer, 2018, S. 362). Die von Feder und Cramer gefundenen Texte lassen sich darüber hinaus

„häufig als abstrakt-konzeptionell (71,8 %) und/oder konkret-konzeptionell (60,6 %) charakterisieren. Seltener finden sich auch Anteile in den Texten, die als forschend-empirisch charakterisiert werden können (35,2 %). Damit erweist sich die Portfolioliteratur als überwiegend durch konzeptionelle Darstellungen geprägt“ (Feder & Cramer, 2018, S. 362).

Häufig finden sich in der einschlägigen Literatur aber auch nur „einfache normative Zuschreibungen an das Portfolio“ (Feder et al., 2019, S. 41).

Dem schließt sich die Frage an, ob und „inwiefern die der Portfolioarbeit zugeschriebenen Potenziale tatsächlich eingelöst werden, und damit, ob das Instrument die intendierten Effekte zumindest in Teilen erzielt“ (Feder & Cramer, 2018, S. 364f.).

3.1.1 Empirische Forschung zur Portfolioarbeit

Die Forschungslage zur Portfolioarbeit scheint bis dato insgesamt wenig belastbar (vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1225). Bereits eine kursorische Literaturdurchsicht empirischer Studien zum Portfolio in der Lehrer*innenbildung nach einem Jahrzehnt Rezeptionsgeschichte im deutschen Sprachraum kommt zu dem Ergebnis, dass die Befunde zum Portfolio in der Lehrer*innenbildung sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Bereich uneinheitlich sind (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 56). Sie belegen nur zum Teil, „dass sich die Erwartungen, die an die Einführung von Portfolios gerichtet waren, bisher erfüllt haben“ (Koch-Priewe, 2013, S. 56). Insgesamt seien die Ergebnisse eher ernüchternd und stünden im Widerspruch zu der Konjunktur, die der Begriff Portfolio innerhalb des politisch-administrativen Sektors damals gehabt zu haben scheine (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 56). Gläser-Zikuda et al. kommen zu dem Resultat, „dass das bloße Erstellen eines Portfolios nicht automatisch zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung des eigenen Handelns führt“ (Gläser-Zikuda et al., 2010, S. 17). Eine zeitgleich durchgeführte systematische Literaturrecherche, die die dünne empirische Forschungslage zum Portfolio untersucht, kommt erwartungskonform zu dem Ergebnis, dass die Verwendung von Portfolios in der Lehrer*innenbildung „ein sehr heterogenes Bild“ (Hofmann et al., 2016, S. 35) ergibt, die Forschung zum Portfolio wenig belastbar erscheint und sich hier ein „enormes Forschungsdefizit“ (Hofmann et al., 2016, S. 35) zeigt. Empirisch untersucht würden häufig Fragen zur Einstellung, Akzeptanz oder Motivation im Kontext von Portfolioarbeit, aus denen sich aufgrund der kleinen Stichproben oder methodischer Limitationen häufig nur bedingt belastbare Ergebnisse ableiten ließen (vgl. Hofmann et al., 2016, S. 35).

3.1.2 Empirische Forschung zu den Potenzialen der Portfolioarbeit

Mit Blick auf die Befundlage zur Erfüllung portfoliobezogener Potenziale stellen Feder et al. (2019) fest, dass Forschung sich zum einen kaum an den antizipierten Potenzialen orientiert und zum anderen kaum belastbar ist (vgl. Feder et al., 2019, S. 42, 45). Es lässt sich offenbar auch dann, wenn Evidenz vorliegt, überwiegend weder eine positive noch eine negative Bedeutung der Portfolioarbeit für die Potenzialerreicherung zeigen (vgl.

Feder & Cramer, 2019, S. 1225). Es scheint nichts auf eine besondere Relevanz der Portfolioarbeit im Sinne von Vorteilen gegenüber anderen didaktischen Konzepten und Methoden hinzudeuten (vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1241). Die Akzeptanz von Portfolioarbeit durch Studierende ist eher gering (vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1225) bzw. scheinen Studierende der Portfolioarbeit eher skeptisch gegenüberzustehen (vgl. Feder et al., 2021, S. 211).

In den Studien, die das Potenzial „Entwicklung von Reflexivität“ untersuchten, waren Portfolioeinträge Studierender im Hinblick auf deren Reflexionstiefe ausgewertet worden. „Diesen Studien zufolge weisen die meisten Portfolioeinträge nur eine geringe Reflexionstiefe auf, es finden sich vorwiegend deskriptive Reflexionen, z.B. wenn Studierende lediglich beschreiben, welche Inhalte sie studiert haben“ (Feder et al., 2019, S. 42). Dieser Befund scheint allerdings nicht portfoliospezifisch zu sein. Eine wachsende Anzahl von Studien weist seit Jahren auf die scheinbar geringe Qualität von Reflexionen von Lehramtsstudierenden hin (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017, S. 135). Die These, dass viele Studierende nur sehr deskriptiv reflektieren, wird in einzelnen Studien allerdings auch relativiert. So weist Jahncke (2019) darauf hin, „dass Studierende in einzelnen Dimensionen durchaus professionell und auf hohem Niveau reflektieren, während in anderen Dimensionen deutlicher Nachholbedarf besteht“ (Jahncke, 2019, S. 305). Mehr noch: Sie reklamiert im Rahmen ihrer Studien unter angehenden Wirtschaftspädagog*innen,

„dass ein Portfolio, welches (Selbst-)Reflexionsanlässe mit Leitfragen kombiniert und zudem Feedbackgespräche mit Mentor(inn)en integriert, die lernförderlichsten Eigenschaften für den Erwerb einer professionellen (Selbst-)Reflexionskompetenz“ (Jahncke & Berding, 2019, S. 17)

aufweist. Da in den meisten Studien jedoch kaum didaktisch ausgewiesene Einblicke in die konkreten Lehr-Lern- oder Beratungskontexte gewährt werden, bleibt bei ausbleibenden Effekten zumeist unklar, ob dies

„auf misslingende Lehr- und Lernbemühungen oder auf methodologisch-methodische Probleme ihrer Erfassung hindeutet – was die mitunter große Enttäuschung nachvollziehbar machen würde – oder aber auf Denkfehlern hinsichtlich der Steigerbarkeit von Reflexivität basiert“ (Häcker, 2019, S. 83).

In der Studie, die das Potenzial „Möglichkeit der Leistungsmessung“ empirisch untersuchte, „zeigen sich Vorteile portfoliobasierter Leistungsmessung im Vergleich zu konventionellen Verfahren“ (Feder et al., 2019, S. 42). Demgegenüber zeigt sich in den Potenzialbereichen „Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten“ und „Zugeschriebener Nutzen und Akzeptanz“ ein indifferentes bzw. heterogenes Bild (vgl. Feder et al., 2019, S. 42).

Zusammenfassend scheint die Frage der tatsächlichen Bedeutung des Portfolios für die Professionalisierung derzeit empirisch gesehen ebenso offen wie die Frage, welche didaktische Funktion es erfüllt. Mit Blick auf die geringe empirische Evidenz einerseits und die hohen postulierten Potenziale der Portfolioarbeit andererseits wird derzeit eine „starke Diskrepanz zwischen den häufig unscharfen konzeptionellen Ansprüchen und dem tatsächlichen Nutzen“ (Feder et al., 2019, S. 45) attestiert.

4 Ausblick

Die Lehrer*innenbildung bewegt sich in Deutschland aktuell im Blick auf Portfolioarbeit zum Teil in dem Spannungsverhältnis zwischen hohen Potenzialzuschreibungen, einer kaum belastbaren empirischen Befundlage und verbindlichen administrativen Vorgaben. Angesichts des nach wie vor großen Forschungsdefizits zum Einsatz von Portfolios in der Lehrer*innenbildung fordern Feder et al. (2021) einheitliche Konzeptualisierungen erstens der standortbezogenen Portfoliokonzeptionen, zweitens der untersuchten

Konstrukte (z.B. Reflexivität) sowie drittens geeigneter Messinstrumente (vgl. Feder et al., 2021, S. 219). Das ist berechtigt, nachvollziehbar und verdankt sich folgerichtig den methodischen Notwendigkeiten der Normierung und Standardisierung einer quantifizierend-hypothesenprüfend verfahrenen deskriptiv-analytischen Methodologie.

Allerdings weist die Kultministerkonferenz mit ihrer Empfehlung, ein Ausbildungsportfolio zu führen, in eine etwas offenere Richtung. Sie markiert eher einen Optionsraum und diversifiziert die Perspektiven (vgl. KMK, 2013, S. 4). Die KMK unterstreicht die mögliche Vielfalt des Sammelns berufsfeldbezogener Dokumente, die als „Grundlage der berufspraktischen Beratung“ genutzt werden können, und stellt damit den möglichen dialogisch-beraterischen Zweck und den prozesshaften Sinn des Umgangs mit diesem Ausbildungsportfolio heraus. Indirekt wird damit auch etwas sehr zentrales unterstrichen: Das Portfolio ist kein Selbstzweck, sondern immer nur ein Mittel zum Zweck. Mit dem Hinweis, dass die Einsichtnahme „nur mit Zustimmung des Studierenden“ möglich sein sollte (KMK, 2013, S. 4), verschafft sie mit ihrer Empfehlung zudem der Autonomie der lernenden Subjekte mehr Geltung. Damit holt die KMK das in den Prozess zurück, was der Portfolioansatz als besonderer Denk-, Lern- und Arbeitsstil in der eingangs angedeuteten Lesart über die fünf Prinzipien der Portfolioarbeit stärken will, was in der Praxis aber oftmals aus dem Blick gerät: die Autonomie der lernenden Subjekte (vgl. hierzu Häcker, 2002, 2006).

Zwar begegnet man in Tübingen der Gemengelage zwischen vielfältigen Ansprüchen an Portfolioarbeit und deren konzeptioneller Diffusität konsequenterweise und beispielgebend durch die oben geforderte klare theoretische-konzeptionelle Profilierung einerseits und eine konzeptionell curriculare Verankerung andererseits (vgl. Feder et al., 2019, S. 45), doch wird dort das als Reflexionsportfolio konzipierte „Tübinger Portfolio Lehrerbildung“ auf struktureller Ebene zugleich als ein Entwicklungsinstrument genutzt – dies mit dem Ziel, „ein gemeinsames Instrument der Tübinger Lehrerbildung zu etablieren, das die Eigenlogiken der einzelnen Fachbereiche adäquat berücksichtigt, abbildet und relationiert“ (Feder et al., 2019, S. 44). In einem solchen Prozess müssen die Grundprinzipien der Portfolioarbeit in doppelter Weise realisiert werden: zum einen als Prinzipien des Umgangs mit den Lehramtsstudierenden und zum anderen als Prinzipien des Umgangs mit den Kolleg*innen der anderen Fachbereiche. Und so verwundert es nicht, dass erstens die „Einbindung der Studierenden“ in die Weiterentwicklung des „Tübinger Portfolio Lehrerbildung“ zunehmend in den Blick genommen wird und zweitens die derzeit empirisch nicht zu beantwortende Frage, ob Portfolioarbeit direkte Effekte auf Merkmale der Professionalisierung zeigt, ergänzt wird durch einen gezielten Blick auf mögliche indirekte positive Effekte für die Lehrer*innenbildung, zum Beispiel hinsichtlich der kollegialen Vernetzung, wenn sich etwa Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen über Portfolioaufgaben austauschen usw. (vgl. Feder et al., 2019, S. 46). Es könnte sich ja herausstellen, dass die vermeintlichen Nebenwirkungen wesentliche Wirkungen des Portfolioansatzes sind, dass nämlich die Lehr-Lern-Verhältnisse etwas partizipativer, etwas transparenter und etwas kommunikativer gestaltet werden. Was bedeutet das nun aber bezogen auf das in Rede stehende Thema der Qualitätsentwicklung *von* und *durch* Portfolioarbeit?

Die Steigerung der Qualität *von* Portfolioarbeit könnte in der konsequenten und umfassenden Umsetzung des übergeordneten Anspruches der Partizipation aller Beteiligten liegen. Hierbei könnten Portfolios für Prozesse *kooperativer Lernprozesseinschätzung* (vgl. Häcker, 2012, S. 284ff.) genutzt werden:

„Bei der kooperativen Lernprozesseinschätzung nehmen Lernende und Lehrende gemeinsam eine abschließende Einschätzung der Qualität ihres individuellen und gemeinsamen Lehr- und Lernprozesses und seiner Ergebnisse vor und beziehen dabei die situativen und institutionellen Handlungsbedingungen ein. Sie reflektieren förderliche und hinderliche Aspekte

- des eigenen Lern-, Lehr- und Arbeitsverhaltens,
- des Lehr-Lern-Arrangements sowie
- des institutionellen und des gesellschaftlichen Kontextes“ (Häcker, 2012, S. 284).

mit dem Ziel, diese in Kooperation qualitativ weiterzuentwickeln. Solche *Prozesse sozialer Selbstverständigung* wären dann der Qualitätsentwicklung *durch* Portfolios zuzuordnen. Prozesse sozialer Selbstverständigung sind mancherorts ansatzweise bereits zu erkennen. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden bundesweit verschiedene Ansatzpunkte erprobt, die Professionalisierung von Lehrpersonen zwischen den verschiedenen an der Lehrkräftebildung beteiligten Disziplinen kooperativer zu gestalten, etwa von dem „Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit“ an der Leibniz Universität Hannover (vgl. Dannemann et al., 2019) bis hin zum „Tübinger Portfolio Lehrerbildung“, um so die Qualität der auf Lehrer*innenbildung bezogenen Lehr-Lernprozesse weiterzuentwickeln. Um das diesbezügliche Potenzial der Nutzung von Portfolios auszuloten, bedarf es meines Erachtens über quantifizierend-hypothesenprüfend verfahren deskriptiv-analytische Methoden hinaus vermehrt rekonstruktiv verfahren Studien, die einer Logik des Entdeckens folgen, Hypothesen generieren und Theorien am Gegenstand entwickeln. Empirische Forschungszugänge, die rekonstruktiv verfahren, könnten bspw. über Interviews mit Studierenden mehr Licht ins Dunkel drängender Fragen, etwa nach der geringen Akzeptanz der Portfolioarbeit bei Studierenden, der geringen „Reflexionstiefe“ usw., bringen und so zu einem tieferen Verständnis von Lehr- und Lernprozessen in der universitären Lehrer*innenbildung beitragen. Die Arbeit mit Portfolios – und das ist ihre Grenze – kann die grundständigen Strukturprobleme und Funktionswidersprüche der universitären Lehrer*innenbildung nicht auflösen; sie macht sie mitunter eher noch deutlicher sichtbar. Damit – und das ist eines ihrer Potenziale – werden sie allerdings auch diskutierbar. Dort zu suchen, wo bereits Laternen stehen, macht zweifellos Sinn. Darüber hinaus macht es aber auch Sinn, mit weiteren und anderen Lampen dorthin zu leuchten, wo es noch nicht so hell ist.

Literatur und Internetquellen

- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A. & von Roux, Y. (Hrsg.). (2019). *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte*. Logos.
- Elbow, P. (1991). Foreword. In P. Belanoff & M. Dickson (Hrsg.), *Portfolios. Process and Product* (S. 9–16). Heinemann.
- Feder, L. & Cramer, C. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 354–367. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.06>
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Feder, L., Cramer, C., Bohl, T. & Wenz, K. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 40–47). Publikationsversand der Bundesregierung.
- Feder, L., Fütterer, T. & Cramer, C. (2021). Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit. Theoriebasierte Erfassung und erste deskriptive Befunde. In N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert: Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübinger School of Education (TüSE)* (S. 209–221). Tübingen University Press.

- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 3–34). Empirische Pädagogik.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2001). Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. Eine Literaturdurchsicht mit besonderem Blick auf deutsch- und englischsprachige Veröffentlichungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (4), 68–75.
- Häcker, T. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *DDS – Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204–216.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161–183). VS.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 263–289). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Häcker, T. & Winter, F. (2009). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (3. Aufl.) (S. 227–233). Klett Kallmeyer.
- Hascher, T. & Schratz, M. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (4), 4–7.
- Hebert, E.A. (2001). *The Power of Portfolios: What Children Can Teach Us about Learning and Assessment*. Jossey-Bass.
- Hessischer Landtag/Landesregierung. (2021, 29. November). *Gesetzentwurf. Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften*. Drucksache 20/6847. <https://starweb.hessen.de/cache/DRS/20/7/06847.pdf>
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (Lehrerinnenbildung gestalten, Bd. 8) (S. 23–39). Waxmann.
- Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. Rainer Hampp. https://www.wiso-net.de/document/EBOOK_AEBO_9783957103468368
- Jahncke, H. & Berding, F. (2019). (Selbst)Reflexion. Wie lässt sich (Selbst-)Reflexion anleiten? Erste methodische Überlegungen. *Bildung und Beruf*, 2 (1), 12–17.

- Jones, J.E. (1994). Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (64), 23–29. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946405>
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. KMK.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung. Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J.C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Klinkhardt.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. Corwin Press, Inc.
- Monitor Lehrerbildung. (2022). *Vorgaben zur Führung eines Portfolios*. https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/blfrage26_1
- Paulson, F.L. & Paulson, P.R. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. *ERIC Dokument Reproduktion Service, No. ED 373* (104), 1–12
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight Thoughtful Guidelines Will Help Educators Encourage Self-Directed Learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 60–63.
- Porter, C. & Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy*. Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Rivera, D. (1993). Performance, Authentic, and Portfolio Assessment: Emerging Alternative Assessment Options in Search of an Empirical Basis. *Diagnostique*, 18 (4), 325–334. <https://doi.org/10.1177/073724779301800405>
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Winter, F. (2007a). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? *Erziehung und Unterricht*, 157 (5–6), 372–381.
- Winter, F. (2007b). Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren. *Pädagogik*, 59 (7/8), 34–39.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung. Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Klinkhardt.

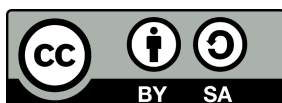
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Häcker, T. (2022). Qualitätsentwicklung von und durch Portfolioarbeit. Oder: Wenn man nicht findet, was man sucht, und nicht sucht, was man finden könnte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 103–116. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5487>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>