

BAND 8

Maria Boos,
Astrid Krämer,
Meike Kricke
(Hrsg.)

Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten

Konzepte, Ideen und
Anregungen aus der
LehrerInnenbildung

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 8

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

Maria Boos, Astrid Krämer
und Meike Kricke (Hrsg.)

Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten

Konzepte, Ideen und Anregungen
aus der LehrerInnenbildung



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 8

ISSN 2194-8429

Print-ISBN 978-3-8309-3427-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8427-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2016

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Teil I: Einleitung

Überblick und Entstehungshintergrund des Buchprojektes..... 9

Edwin Stiller

Das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientierter Lernbegleiter durch
die berufspraktische LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen..... 11

Teil II: Empirische Befunde zur Portfolioarbeit

*Florian Hofmann, Nicole Wolf, Susi Klaß, Isabelle Grassmé &
Michaela Gläser-Zikuda*

Portfolios in der LehrerInnenbildung.

Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage 23

Nicole Valdorf, Agnieszka Werfel & Lilian Streblow

Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender.

Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul..... 40

Sebastian Barsch & Nina Glutsch

Der reflektierende Blick auf Praxis.

Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell 54

Teil III: Reflexion, Beratung und Begleitung gestalten

Fred A. J. Korthagen

The Core Reflection Approach 69

Myrle Dziak-Mahler, Donald Hemker & Julia Schwarzer-Wild

„Think outside the box“.

Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der

Universität zu Köln 80

Claudia Priebe

Reflexives Schreiben in Portfolio und Seminar.

Zur doppelten Prozessualität von Schreibprozess und Seminarverlauf..... 98

Gaby Schwager-Büschges & Diandra Dachtera

Das Portfolio während der Dissertation. Cologne Career Portfolio 108

Teil IV: Portfolioarbeit in der praktischen LehrerInnenbildung – erste und zweite Phase

<i>Tanja Rotärmel & Ilsegrit Niestradt-Bietau</i> Das Paderborner „Portfolio Praxiselemente“ AIMS auf dem Weg.....	121
<i>Mark-Oliver Carl, Franziska Müller & Antje Zoller</i> Portfolioarbeit im Dialog weiterentwickeln. Die Planungsgespräche zum Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen.....	135
<i>Astrid Krämer</i> Portfolioarbeit in den Praxisphasen an der Universität zu Köln	145
<i>Monika Tautz</i> Reflexion des Professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung. Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus.....	154
<i>Meike Kricke</i> „Aufdecken eigener biographischer Karten“. Chancen von (E-)Portfolioarbeit im Kontext einer inklusiven internationalen LehrerInnenbildung	164
<i>Eija Liisa Sokka-Meaney & Minna Haring</i> Finnish Teacher Training, Practical Teaching Experience for Students, and the Role of Portfolio Work.....	178
<i>Heinz Dorlöchter</i> Das Portfolio: <i>Making thinking visible</i>	193
<i>Cerstin Henning</i> Portfoliobasierte Gespräche in der schulpraktischen LehrerInnenausbildung.....	204
<i>Angelika Rohbeck & Annette Voß</i> Portfolioarbeit im Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Köln, Seminar Grundschule. Ein Erfahrungsbericht	214

Teil V: Studierenden- und ReferendarInnenperspektive

<i>Jonathan Rothgenger</i> Mein (Arbeits-)Raum? – Das Portfolio aus Studierendenperspektive	229
<i>Ingmar Schindler</i> „Making a teacher?“ – oder Portfolio quo vadis?.....	234
Autorinnen und Autoren.....	239

Teil I: Einleitung

Überblick und Entstehungshintergrund des Buchprojektes

Mit den Entwicklungen des nordrheinwestfälischen Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 wurde eine qualitative Ausgestaltung der Praxisphasen in den Fokus gerückt. Nach Baumert et al. (2008) stand in diesem Zusammenhang nicht die Frage von „mehr“ Praxis im Fokus der Diskussion, sondern die Frage der Ausgestaltung von Praxisphasen. Studien zeigen hier die Bedeutsamkeit der Reflexivität (vgl. u.a. Herzog, 1995).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und der Chance durch den Einsatz von Portfolios die Reflexionsfähigkeit zu fördern, wurde über alle Praxiselemente erster und zweiter Ausbildungsphasen hinweg die Portfolioarbeit in der nordrheinwestfälischen LehrerInnenbildung verankert.

Im sogenannten „Portfolio Praxiselemente“ dokumentieren die Lehramtsstudierenden seitdem ihre Praxiserfahrungen und reflektieren die eigene Rolle zur angehenden Lehrkraft. Dabei steht die bewusste Entwicklung eines „Professionellen Selbst“ im Fokus.

Bereits im Jahr 2011 hat sich das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln dieser Aufgabe gewidmet und in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW eine landesweite Portfoliotagung zum gemeinsamen Austausch über die Ausgestaltung dieser Herausforderung gestaltet.

Im Mittelpunkt dieser ersten Tagung stand die Frage danach, welche Möglichkeiten der Umsetzung das Portfolio bieten kann, um Reflexionskompetenzen als pädagogisches Professionsmerkmal aufseiten angehender Lehrkräfte zu fördern.

Vier Jahre später und einige Erfahrungswerte reicher, lud das ZfL erneut in Kooperation mit dem MSW zu einer zweiten ExpertInnentagung zum Thema „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit II“ ein. Zielsetzung war es, die bisherigen Erfahrungen mit dem „Portfolio Praxiselemente“ aus der Sicht der beteiligten AkteurInnen aus Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Universitäten hinsichtlich einer reflexiven Praxisbegleitung zu beleuchten und zu bilanzieren.

Im Fokus standen dabei die Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit innerhalb der Lehramtsausbildung. Anregungen für eine optimierte Reflexionsarbeit sollten dabei vonseiten verschiedener ExpertInnen eingebracht werden, auf deren Grundlage im Dialog Einsatzmöglichkeiten an den unterschiedlichen Institutionen entwickelt werden können.

Dieses Buchprojekt bündelt einzelne Beiträge aus den beiden Veranstaltungen. Angestrebt wird der Blick auf die Ausgestaltung einer phasenübergreifenden Portfolioarbeit über die verschiedenen Stationen der Lehramtsausbildung hinweg. Dabei gliedert sich das Buch in folgende Teile:

Nach einer Einleitung von Herrn Edwin Stiller, der die übergreifende Idee der Portfolioarbeit in der nordrheinwestfälischen LehrerInnenbildung skizziert, werden

in *Teil II empirische Befunde* zur Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung vorgestellt. Dabei geben Florian Hofmann, Nicole Wolf, Susi Klaß, Isabelle Grassmé & Michaela Gläser-Zikuda einen Überblick über die empirische Befundlage. Im Anschluss daran beleuchten Nicole Valdorf, Agnieszka Werfel und Lilian Streblov empirische Ergebnisse des Einsatzes von Portfolios in der universitären Lehrerbildung am Standort Bielefeld. Erste Erkenntnisse über den Portfolioeinsatz im Berufsfeldpraktikum (Bachelor) gibt der Artikel von Nina Glutsch und Sebastian Barsch am Kölner Standort.

In *Teil III* wird sich der Frage gewidmet, wie die Beratung und reflexive Begleitung eines Portfoliokonzeptes nachhaltig gestaltet werden können. Zunächst wird der Core Reflection Approach von Herrn Fred Korthagen vorgestellt.

Darauffolgend wird ein Coaching-Ansatz zur Portfolioarbeit am Standort Köln von Myrle Dziak-Mahler, Donald Hemker und Julia Schwarzer-Wild beleuchtet. Ein Werkzeug der Reflexion – das reflexive Schreiben – wird von Claudia Priebe vorgestellt. Wie das Portfolio das forschende Lernen unterstützen kann – auch im Rahmen von Promotionsvorhaben – beschreiben Gaby Schwager-Büschges und Diandra Dachtera in ihrem Artikel.

Teil IV des Buches „Portfolioarbeit in der praktischen LehrerInnenbildung“ widmet sich Umsetzungsideen von Portfoliokonzepten innerhalb der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Dabei geben Tanja Rotärmel & Ilseget Nierstradt-Bietau Einblick in das Portfoliokonzept an der Universität Paderborn, Mark-Oliver Carl, Franziska Müller und Antje Zoller beschreiben das Siegener Portfoliomodell. Ein weiterer Beitrag aus der ersten Ausbildungsphase von Astrid Krämer gibt Einblick in die Weiterentwicklung des Kölner Portfolios in den Praxisphasen. Monika Tautz erläutert den Portfolioeinsatz in der fachdidaktischen Begleitung (Religionspädagogik) im Rahmen des Praxissemesters am Standort Köln. Meike Krickes Beitrag zeigt Chancen auf, wie die Portfolioarbeit im Rahmen von Professionalisierungsprozessen für das Thema „Umgang mit Vielfalt“ genutzt werden kann und die finnischen Kolleginnen Eija Liisa Sokka-Meaney und Minna Haring beschreiben den Portfolioeinsatz im Rahmen der einphasigen Lehramtsausbildung an der *University of Eastern Finland* (Joensuu).

Zur zweiten Ausbildungsphase präsentiert Heinz Dorlöchter das Portfoliokonzept am ZfsL Gelsenkirchen, Cerstin Henning gibt Einblick in portfoliogestützte Beratungsaspekte am ZfsL Leverkusen (BK) und Angelika Rohbeck & Annette Voß beschreiben den Einsatz von Portfolios in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte am ZfsL (Grundschule) Köln.

In *Teil V* freuen wir uns sehr, Einblick in die Portfolioarbeit vonseiten Studierender bzw. Referendare zu erhalten: Jonathan Rothgenger erläutert dabei den Portfolioeinsatz in der universitären Ausbildung; Ingmar Schindler beschreibt seine Erfahrung mit Portfolios im Rahmen seines Referendariats.

Wir wünschen allen LeserInnen, dass Sie mit diesem Buch für sich inspirierende Ideen für den eigenen Einsatz von Portfolios in der LehrerInnenbildung erhalten.

Maria Boos, Astrid Krämer & Meike Kricke

Im April 2016

Das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientierter Lernbegleiter durch die berufspraktische LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen

Abstract

Der Beitrag charakterisiert das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientiertes Instrument der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen. Es begleitet obligatorisch den gesamten Weg der berufspraktischen LehrerInnenausbildung bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes. Beschrieben werden neben den unterschiedlichen Portfolioelementen auch die Funktionen, die das Portfolio in den einzelnen Praxiselementen im Rahmen der kumulativen Entwicklung des professionellen Selbst hat. Abschließend werden der Umsetzungsstand an Universitäten und Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung und die Perspektiven einer Weiterentwicklung erörtert.

1. Portfolioarbeit als Ausdruck von Personenorientierung und berufsbiographischer Gestaltung der LehrerInnenausbildung

Der LehrerInnenberuf sieht sich in der Öffentlichkeit mit stark gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert. Das PISA-Ranking soll verbessert werden, Chancengleichheiten sollen kompensiert werden, im Kontext der Inklusion steigt die Heterogenität der Lernenden an allen Schulformen, Kinder von Flüchtlingen sollen angemessene schulische Angebote erhalten, Kindern und Jugendlichen sollen ganztags verlässliche Bildungs- und Betreuungsangebote ermöglicht werden. Die Liste ließe sich mit vielen gesellschaftlichen Erwartungen fortschreiben.

In ihrem beruflichen Alltag haben es Lehrkräfte mit Handlungssituationen zu tun, die komplex, einzigartig und instabil sind, die theoretisch vielschichtig und ggf. widersprüchlich erklärbar sind und die nach unterschiedlichen Wertprioritäten gestaltet werden können. Dies erfordert situative, kenntnisreiche, flexible, aber auch routinierte Handlungsstrategien und auf der anderen Seite Reflexionskompetenz, um diesen vielseitigen Anforderungen bewusst und zielgerichtet handelnd zu begegnen (Patry, 2014, S. 34ff.).

Da sich wissenschaftliche Theorien nicht einfach in Handlungssituationen umsetzen lassen, ist „pädagogischer Takt“ (Herbart, 1802) gefragt, der ein situationsgemäßes, begründetes und legitimierbares Handeln ermöglicht (Patry, 2014, S. 36ff.). Die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin als TrägerIn des pädagogischen Taktes wirkt also unhintergebar und bringt den professionellen Teil der eigenen Persönlichkeit als Voraussetzung des Gelingens ein.

Professionelle Kompetenz im LehrerInnenberuf lässt sich also einerseits über die Wissensbasis in Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften bestimmen, zum anderen über die strukturtheoretische Bestimmung der komplexen, situativen Handlungsanforderungen und zum Dritten über die berufsbiographische Komponente der personalen, biographisch verankerten Überzeugungen, Maximen und Muster der Wahrnehmung, Deutung und Handlung (Bonnet & Hericks, 2014, S. 3ff.).

Georg Hans Neuweg hat für den vieldeutigen Begriff der LehrerInnenkompetenz die Formulierung „Pädagogische Könnerschaft“ (Neuweg, 2005, S. 205ff.) ins Spiel gebracht. Diese werde in einem nicht reduzierbaren Verhältnis von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit hervorgebracht (Emergenz). Nur so vermeide man kognitivistische oder praxeologische Verengungen des hochkomplexen Berufsfeldes des Lehrers/der Lehrerin.

Gesteuert wird die „Pädagogische Könnerschaft“ durch das, was Karl-Oswald Bauer als das „Professionelle Selbst“ bezeichnet hat. Der Begriff „Professionelles Selbst“ ist von Bauer (2005) definiert worden als „organisierendes Zentrum (...), das Werte und Ziele, Handlungsrepertoires, Fachwissen und Fachsprache, Wahrnehmungen und Feedback miteinander verbindet und als Handlungsträger für Kollegen, Klienten, Ratsuchende, Lernende sichtbar wird (...). Das Professionelle Selbst erzeugt sich ständig neu durch seine eigene Unterrichtspraxis.“ (Bauer, 2005, S. 82).

Die Hervorbringung dieser Könnerschaft benötigt Lerngelegenheiten, die systematisch in Bildungsangebote eingebettet sind, die professionell begleitet werden und die Freiräume für die persönliche Erprobung der oben skizzierten komplexen Könnenselemente bieten. Die Ausbildung von LehrerInnen benötigt also personenorientierte Elemente.

Das Professionelle Selbst des Lehrers/der Lehrerin kann man als Summe von Möglichkeiten begreifen. Das Portfolio als personenorientiertes Instrument hilft den angehenden Lehrkräften, diesen (Handlungs-)Möglichkeiten auf die Spur zu kommen und diese zu erweitern.

Das Portfolio ist ein geeignetes Instrument, um das objektive Curriculum der Normen und der formal und curricular vorgegebenen Bildungsstruktur mit dem subjektiven Curriculum der individuellen Bildungsbiographie zusammenzubringen (Kraler, 2014, S. 22ff.). Dies ist in der LehrerInnenausbildung, die vergleichsweise sehr lang dauert (Regelausbildungszeit NRW 6,5 Jahre) und bezogen auf Zuständigkeiten fragmentiert ist (Fächer, Bildungswissenschaften, Schulpraxis), besonders wichtig.

Mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG, MSW 2009a) wurden u.a. das durchgehend zu führende Portfolio in erster und zweiter Ausbildungsphase, aber auch die personenorientierte Beratung im Vorbereitungsdienst gesetzlich eingeführt, um eine schulnähere, aufeinander aufbauende und nachhaltige Könnensentwicklung zu unterstützen und Standard- und Personenorientierung neu auszubalancieren.

2. Praxiselemente und Portfolioeinlagen

Das LABG in Nordrhein-Westfalen vom 12. Mai 2009 (MSW, 2009a) beinhaltet als ein vorrangiges Ziel, den Berufsfeld- und Praxisbezug der LehrerInnenausbildung zu intensivieren. Zentraler Bestandteil des Reformkonzepts sind daher die Praxiselemente: Eignungspraktikum, Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester. Die Praxiselemente sowie die Reflexion und Dokumentation im Portfolio sollen den roten Faden in einem systematischen professionsspezifischen Kompetenzaufbau bilden.

Jedes Praxiselement hat eine spezifische Funktion im Kompetenzaufbau und dementsprechend definierte Kompetenzen und Standards. Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Standards für die LehrerInnenbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004) beschreiben die grundlegenden beruflichen Kompetenzen einer Lehrkraft in vier Kompetenzbereichen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Diese Kompetenzbereiche fassen jeweils unterschiedliche Teilkompetenzen zusammen und werden als Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte konkretisiert. Für die Praxiselemente des Lehrerausbildungsgesetzes werden entsprechend ihrer jeweiligen Funktion im Kompetenzaufbau Standards in der Lehramtszugangsverordnung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009b, LZV 2009) als elementspezifische Konkretisierung der KMK-Standards definiert.

2.1 Die Rolle des „Portfolio Praxiselemente“

Dabei dient das Portfolio der systematischen Dokumentation, Reflexion und dialogischen Steuerung des individuellen Kompetenzaufbaus: „Alle Praxiselemente werden in einem Portfolio dokumentiert.“ (LABG § 12 (1)) „Durch das ‚Portfolio Praxiselemente‘ dokumentieren Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung. (...) Das Portfolio wird in der Regel ab Beginn des Eignungspraktikums bis zum Ende der Ausbildung geführt. Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess.“ (LZV § 13 Portfolio)

Es dokumentiert auch die ausbildungsbegleitende Auseinandersetzung mit der Eignungsfrage: „Die §§ 7 bis 9 konkretisieren das in § 12 des LABG angelegte Gesamtkonzept der Praxiselemente, das die Reform der Lehrerausbildung prägt. Aufeinander bezogene Praxiselemente steigern die Qualität der Ausbildung und ermöglichen dem Studierenden fortlaufende Überprüfung ihres Berufswunsches.“ (Begründung zu LZV § 7–9).

Das „Portfolio Praxiselemente“ soll dazu beitragen, dass die Entwicklung eines Professionellen Selbstverständnisses von Beginn der Ausbildung an angebahnt wird. Die Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen weisen dementsprechende Standards aus (MSW, 2009b) (s. Abb. 1).

Da das Portfolio die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess dokumentieren soll (LZV § 13), begleitet es die Kompetenzentwicklung auch im Vorbereitungsdienst. Ergebnisse einer personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen können auch hier den Grad der Standarderreichung und Entwicklungsaufgaben in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen im Portfolio dokumentieren.

Das Portfolio ist somit verbindlich im Lehrerausbildungsgesetz und der begleitenden Lehramtszugangsverordnung verankert. Dies ist in dieser Konsequenz und Verbindlichkeit einzigartig im Vergleich der Bundesländer. Der Dokumententeil ist in Übergangs- und Schlüsselsituationen der Ausbildung vorzulegen. Die jeweils auf das Praxiselement bezogenen Teile des Reflexionsteils werden als Grundlage zu folgenden Beratungsanlässen herangezogen: Eignungsberatung im Eignungspraktikum, Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester, Eingangs- und Perspektivgespräch sowie zu der personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen im Vorbereitungsdienst. Intensität, Art und curriculare Einbindung der Portfolioarbeit differieren an den unterschiedlichen Standorten und Institutionen der LehrerInnenbildung erheblich.

Praxiselement	Standards für die kumulative Entwicklung des Professionellen Selbst ¹
Eignungspraktikum	„Erste eigene Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Feld zu erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren.“
Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum	„Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mit zu gestalten.“
Praxissemester:	„Ein eigenes Professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“
Vorbereitungsdienst	„Reflektieren und bilanzieren Sie auf der Grundlage der Zielvereinbarungen des EPG, der weiterführenden Beratungsgespräche, der gemachten Erfahrungen und im Hinblick auf die Kompetenzen und Standards. Reflektieren und bilanzieren Sie Ihre Ausbildung rückblickend und formulieren Sie Vorhaben für die Zukunft. Veränderungen in der Wahrnehmung des Professionellen Selbstkonzeptes sollen Sie hier ebenfalls berücksichtigen.“ ²

Abb. 1: Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen¹²

Der Reflexionsteil dient ausschließlich der Selbststeuerung der angehenden Lehrkräfte; sie selbst entscheiden, inwieweit sie Elemente des Reflexionsteils in dialogische Ausbildungssituationen einbringen. Sie können nach Abschluss des jeweiligen Praxiselements auch nicht verpflichtet werden, die Dokumente des Reflexionsteils anderen zur Kenntnis zu geben. Damit ist das „Portfolio Praxiselemente“ ein reines Begleit- und Beratungsinstrument und somit nicht Teil der Leistungsbeurteilung.

1 Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen LZV § 7, 8, 9.

2 Ministerium für Schule und Weiterbildung: Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst, Beilage zu Schule NRW, September 2013.

Alle Elemente des „Portfolio Praxiselemente“ stehen digital im Bildungsportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zur Verfügung.³

Alle Portfolioeinlagen wurden in gemischten Arbeitsgruppen mit VertreterInnen der Universitäten, Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung, Schulen sowie der Bildungsverwaltung erstellt und in Konsultationsveranstaltungen mit allen Institutionen abgestimmt.

Die Portfolioeinlagen für das Eignungspraktikum wurden über das Online-Portal „Elise“⁴ den angehenden Praktikanten zur Verfügung gestellt. Da die PraktikantInnen im Regelfall über keine bzw. wenig Portfolioerfahrung verfügen und eine institutionelle Einbindung der Beratung in institutionelle Kontexte von Universität oder Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung nicht vorgesehen ist, sind die Portfolioeinlagen als *Stand-alone*-Instrumente konzipiert. Sie sind an den im Eignungspraktikum zu erreichenden Standards ausgerichtet und enthalten sehr konkrete Beschreibungen von möglichen Lernstationen (*Erwerbssituationen*) sowie Indikatoren, an denen die PraktikantInnen erkennen können, ob sie Lernfortschritte in Richtung Standard gemacht haben. Darüber hinaus enthalten die Einlagen Schreibenanlässe, die auf das *besonders Bedeutsame* sowie auf die Relevanz für *Studien- und Berufswahl* bezogen sind. Zugleich werden die *Absolventinnen und Absolventen* aufgefordert, Belege für die verschriftlichten Reflexionen beizufügen.

Für das Orientierungspraktikum, das in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen durchgeführt wird, sind die entwickelten Portfolioeinlagen als Empfehlung gedacht. Sie enthalten ebenfalls auf den jeweiligen Standard bezogene Beschreibungen möglicher Erwerbssituationen sowie dazugehörige Indikatoren. Darüber hinaus werden die TeilnehmerInnen der Praxiselemente aufgefordert, qualitative Beschreibungen ihrer Umsetzung anzufertigen sowie ihren Lernweg und Lernertrag zu reflektieren. Für Eignungs- und Orientierungspraktikum wurden Bilanzierungsbögen für eine Gesamteinschätzung des Lernertrags des jeweiligen Praxiselements entwickelt. Diese dienen der Selbststeuerung der weiteren Kompetenzentwicklung und der professionsorientierten Studienplanung. Auf dieser Basis finden sich landesweit auch hochschulspezifische Portfoliokonzepte im Rahmen der Begleitung und ggf. einer portfoliogestützten Beratung der Orientierungspraktika. Für das Berufsfeldpraktikum entwickeln die einzelnen Universitäten Portfolioeinlagen in Eigenverantwortung, da das Berufsfeldpraktikum standortspezifisch sehr unterschiedlich ausgerichtet ist.

Die Portfolioeinlagen für das Praxissemester weisen neben der identischen Grundstruktur Besonderheiten auf, die dem fortgeschrittenen Stand der Kompetenzentwicklung Rechnung tragen. Die zu erreichenden Standards des Praxissemesters wurden in den Reflexionsbögen jeweils mit einem einführenden Text erläutert und mit anspruchsvollen Schreib- und Reflexionsaufgaben verknüpft. Auf einen Bilanzierungsbogen wurde verzichtet, da die Reflexionsbögen eine auf den jeweiligen Standard bezogene Einschätzung des Lernertrags ermöglichen. Weiterhin wurde das

3 <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/index.html> [letzter Zugriff: 08.10.2015].

4 <https://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISEAngebote> [letzter Zugriff: 08.10.2015].

Portfolio um einen „hochschulspezifischen Teil“ ergänzt, der es den einzelnen Hochschulen ermöglicht, standortspezifische Varianten – wie z.B. den Einbezug des Portfolios in die Modulabschlussprüfung – zu integrieren. In den rein schulseitig verantworteten Praxiselementen (Eignungspraktikum, Vorbereitungsdienst) findet keine Vermischung von Beratung und Beurteilung statt, hier dient das Portfolio ausschließlich der Beratung und Selbststeuerung. Auch in diesem Bereich lässt sich eine sehr unterschiedliche Umsetzungspraxis in den elf Ausbildungsregionen feststellen. Es gibt Standorte, welche die Portfolioarbeit im Praxissemester in erster Linie den ZfsLs als Grundlage des Bilanz- und Perspektivgesprächs zuschreiben, an anderen Standorten sieht sich die Universität in der Federführung und nutzt die Portfolioarbeit gezielt für die Arbeit am professionellen Selbst der Studierenden.

Mit dem Vorbereitungsdienst schließen angehende Lehrkräfte ihre Erstausbildung ab und damit auch das „Portfolio Praxiselemente“. Es ist daher von einem Kompetenzniveau auszugehen, das ein reflexives Theorie-, Praxis- und Professionsverständnis voraussetzt.

„Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerbild der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gelingt, wenn die Seminarleitungen eine reflexive Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen anregen und Zeit für die Portfolioarbeit einräumen.“ (Stiller & Walke, 2013, S. 439).

Die Portfolioeinlagen knüpfen an die anspruchsvolle Reflexionsarbeit des Praxissemesters an und sind an den Handlungsfeldern des Kerncurriculums für den Vorbereitungsdienst orientiert. Über die Portfolioeinlagen werden die LehramtsanwärterInnen aufgefordert, selbst ein Beratungssetting für einen Portfoliodialog auszuwählen und im Anschluss eigene Zielformulierungen als Konsequenz aus dem Reflexionsprozess zu formulieren. Eigene Bögen für das Eingangs- und Perspektivgespräch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes ermöglichen eine Reflexion der individuellen Eingangsvoraussetzungen. Abschließende Anregungen zur Reflexion der gesamten Erstausbildung richten den antizipierenden Blick bereits auf die abschließende Prüfung sowie den Übergang in den Beruf.

3. Anmerkungen zum Umsetzungsstand und zur Weiterentwicklung des „Portfolio Praxiselemente“

Zu den Portfolioeinlagen im Eignungspraktikum liegen erste externe Evaluationsergebnisse vor (Bellenberg, Gräsel, Hartung-Beck, Radisch & Reintjes, 2012). Das Portfolio wird insgesamt als nützliches, gut strukturiertes Begleitinstrument wahrgenommen, das vor allem dazu beiträgt, dass alle Zielfelder des Eignungspraktikums genutzt werden. Der Einbezug des Portfolios im Beratungskontext sowie die sprachliche Gestaltung werden vor allem im qualitativen Bereich der Studie als optimierbar dargestellt.

Das Eignungspraktikum wurde von PraktikantInnen im Onlineportal des Laufbahnberatungsinstruments *Career Counselling for Teachers* (CCT) als hilfreicher und

strukturierender Orientierungsrahmen für das Eignungspraktikum gesehen. Die zwei folgenden Zitate unterstreichen dies: „Die Beispiele [in den Erwerbssituationen im Portfolio] waren für mich eine echte Hilfe, damit ich überhaupt wusste worauf ich im Praktikum achten sollte. Dass ich am PC gleich in die Portfoliobögen schreiben konnte, fand ich auch gut.“ „Mir war vorher nicht bekannt, dass während des Studiums ein Portfolio erstellt wird. Dies erachte ich als sinnvoll, denn so kann der eigene Stand der Entwicklung dokumentiert und überprüft werden. Die Informationen haben mir ganz klar zu verstehen gegeben, dass das Studium ein langer Weg ist, viel Arbeit bedeutet und ein hohes Maß an Zeit in Anspruch nimmt, dennoch bin ich davon überzeugt, dass ich sehr große Freude daran haben werde mein Wissen weiterzugeben und als Vorbildfunktion fungieren zu können.“ (Lobell, Nieskens, Rumpold & Stiller, 2011, S. 11).

Mit der Überarbeitung des Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen ist geplant, Eignungs- und Orientierungspraktikum zu einem Praxiselement zusammenzuführen. Hier wird es darauf ankommen, die durchaus erfolgreiche Praxis der Eignungsreflexion zu erhalten und weiterzuentwickeln. Eignungsreflexion sollte sich als ein Portfoliostrang durch die gesamte berufspraktische Lehrerausbildung ziehen (Nieskens & Stiller, 2015).

Die Umsetzung der Portfolioanforderungen in den universitär verantworteten Praxiselementen variieren an den einzelnen Universitätsstandorten sehr stark. Die Universität Münster gibt an alle Lehramtsstudierenden einen Portfolioordner aus, in dem alle Portfoliodokumente und Portfolioeinlagen zumindest bezogen auf die universitären Praxiselemente gesammelt werden können (Stiller & Walke, 2013, S. 438). An der Universität zu Köln wird das Portfolio als digitales Portfolio geführt.

Die Portfolioeinlagen für den Vorbereitungsdienst wurden seit Februar 2013 als Erprobungsfassung in die laufenden Jahrgänge des Vorbereitungsdienstes eingeführt. Auch im Vorbereitungsdienst ist eine unterschiedliche Umsetzungsqualität zu konstatieren, da diese Form der selbstreflexiven Arbeit in einem nicht benoteten Raum für viele AusbilderInnen gewöhnungsbedürftig ist und entsprechende portfoliodidaktische und methodische Weiterqualifizierungsangebote noch ausstehen.

Thomas Häcker machte im Eröffnungsreferat zur ersten großen Portfoliotagung an der Universität zu Köln⁵ den VertreterInnen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung das ambivalente Kompliment, dass man sich mit der gesetzlich verbindlichen Einführung des Portfolios in die nordrheinwestfälische LehrerInnen-ausbildung einen „Reform-Trojaner“ ins System geholt habe, da das Portfolio eine „reflexive Haltung“ verkörpere, die in ihrer Entfaltung der gesamten LehrerInnen-ausbildung eine neue Richtung gäbe und vieles Gewohnte infrage stelle. Ob sich die Kräfte eines „Reform-Trojaners“ in einem komplexen Großsystem mit vielen Verantwortlichen entfalten oder die Umsetzung der gesetzlichen Verankerung formal pflichtgemäß absolviert wird, ist von vielen Faktoren, u.a. der Unterstützung, Begleitung und Evaluierung abhängig.

5 1./2. Dezember 2011, Universität zu Köln, Tagungsthema „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit“. Verfügbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/portfolio-tagung.html?&L=0> [letzter Zugriff: 22.11.2015].

Die zweite Portfoliotagung an der Universität zu Köln⁶ thematisierte den Stand der Umsetzung und brachte PortfolioexpertInnen und PraktikerInnen zusammen. Das Fazit kann aus meiner Perspektive so zusammengefasst werden:

- Von der gesetzlichen Verankerung bis zur qualitätsvollen und gleichsinnigen Umsetzung sowie der ausbildungsdidaktischen Weiterentwicklung des Instruments Portfolio ist es ein weiter Weg. Daher benötigen alle Geduld und Beharrlichkeit.
- Hilfreich ist es, ressourcenorientiert auf das zu schauen, was schon gelingt. Die Kölner Tagung zeigte an vielen Standortbeispielen auf, dass es vielfältige gelingende Portfoliopraaxis gibt. Zudem ist an neuen Standorten durch neues Personal und neue Initiativen eine Aufbruchstimmung entstanden.
- Das „Portfolio Praxiselemente“ ist ein subjektorientiertes benotungsfreies Tool. Es befindet sich daher oftmals im Widerspruch zu fremdbestimmten und leistungsfixierten Vorgaben, daher behindern auch Strukturkonflikte eine gute Portfoliopraaxis.
- Für die ausbildungsdidaktische Weiterentwicklung ist die standortspezifische Integration in Kernprozesse der Ausbildung, die Einbettung in Veranstaltungs- und Beratungskontexte, Voraussetzung für steigende Akzeptanz und intensive Nutzung.
- Das subjektorientierte Instrument Portfolio ist daher stark abhängig von Dialogangeboten in den Institutionen, von Portfolioberatung und Trainingsangeboten in Reflexions- und Schreiarbeit.

Das „Portfolio Praxiselemente“ als personenorientiertes Begleitinstrument hat das Potenzial, Wissen, Erfahrung, Training, Können und persönliche Reflexion zusammenzubringen und die Hervorbringung „Pädagogischer Könnerschaft“ zu unterstützen. Dieses anspruchsvolle Ziel wird aber nur erreicht, wenn die AkteurInnen der unterschiedlichen handelnden Institutionen, der begleitenden Bildungsadministration sowie der Bildungsforschung sich aktiv für dieses Instrument engagieren und Austausch, Evaluation und Fortbildung in diesem Feld betreiben. Die gesetzliche Verankerung und konzeptionelle Grundlegung waren nur die ersten Schritte in einem langen Prozess. Allen Beteiligten wünsche ich dabei viel Erfolg!

Literatur

- Bauer, K.-O. (2005). Pädagogische Basiskompetenzen. München: Juventa.
- Bellenberg, G., Gräsel, C., Hartung-Beck, V., Radisch, F. & Reintjes, C. (2012). Abschlussbericht zur Evaluation des Eignungspraktikums in Nordrhein-Westfalen. Bochum und Wuppertal. Unveröffentlichte Studie.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, 3–8.

6 12./13. Juni. 2015, Universität zu Köln, Tagungsthema: „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit II“. Verfügbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/portfolio-tagung2.html> [letzter Zugriff: 22.11.2015].

- Herbart, J. F. (1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.) (1964), Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere Pädagogische Schriften. Düsseldorf: Küpper.
- Kraler, C. (2014). Wer bin ich? Zur Berufsbiografie von LehrerbildnerInnen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 22–32.
- Lobell, A., Nieskens, B., Rumpold, V. & Stiller, E. (2011). Das Eignungspraktikum in NRW – Informationen und Tipps für Mentorinnen und Mentoren. Dortmund: VBE. MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009a). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009b). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV. NRW. S. 344).
- Neuweg, H. G. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (29–44). Münster: Waxmann.
- Nieskens, B. & Stiller, E. (2015). Im Praxissemester Eignung und Können reflektieren. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester*. Berlin: Cornelsen, i.E.
- Stiller, E. & Walke, J. (2013). Das Portfolio Praxiselemente – der Praxisbegleiter auf dem Weg in den Lehrerberuf. *Schule NRW*, 9, 437–439.
- Stiller, E. (2015). Auf dem Weg zum reflektierenden Praktiker – Das Portfolio Praxiselemente. In A. Ratzki & D. H. Vanier (Hrsg.), *Was Lehrerbildung leisten kann. Kreative Professionalisierung für die Schule* (165–174). Braunschweig: Westermann.

Teil II:
Empirische Befunde zur Portfolioarbeit

Portfolios in der LehrerInnenbildung

Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage

Abstract

Um (angehende) LehrerInnen adäquat auf die zunehmenden Herausforderungen in ihrem beruflichen Kontext vorzubereiten, sind spezifische und wirkungsvolle Professionalisierungsmaßnahmen unerlässlich. Dem Portfolioansatz kommt in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle zu. Da häufig argumentiert wird, dass das Portfolio sowohl als innovatives Lehr-Lerninstrument, als diagnostisches Instrument, aber auch zur Selbst- und Fremdevaluation genutzt werden kann, findet es mittlerweile in allen Phasen der LehrerInnenbildung in unterschiedlichen Formen und verschiedenen Bereichen Anwendung. Nachdem lange Zeit zunächst für den Einsatz des Portfolios im schulischen Unterricht und bezogen auf Bedingungen und Wirkungen auf SchülerInnenseite empirische Befunde gewonnen werden konnten, liegen seit einigen Jahren nun auch für den Bereich der Hochschule sowie die LehrerInnenbildung in verschiedenen Phasen belastbare empirische Ergebnisse vor.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es daher, auf der Grundlage einer systematischen Literaturrecherche einen Überblick über die aktuelle empirische Befundlage zum Einsatz von Portfolios in der LehrerInnenbildung zu geben. Der Beitrag deckt die vielfältigen Einsatzbereiche von Portfolios exemplarisch ab, beleuchtet die verschiedenen Phasen der LehrerInnenbildung und diskutiert kritisch den diesbezüglichen aktuellen Stand der internationalen Forschung.

1. Einführung

Im aktuellen bildungs- und schulbezogenen Diskurs nehmen Schlagworte wie *Umgang mit Heterogenität* eine Schlüsselstellung ein (Haag & Streber, 2014; Pfahl, 2012; Sturm, 2013). Exemplarisch sei hier der Wandel der Lern- und Leistungskultur genannt (Jürgens, 2010; Winter, 2010). Diese Herausforderungen beziehen sich vor allem auf den schulischen Bereich, tangieren aber das gesamte Bildungssystem (Kolbe, 2003). Die Professionalisierung von Lehrkräften stellt hierbei eine entscheidende Bedingung und Zielsetzung dar (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Terhart, 2000), aktuell sichtbar beispielsweise im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der Bund-Länder-Vereinbarung (BMBF, 2013).

Der Portfolioansatz (Häcker, 2002, 2007; Paulson, Paulson & Meyer, 1991) stellt in diesem Zusammenhang eine vielversprechende Option dar, diesen Herausforderungen zu begegnen und einen Beitrag zur Professionalisierung von (angehenden) LehrerInnen zu leisten. Das Portfolio wird einerseits als Lernumgebung (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007) und andererseits konkret als innovatives Lehr-Lerninstru-

ment (Harth & Massumi, 2011) verstanden, das durch Dokumentation und Reflexion charakterisiert ist, und Lernende wie auch Lehrende in ihrem Entwicklungs- und Lernprozess zu unterstützen vermag (Häcker, 2005). Aber auch zur Schulevaluation werden Portfolios inzwischen häufig eingesetzt (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2006), in Schulentwicklungsprogrammen kommen Portfolios ebenfalls zum Einsatz (Albert, 2008). Dies verdeutlicht, dass der Portfolioansatz in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung seit geraumer Zeit weit verbreitet ist. Ziel dieses Beitrages ist es, auf der Grundlage einer systematischen Literaturrecherche überblicksartig einige empirische Studien, die sich mit der Analyse oder Implementation von Portfolios in der LehrerInnenbildung beschäftigen, vorzustellen und kritisch zu würdigen.

2. Portfolios in der LehrerInnenbildung

Portfolios finden mittlerweile in allen Phasen der LehrerInnenbildung Anwendung (Imhof, 2006). Eine detailliertere Betrachtung des Portfolioeinsatzes in der LehrerInnenbildung zeigt allerdings, dass das Verständnis und die Funktionen des Portfolios sehr unterschiedlich sind (Koch-Priewe, 2013). Daher thematisiert dieser Beitrag das Verständnis sowie unterschiedliche Funktionen von Portfolios und deren Erforschung in allen drei Phasen der LehrerInnenbildung.

Üblicherweise wird im Rahmen der LehrerInnenbildung von drei Phasen gesprochen (Blömeke, 2004; Terhart, 2004). Die erste, eher wissenschaftlich ausgerichtete Phase an Hochschulen besteht meist aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Teilen sowie schulpraktischen Studien (Bohnsack, 2000; Wissenschaftsrat, 2001). Insgesamt zielt die erste Phase auf den Erwerb „der Wissens- und Reflexionsbasis für die spätere Lehrtätigkeit“ (Terhart, 2004, S. 40). Charakteristisch für den Portfolioeinsatz in der ersten Phase der LehrerInnenbildung an den Hochschulen ist die Intention, Lernende an der Bewertung der eigenen Leistungen mitwirken zu lassen und so einen Beitrag zum selbständigen Lernenden zu schaffen (Albert, 2008; Imhof, 2006).

Die zweite Phase (bzw. der Vorbereitungsdienst) an Studienseminaren ist – zumindest nach einschlägigen Prüfungsordnungen und schulrechtlichen Vorgaben – deutlich praxisorientierter (Handlungswissen) (Böhmman, Schäfer & Neumann, 2004; Blömeke, 2004, 2009). So verbringen die angehenden LehrerInnen in der zweiten Ausbildungsphase einen Großteil mit eigenen Unterrichtsversuchen sowie Hospitationen (Lenhard, 2004). Neben diesen handlungsfeldorientierten praktischen Anteilen beschäftigen sich die LehramtsanwärterInnen auch vertieft mit pädagogischen und fachdidaktischen Inhalten (Bohnsack, 2000; KMK, 2004; Lenhard, 2004). Portfolios spielen im Referendariat mittlerweile in vielen Bundesländern eine bedeutsame Rolle (Albert, 2008). In Hessen werden seit 2005 formativ genutzte Portfolios geführt. Ziel ist es, eigene Lern- und Entwicklungsprozesse zu reflektieren und über subjektive Vorstellungen zu Unterrichtsqualität nachzudenken (Garner, 2006).

Die dritte Phase der LehrerInnenbildung fokussiert üblicherweise verschiedene Maßnahmen zur LehrerInnenfort- und -weiterbildung nach dem Abschluss des Vor-

bereitungsdienstes und dem Erwerb der Lehrerlaubnis (Wissenschaftsrat, 2001). Obgleich die Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen stets hervorgehoben wird, besitzen entsprechende Veranstaltungen in der Schulrealität bei Schuladministration und Lehrkräften einen eher geringen Stellenwert (Wissenschaftsrat, 2001). Oftmals bleibt der Besuch von Fortbildungen daher ein „Privatvergnügen“ der Lehrkräfte. Fortbildungsveranstaltungen werden vor allem von staatlichen Lehrerfortbildungsinstituten, Bezirksregierungen, Hochschulen und Schulen angeboten (Daschner, 2004). Portfolios werden dabei mit unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt (Bessot, 2006).

2.1 Unterschiedliche Typen und Anwendungsbereiche von Portfolios

Mit dem Einsatz von Portfolios ist die Forderung nach dem Wechsel von einer Lehr- zu einer Lernkultur verbunden (Arnold & Schüssler, 2008; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Weinert, 1997). Es wird postuliert, dass das Portfolio den Perspektivwechsel von einem „stark lehrerzentrierten Instruktionsverständnis hin zu einer stärkeren Orientierung an den Lernenden“ (Gläser-Zikuda, 2009, S. 96) unterstützt. Außerdem werden mit der Portfolioarbeit im Unterricht im Sinne selbstregulierten Lernens neben deklarativem Wissen auch prozedurale und metakognitive Wissensbereiche angesprochen, die als Voraussetzung für lebenslanges Lernen gelten (Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske, 2010).

Speziell für den Hochschulkontext und damit für die erste Phase der LehrerInnenbildung beschreibt Winter (2010) folgende Portfoliotypen: Das *Seminar-/Veranstaltungsportfolio* dient der Dokumentation einzelner Lehrveranstaltungen. Darin werden alle Unterlagen, Leistungsnachweise und Reflexionen gesammelt, die den Verlauf der Veranstaltung und den damit zusammenhängenden Lernprozess und Kompetenzzugewinn dokumentieren. Das *studienbegleitende Portfolio* dient als Planungs- und Organisationsinstrument für das gesamte Studium und soll den Studierenden einen besseren Überblick über die eigenen Studienaktivitäten verschaffen. Das *Prüfungsportfolio* hilft, Leistungsbeurteilungen transparenter, individueller und multiperspektivischer werden zu lassen (Winter, 2007). Dabei können Portfolios sowohl Instrumente summativer als auch formativer Leistungsdiagnostik sein. In das *Bewerbungs-/Zulassungsportfolio* können auch Nachweise über informell erworbene Qualifikationen aufgenommen werden, um diese der aufnehmenden Institution zur Verfügung zu stellen. Bräuer (2007, S. 52) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „beruflichen Portfolio“, in dem sich die Studierenden über die „Anforderung ihres zukünftigen Berufsfeldes bewusstwerden, die Entwicklung ihres beruflichen Kompetenzniveaus im Laufe des Studiums einschätzen lernen (Kompetenz-Profil) und sich auf Stellenbewerbung und berufliche Fortbildung vorbereiten.“

Neben den beschriebenen Portfoliotypen für Studierende nutzen Lehrkräfte an Schulen sowie Hochschullehrende ebenfalls Portfolios, um zum Beispiel ihre Lehrerfahrungen oder die genutzten Fort- und Weiterbildungen zu dokumentieren und zu reflektieren. Auch als Qualifikationsnachweis können diese sogenannten Lehrport-

folios herangezogen werden. Das *Lehr- oder Teaching Portfolio* wird in erster Linie an Hochschulen zur Reflexion der eigenen Lehrkompetenzen (Volk, Pawelleck & Alean-Kirkpatrick, 2013), zur Qualitätsentwicklung (Futter, 2009) und als Nachweis der didaktischen Fähigkeiten im Rahmen von Bewerbungen (Kaplan, 1998) geführt. Folgende Zielsetzungen werden mit dem Einsatz von Portfolios in der LehrerInnenbildung verfolgt:

- Portfolios fördern die *Reflexionskompetenz*: Beim Führen des Portfolios sind die Lehramtsstudierenden immer wieder dazu angehalten, sich auf einer Metaebene selbst als Lehrperson zu hinterfragen und die eigene Lehrtätigkeit kritisch zu reflektieren.
- Portfolios fungieren als *Professionalisierungsinstrument*: Die (angehenden) Lehrkräfte dokumentieren über alle Phasen der LehrerInnenbildung hinweg, besonders während der Schulpraktika (Koch-Priewe, 2013), ihre Kompetenzentwicklung hinsichtlich der KMK-Standards „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ (Kultusministerkonferenz, 2004, 3). Das Portfolio kann als *alternatives Diagnoseinstrument* dienen: Das Portfolio kann sowohl für summative als auch für formative Leistungsdiagnostiken herangezogen werden (Häcker, 2007). Vor allem bei einer formativen Verwendung kann durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten ein Reflexionsprozess eingeleitet und selbstreguliertes Lernen unterstützt werden.
- Das Portfolio wird als Instrument der *Qualitätssicherung* verstanden: Durch die ständige Beschäftigung mit dem eigenen Selbst sowie Lehr- und Lerninhalten wird regelmäßig eine Art *Qualitätsmanagement* bzw. Evaluation durchgeführt (Häcker, 2007).

2.2 Portfolioformate

Die Digitalisierung unserer Berufs-, Arbeits- und Alltagswelt schreitet stetig voran. Auch im Hochschulbereich, speziell in der ersten Phase der LehrerInnenbildung, erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich mit den neuen medialen Lehr-Lernformen auseinanderzusetzen – als Lernende, aber auch als (künftig) Lehrende (KMK, 2008). Das Portfolio eignet sich durch seine Transformation in den digitalen Bereich besonders für das Erproben neuer medialer Lehr-Lernformen und unterstützt die technischen Entwicklungen sowie die Integration der Potentiale digitaler Medien (Karpa, Kempf & Bosse, 2013). Auf diese Weise kann der Einsatz eines E-Portfolios innerhalb von Lehr-Lernkontexten im Lehramtsstudium u.a. auch zur Förderung der Medienkompetenz der AnwenderInnen beitragen (Klampfer, 2013).

Die digitale Form des herkömmlichen Paper-Pencil-Portfolios wird als E-Portfolio bezeichnet und beschreibt im übertragenen Sinne eine Software, mit deren Hilfe verschiedene Dokumente und Datenformate gesammelt werden können (Baumgartner, 2012). Die Vorteile einer solchen Digitalisierung liegen zum einen darin, dass man die ursprüngliche Sammelmappe neben Text- und Bilddokumenten nun auch um Video- und Audioaufzeichnungen erweitern kann. Durch den internetbasierten

Zugang zum E-Portfolio ist es zudem ohne nennenswerten zusätzlichen Aufwand möglich, verschiedenen Personen jederzeit Zugriff auf das Dokument zu gewähren. Dies erleichtert den Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden und trägt somit zu einer Qualitätssteigerung der Feedbackkultur bei (Stratmann, Preußler & Kerres, 2009).

Bezogen auf den technischen Support wird zwischen E-Portfolio-Software oder E-Portfolio-System unterschieden. Ersteres beschreibt eine digitale Plattform, welche die digitale Sammlung und multimediale Präsentation der darzustellenden Artefakte unterstützt und gleichzeitig aber, bezogen auf das geforderte Feedback, auf *Face-to-Face*-Kommunikation zurückgreift (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007). Werden darüber hinaus noch zusätzliche portfoliotypische Prozessabschnitte wie die eben beschriebene Feedbackkultur oder aber die Zugriffs- und Rechteverwaltung digital gemanagt, dann ist von einem E-Portfolio-System die Rede.

2.3 Empirische Studien zu Portfolios in der LehrerInnenbildung

Für einen Überblick zur empirischen Befundlage zu Portfolios in der LehrerInnenbildung wurde für diesen Beitrag eine systematische Literaturrecherche in mehreren Iterationsstufen durchgeführt (Dellinger, 2005; Galvan, 2009; Heyvaert, Hannes, Maes & Onghena, 2013). Die Recherche über Iterationsstufen sieht ein mehrmaliges Wiederholen des Suchvorgangs vor, wobei die Ausgangssuchbegriffe und gegebenenfalls auch die Suchkriterien permanent den aktuellen Ergebnissen angepasst werden. Für die strukturierte Recherche wurde nach Studien gesucht, die folgenden Kriterien entsprechen:

- Die Studie befasst sich mit *Portfolios in der LehrerInnenbildung*, wobei Ergebnisse zu allen drei Phasen Relevanz besitzen.
- Das Portfolio soll in den Untersuchungen ein *Teil des Treatments* sein, Veränderungen oder Entwicklungen sollen zumindest mit eingeschränkter Kausalität auf den Portfolioeinsatz zurückgehen. Das Portfolio sollte also nicht nur das Erhebungsinstrument darstellen.
- Von Interesse sind empirische Studien mit einer nachvollziehbaren und *gut dokumentierten Forschungsmethodik*. Erfahrungsberichte oder nur unzureichend evaluierte Implementationserläuterung sollen keine Berücksichtigung erfahren.

Die Literaturanalyse basiert in erster Linie auf einer Recherche in Online-Datenbanken und wird ergänzt durch die Sichtung einschlägiger Monographien und Sammelbände. Die Literaturrecherche wurde im Oktober und November 2015 durchgeführt. Die Suche stellte einen iterativen Prozess dar. Das heißt, sobald sich das Themenfeld im Rahmen der Suche durch weitere Termini erweiterte, wurden diese als Suchbegriffe übernommen. Die folgende Übersicht stellt somit lediglich einen Auszug der finalen Suchergebnisse und -begriffe dar.

Für die Aufstellung der Suchbegriffe wurde zunächst nach Synonymen bzw. Übersetzungen für den Terminus „Portfolio“ gesucht. Über diesen Analysevorgang

wurden zum Beispiel die englischen Begriffe *portfolio*, *portfolio assessment*, *authentic assessment* oder *alternative assessment* der Suchauswahl hinzugefügt. Da die Themenstellung für den vorliegenden Überblicksartikel in erster Linie Treffer zu empirischen Erkenntnissen aus der LehrerInnenbildung verlangt, wurden schon beim ersten Suchdurchlauf die Begriffe „Lehrerbildung oder Lehrerausbildung“ (*teacher education*), „Studie“ bzw. „empirische Erkenntnisse oder Empirie“ (Ersatzbegriff) als Stichwörter hinzugefügt. Die angeführten Termini wurden miteinander kombiniert und stellten den Primärsuchterm dar. Der Grundterm wurde nach einem ersten Suchdurchlauf durch weitere Begriffe wie „Portfoliomethode“, „Portfoliobeurteilung“ und „Portfolioanalyse“ ergänzt. Einschränkungen hinsichtlich des Dokumententyps und der Sprache wurden nicht vorgenommen.

Die Suche in der deutschsprachigen Datenbank FIS-Bildung ergab zwölf Treffer, wobei nur vier Treffer den angeführten Kriterien entsprechen. Der Ausschluss mehrerer Publikationen war notwendig, da die Liste zum einen Überschneidungen durch Sammelbände bzw. Beiträge in diesen beinhaltet, und zum anderen bei mehreren Studien das Portfolio lediglich als Erhebungsinstrument bzw. als Datenquelle fungiert. Die geringe Trefferanzahl geht in erster Linie auf die festgelegte Suchvoraussetzung „Studie“, „empirische Erkenntnisse“, „Untersuchung“ und „Empirie“ zurück. Ohne diese Einschränkung erhält man 193 Treffer in der FIS-Datenbank. Im überwiegenden Teil dieser Publikationen werden zwar empirische Befunde erwähnt, allerdings liegen keine eigenen Untersuchungen vor. Nur wenige Treffer konnten aufgrund einer andersartigen Schlagwortansetzung der tatsächlichen Liste hinzugefügt werden.

Die bereits genannten Suchbegriffe ergaben in der DIPF-Publikationsdatenbank keinen Treffer. Ohne ein auf empirische Befunde abzielendes Schlagwort wurden sechs Ergebnisse angezeigt, die jedoch alle auf den gleichen Autor verweisen und keine eigenen Untersuchungsergebnisse beinhalten. Die Ergebnisse überschneiden sich zudem mit den Treffern aus der FIS-Recherche.

Eine internationale Literaturrecherche in der Suchdatenbank ERIC führte zu einer größeren Trefferzahl: Behält man den erläuterten Primärsuchterm und variiert diesen in angeführter Weise, was beispielsweise auch die Übersetzung der Schlagwörter ins Englische beinhaltet, erhält man 112 Treffer, wobei auch bei diesen eine Vielzahl aufgrund der nicht vorhandenen (eigenen) empirischen Ergebnisse nur bedingt Relevanz besitzt. Unberücksichtigt geblieben sind weiter alle Treffer, welche die angeführten Suchkriterien nicht oder nur stark eingeschränkt erfüllten. Auffällig war zudem, dass viele Publikationen bei der Evaluation des Portfolioeinsatzes auf Erfahrungsberichte oder nur bedingt aussagekräftige Fallstudien zurückgreifen. Derartige Veröffentlichungen wurden ebenfalls nicht als Primärbeleg für empirische Befunde erwähnt. Problematisch erwies sich mit Blick auf die Intention, die Befunde in die bereits skizzierten Phasen der (deutschen) LehrerInnenbildung einzuordnen, dass diese Struktur vor allem bei Untersuchungen aus dem amerikanischen Raum nicht als vorherrschend vorausgesetzt werden darf. Hinzu kommt, dass sich mehrere Studien zwar auf Bildungsbereiche, nicht jedoch spezifisch auf die LehrerInnenbildung bezogen.

2.4 Eine Auswahl empirischer Studien

Mit Blick auf die durchgeführte Literaturrecherche werden im Folgenden zunächst einige empirische Studien im Überblick und dann exemplarisch je eine Untersuchung zu Portfolios pro Phase in der LehrerInnenbildung skizziert. Die Auswahl berücksichtigt in erster Linie die Primärtreffer der Suche in den Onlinedatenbanken (siehe Suchkriterien). Des Weiteren ist intendiert, sowohl Studien aus dem deutschsprachigen als auch aus dem internationalen Bereich anzuführen.

2.4.1 Portfolio in der ersten Phase der LehrerInnenbildung

Wie bereits erläutert, vollzieht sich mittlerweile auch an den Hochschulen eine verstärkte *output*- und kompetenzorientierte Ausrichtung der Studiengänge und Lehrangebote (Mahlow, Müller-Fritsche & Kasteel, 2010; Wildt, 2002). Dieser Paradigmenwechsel zieht nach sich, dass Lehr-Lernsettings neu gedacht werden müssen. In erster Linie gilt es im Zuge dieses Wandels, den Lernprozess und den Lernenden selbst vermehrt in den Fokus zu setzen (Jahnke, Terkowsky, Burkhardt, Dirksen, Heiner, Wildt & Erman Tekkaya, 2009). Der Einsatz des E-Portfolios bietet hier die Möglichkeit, sich durch die Sichtbarmachung der Lernprozessprodukte sowie deren Reflexion zu diesen Prozessen stärker an den Interessen und den zu erwerbenden Kompetenzen auszurichten (Stratmann, Preußler & Kerres, 2009). Daher sollen gemäß den angeführten Auswahlkriterien aufgrund der bestehenden Befundlage zur Portfolionutzung in der ersten Phase der LehrerInnenbildung sowohl Studien mit E-Portfolios als auch mit traditionellen Varianten in Papierform Erwähnung finden. Insgesamt wurden auf der Basis der erwähnten Kriterien vier empirische Studien, die sich mit dem Einsatz von Portfolios in der ersten Phase der LehrerInnenbildung beschäftigen, identifiziert.

Ergebnisse der Recherche:

Studie 1: Das E-Portfolio in der LehrerInnenbildung (Karpa, Kempf & Bosse, 2013).

Studie 2: E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung (Klampfer, 2013).

Studie 3: Performance Assessments in Teacher Education (Chung, 2008).

Studie 4: Portfolios Promoting Teaching (Klenowski, 2000).

Studie 1: Das E-Portfolio in der LehrerInnenbildung (Karpa, Kempf & Bosse, 2013)

Karpa, Kempf und Bosse (2013) setzten sich in ihrer empirischen Untersuchung mit der Frage auseinander, wie Lehramtsstudierende der Universität Kassel das in der universitären Ausbildungsphase zum Einsatz kommende E-Portfolio wahrnehmen. Insbesondere wurden der Nutzen des E-Portfolios, die Motivation der Studierenden bei der Arbeit mit E-Portfolios sowie mögliche Effekte auf die Medienkompetenz der Studierenden untersucht. Das E-Portfolio der Universität Kassel (Open-Source-Software Mahara) wird zum einen traditionell als Sammelmappe, zum anderen je-

doch auch als Kommunikationsplattform genutzt. Ausgewählte Ergebnisse zeigen eine positive Korrelation zwischen der wahrgenommenen Medienkompetenz durch den Einsatz des E-Portfolios und der Motivation im Tutorium. Auch die Bereitschaft, das E-Portfolio für den weiteren Studienverlauf zu nutzen, sowie die positive Einstellung, E-Portfolios später für den eigenen Unterricht zu verwenden, korrelieren mit der Motivation im Tutorium. Insgesamt muss jedoch kritisch bemerkt werden, dass es nicht klar ist, ob sich die Ergebnisse tatsächlich auf Effekte des E-Portfolios oder auf das gesamte Lernarrangement bzw. spezifisch auf die tutorielle Unterstützung zurückführen lassen.

Studie 2: E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung (Klampfer, 2013)

Die Studie von Klampfer (2013) versucht im Rahmen eines quasi-experimentellen Designs mit zwei quantitativen Online-Befragungen zu erfassen, von welchen motivationalen und technologischen Faktoren Nutzung und Einstellung gegenüber einem E-Portfolio durch Studierende beeinflusst werden. Die Studie fokussiert auf die Portfolioarbeit in den Schulpraktischen Studien der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Das E-Portfolio, basierend auf der Software Mahara der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, soll die professionelle Entwicklung der Studierenden im Bereich Unterrichten unterstützen. Mit diesem digitalen Tool soll der eigene Lernprozess reflektiert und die Kompetenzentwicklung visualisiert werden, auch als Feedback- und Beurteilungsinstrument wird es verstanden. In je einer Treatmentgruppe (ständiges Feedback; N = 32 (w 28; m 4)) und einer Kontrollgruppe (N = 32 (w 24; m 8)) wurden Online-Fragebögen (Prä-/Postmessung) eingesetzt.

Die zentralen Ergebnisse verdeutlichen, dass 23 % der Befragten bzgl. der E-Portfolioarbeit (sehr) motiviert sind. Ein Großteil (ca. 80 %) ist mit der E-Portfolioarbeit zufrieden; 27 % hingegen hat die Arbeit „wenig bis nicht gefallen“ und 34 % würden die Arbeit mit dem E-Portfolio ihren Studienkollegen weiterempfehlen. Weiter zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen personenbezogenen (soziale, kognitive, motivationale und emotionale) Faktoren und der Motivation, mit E-Portfolios zu arbeiten (Effektstärke $r=.658^{**}$; $p < .001$). Zudem konnte ein hoher Zusammenhang zwischen dem subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg sowie der Motivation, mit dem E-Portfolio zu arbeiten ($r=.598^{**}$; $p < .001$), belegt werden. Von entscheidender Bedeutung erweist sich auch bei dieser Studie die Bedienfreundlichkeit der ausgewählten E-Portfoliosoftware: Je einfacher die Bedienbarkeit wahrgenommen wurde, desto höher die Motivation, mit dem E-Portfolio zu arbeiten (Effektstärke $r=.561^{**}$; $p < .001$) und desto höher auch die Einstellungsakzeptanz (Effektstärke $r=.803^{**}$; $p < .001$). Schließlich erfährt auch die Verhaltensakzeptanz einen Zuwachs (Effektstärke $r=.512^{**}$; $p < .001$). Klampfer (2013) leitet aus Pfadmodellberechnungen folgende fünf Empfehlungen für den Einsatz von E-Portfolios in der LehrerInnenbildung ab: (1) Schaffung einer positiven Erwartungshaltung für die innovative Lehr-Lerntechnik des E-Portfolios auf Seiten der Studierenden. (2) Konstante Betreuung sowie positives qualitätsvolles Feedback. (3) Verdeutlichung der Relevanz der Nutzung des E-Portfolios für den zukünftigen Lehrberuf. (4) Vorhandensein von

Anschauungsmaterial, welches aber gleichzeitig größtmögliche Freiheit bei der Gestaltung des E-Portfolios verdeutlichen muss. (5) Sorgfältige Auswahl der zum Einsatz kommenden E-Portfoliosoftware.

Studie 3: Performance Assessments in Teacher Education (Chung, 2008)

Im Zuge der Einführung eines *Teacher-Performance-Assessments*-Konzepts (TPA) in Kalifornien wurde das Ziel verfolgt, mittels innovativer Bewertungssysteme sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden einen Eindruck über deren Unterrichts- und Lehrhandeln zu vermitteln (*Performance Assessment for California Teachers*, PACT). An der Universität von Urban wurde das PACT-Konzept erstmals 2003 im Zuge einer Pilotstudie eingesetzt und empirisch begleitet. PACT besteht hauptsächlich aus einem fachspezifischen Portfolio, welches standardisierte Vorgaben, sogenannte Prompts, beinhaltet. Diese sollen die Nutzer dazu anleiten, im Rahmen der Lehramtsausbildung gehaltene Unterrichtsstunden zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Wirkung von PACT auf Wissen und Kompetenzen im Bereich Lehren und Unterrichten wurde auf der Basis eines Mixed-Methods-Ansatzes überprüft.

Die zentralen Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Zahl der NutzerInnen das PACT-System positiv bewertet. Auf qualitativer Ebene illustrierten zwei Fallstudien sowie die Auswertung einer Focus-Gruppe mit 32 Grundschullehramtsstudierenden, dass das Instrument nicht nur für einen summativen Einsatz geeignet sei, sondern auch formatives Potential besäße. Das Portfolio wurde als innovatives Lern-tool mit summativem und formativem Potential gesehen, welches den Studierenden helfe, den eigenen Lernprozess sowie die entstandenen Lernprodukte durch Reflektionsmaßnahmen zu verbessern. Auf quantitativer Ebene wurden Daten aus einem großangelegten nationalen Survey, welches an verschiedenen kalifornischen Universitäten im Jahre 2003 zur Evaluation des *Teacher Performance Assessments* (PACT) durchgeführt wurde, analysiert.

Die Befragung von N = 527 Lehramtsstudierenden verdeutlicht, dass die Lehramtsstudierenden der Urban University zufriedener mit dem Assessment-Programm waren als die Studierenden der elf anderen berücksichtigten kalifornischen Universitäten. Bezüglich ihres Lernprozesses und ihrer Professionalisierung profitierten die Studierenden stark vom PACT-Programm. Gerade in den Bereichen „Weiterentwicklung der Unterrichtsplanung“ sowie „Berücksichtigung und Integration schülerspezifischer Besonderheiten“ ließen sich für die teilnehmenden Studierenden positive Entwicklungen feststellen.

Studie 4: Portfolios Promoting Teaching (Klenowski, 2000)

In der qualitativ-quantitativ angelegten Studie wurde in einem Seminar im Rahmen der LehrerInnenbildung an der Universität Hong Kong (Institut für Erziehungswissenschaft) untersucht, inwiefern der Portfolioeinsatz eine Verbesserung der Reflexionskompetenz bei den Studierenden im Sinne der Förderung pädagogischer Kompetenzen nach sich zieht. Konkret sollten Erkenntnisse (1) zur Umsetzung des Portfolioprozesses, (2) zu den Auswirkungen der Verwendung von Portfolios auf pädagogische Kompetenzen und (3) zum Leistungsstand bzw. der Leistungsentwick-

lung der Studierenden im Seminar gewonnen werden. Mit Hilfe der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) wurden die Portfolios sowie Vorlesungsunterlagen analysiert. Darüber hinaus kamen im Sinne der Triangulation Interviews und Fragebögen sowie Videoaufzeichnungen zum Einsatz. Sowohl Studierende als auch Lehrende wurden befragt. Für die Erfassung von Moderatoren- und Kontrollvariablen (z.B. Verständnis von Portfolio, Ansicht über die Auswirkungen von Portfolioarbeit für die Pädagogik) wurden zu Beginn und zum Ende der Studie Fragebögen eingesetzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden zu Beginn große Schwierigkeiten hatten, eine klare Portfoliodefinition anzuführen. Beim Posttest war eine klare Verbesserung hinsichtlich des Wissens über Portfolios zu verzeichnen, was die meisten Studierenden auf die Lehrveranstaltungen zurückführten. Es zeigte sich auch, dass die Dozierenden großen Einfluss auf die Entwicklung der Studierenden besaßen: Hochschullehrende, die bereits länger mit Portfolios arbeiteten und davon überzeugt waren, bereiteten die angehenden LehrerInnen besser auf einen Portfolioeinsatz vor, was sich auch in besseren Ergebnissen widerspiegelte. Die Interviewanalysen verdeutlichten, dass das Anfertigen eines Portfolios den Reflexionsprozess während der praktischen Unterrichtsversuche unterstützte. Die Videoanalysen ergaben, dass die Studierenden durch die Portfolios aktiver und selbstbestimmter lernten, sich der eigenen Lernleistung bewusster waren, motivierter am Seminar teilnahmen und verstärkt den Austausch mit den DozentInnen suchten.

2.4.2 Portfolio in der zweiten Phase der LehrerInnenbildung

Ergebnisse der Recherche

Studie 1: Das Portfolio als Lern- und Bewertungsform in der Lehrerausbildung? (Imhof & Picard, 2006)

Imhof & Picard (2006) beschreiben den Portfolioeinsatz in der zweiten Phase der LehrerInnenbildung in Hessen. Im Referendariat wurde ein Professionalisierungsportfolio (Meissner, 2004) eingesetzt, das evaluiert und optimiert werden sollte. Das Portfolio besteht aus verschiedenen Teilen: (A) Im *Entwicklungsportfolio* stehen die ReferendarInnen selbst und ihr Professionalisierungsprozess im Mittelpunkt. Teil B, das *Basisportfolio*, beinhaltet Reflexionen, Rückmeldungen und Planungen zum Qualifizierungsprozess. Zu diesem Teil des Portfolios haben auch die SeminarleiterInnen Zugang, um mit den ReferendarInnen über deren Entwicklung und Selbsteinschätzungen zu diskutieren. Das *Qualifizierungsportfolio* (Teil C) kann für Bewerbungsprozesse herangezogen werden und inkludiert neben Fortbildungsnachweisen auch externe, informelle Qualifikationsnachweise.

Ziel der Studie war es, neben der Optimierung der Portfolios und der Förderung der professionellen Kompetenz und der Selbstreflexionskompetenz die Akzeptanz und die Effekte der Portfolioarbeit im Vorbereitungsdienst zu evaluieren. Dazu arbeiteten 118 ReferendarInnen kontinuierlich mit dem Portfolio, 29 weitere Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst bildeten die Kontrollgruppe. Die einzelnen Portfolioteile

wurden hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und Nützlichkeit mit Hilfe eines Fragebogens eingeschätzt und bewertet. Die Nützlichkeit des Portfolios während der Ausbildung schätzten die angehenden Lehrkräfte höher ein als deren Wichtigkeit. Vor allem selbstreflexive Fragestellungen und spezifische Beobachtungsaufgaben wurden als wichtig erachtet. Einen besonderen Nutzen in der Portfolioarbeit sahen die LehramtsanwärterInnen dann, wenn sie regelmäßig Feedback dazu erhielten und „wenn aufgrund der gesammelten Dokumente tatsächlich konkrete Problemlösestrategien erarbeitet und Veränderungen sichtbar werden“ (Imhof & Picard, 2006, S. 364).

2.4.3 Portfolio in der dritten Phase der LehrerInnenbildung

Ergebnisse der Recherche

Studie 1: Portfolio for Quality Learning (Jones, 2010).

Studie 2: Portfolioarbeit im Programm „SINUS – Transfer“ (Meentzen, 2010).

Studie 3: Teaching Portfolio as a Tool for Professional Development in Higher Education (Poumay & Dupont, 2007).

Studie 1: Portfolio for quality learning (Jones, 2010)

Positive Ergebnisse konnten im Rahmen des Programms *The Resource Teacher: Learning and Behaviour* (RTLb), einer freiwilligen Fortbildungsmaßnahme für Sonderschullehrkräfte, in Neuseeland erzielt werden. Über die Dauer von vier Jahren wurde das Portfolio als ein Instrument zur Einschätzung der Lehrkompetenzen und Entwicklung der Lehrerprofessionalität eingesetzt. Hierbei wurde der Frage nachgegangen, welche Bedingungen des Portfolioeinsatzes sich förderlich auf den Lernprozess auswirken, und welche Vorteile der Portfolioeinsatz als *Assessment-Tool* mit sich bringt. Jones (2010) berichtet von 168 TeilnehmerInnen und einem Mitarbeiterteam, das den Portfolioprozess kontinuierlich beobachtet, beraten und evaluiert hatte. Die TeilnehmerInnen selbst erachteten die reflexive Portfolioarbeit als sinnvoll und gewinnbringend, außerdem lobten sie die verschiedenen Funktionen von Portfolios, insbesondere die Möglichkeiten einer summativen oder formativen Nutzung sowie für den Diskurs über professionelles Lehren. Die Portfolios, so Jones, sorgten dafür, dass das Verantwortungsbewusstsein für das eigene Lernen sowie die Selbstständigkeit im Lernprozess gefördert wurden. Des Weiteren beschreibt die Studie positive Auswirkungen aus subjektiver Sicht auf die Unterrichtspraxis, da durch eine Vernetzung von Theorie und Praxis die Selbsteinschätzungskompetenz, die Eigenständigkeit sowie die Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte unterstützt wurden. Für den Portfolioeinsatz in der LehrerInnenbildung ist nach Jones zu beachten, dass die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis gewährleistet ist und die TeilnehmerInnen hierüber kommunizieren können. Trotz zahlreicher Gelingensbedingungen für die Anwendung von Portfolios hält Jones dieses Werkzeug für wertvoll, um den kollegialen Austausch sowie den Diskurs über die wechselseitige Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis anzuregen und so die Lehrpraxis zu verbessern.

Studie 2: Portfolioarbeit im Programm „SINUS-Transfer“ (Meentzen, 2010)

Innerhalb des BMBF-geförderten Programms SINUS-Transfer „zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ wurde das Portfolio als Instrument zur Verfügung gestellt, um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, „bedeutsame Phasen ihrer Arbeit zu dokumentieren und zu reflektieren“ (Meentzen, 2010, S. 125). Die Lehrkräfte sollten mit dem Ziel der schulischen Qualitätssicherung dazu angeregt werden, systematisch und kontinuierlich über ihren Unterricht zu reflektieren und neue Ansätze zu erproben. Außerdem sollte mit Hilfe der Portfolios das SINUS-Programm selbst extern evaluiert werden. Dafür wurden Fachgruppenportfolios eingeführt, um in einer Fachgruppe zu kooperieren, die gemeinsame Programmarbeit zu dokumentieren, Zielvereinbarungen zu treffen und Arbeitsschritte zu durchlaufen. In die Evaluation wurden 381 Fachgruppenportfolios aus 770 am Programm teilnehmenden Schulen über das Zufallsprinzip einbezogen und mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Bos & Tarnai, 1999; Mayring, 2000) ausgewertet und in einem zweiten Schritt mit Hilfe einer empirisch begründeten Typenbildung (Kelle & Kluge, 1999) charakterisiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachgruppen die Arbeit mit den Portfolios intensiv genutzt haben. Alle Präsentations- und Anforderungsportfolios wurden angelegt, worin sich der Fokus der externen Evaluation widerspiegelt. Die reine Sammlung und Auswahl von bestimmten Materialien überwog in den Portfolios; dies lässt sich als Hinweis für einen Bedarf an weiteren Unterstützungsangeboten verstehen, um Reflexionsprozesse zu initiieren und zu unterstützen.

Studie 3: Teaching Portfolio as a Tool for Professional Development in Higher Education (Poumay & Dupont, 2007)

Den reflexiven Charakter von Lehrportfolios untersuchten Poumay und Dupont (2007) im Rahmen der Portfolioarbeit im Weiterbildungsangebot „Formasup“ für Lehrkräfte an der Universität von Liège (Belgien). Eines der Hauptanliegen dieser Weiterbildung lag in der Reflexion der Lehre, weswegen das *Teaching-Portfolio* einen verpflichtenden Teil dieser Weiterbildungsmaßnahme darstellte. Das *Teaching-Portfolio* kommt als Kombination aus Auswertungs- und Reflexionselementen zur Anwendung, wobei diverse Kurse und Module zur Erstellung und Vorbereitung der Präsentation dieses Portfolios angeboten werden. Die persönliche Einstellung zur Lehre sowie die Reflexion und kritische Analyse der eigenen Lehrpraxis sind zentrale Bestandteile. Die erstellten Portfolios wurden abschließend von den Dozierenden ausgewertet, wobei Poumay & Dupont (2007) betonen, dass die meisten TeilnehmerInnen das Potenzial des Portfolios mit seinem prozessorientierten und reflexiven Charakter nicht nutzen, sondern das Instrument eher als Abschlussbericht einsetzen. Weitere Weiterbildungsangebote sollen den reflexiven Prozess von Lehrkräften in Zukunft differenzierter unterstützen, um die Portfolioarbeit in der LehrerInnenfortbildung in Belgien zu verankern.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Betrachtet man die in diesem Beitrag skizzierte (empirische) Befundlage zur Verwendung von Portfolios in der LehrerInnenbildung, so ergibt sich ein sehr heterogenes Bild. Es existiert mittlerweile sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum eine Vielzahl an Konzepten und Publikationen, im Rahmen derer das Portfolio einerseits als Lerninstrument sowie als alternative Form der Leistungsmessung an Hochschulen, und andererseits als Professionalisierungsinstrument in der LehrerInnenbildung im Fokus steht. Allerdings beschäftigen sich die meisten dieser Veröffentlichungen mit eher theoretisch-normativen Diskursen zu Portfolios oder der Vorstellung von Praxiskonzepten bzw. der Implementation derartiger Konzepte. Schon Publikationen, die einen Überblick über die empirische Befundlage ermöglichen oder sich konkret auf empirische Studien und belastbare Ergebnisse beziehen, sind rar. Es liegt demzufolge ein enormes Forschungsdefizit vor.

Betrachtet man die wenigen nationalen und internationalen Publikationen, welche auf einer konkreten empirischen Untersuchung basieren und die wir hier nur überblicksartig umrissen haben, so offenbart sich ein recht heterogenes Bild. Beispielsweise kommt mehreren dieser Studien nur bedingt eine Aussagekraft über den Einsatz von Portfolios in der LehrerInnenbildung zu, da das Instrument in jenen Untersuchungen „nur“ zur Erhebung (anderer) Daten genutzt wird und nicht selbst Gegenstand der Forschungsfrage ist. Wird tatsächlich das Portfolio ins Zentrum der Forschungsfrage gerückt, stehen häufig Fragen zur Einstellung, Akzeptanz oder Motivation von PortfolioanwenderInnen im Mittelpunkt. In der Regel werden diese Konstrukte mittels Interviews oder Fragebögen erhoben. Häufig sieht das Design auch nur eine Querschnitterhebung vor; potenzielle Entwicklungen lassen sich auf diese Weise nicht erfassen. Darüber hinaus existieren kaum (quasi-)experimentelle Studien, die die Implementation eines bestimmten Portfoliokonzepts verfolgen und mit standardisierten Instrumenten mehrere Messzeitpunkte vorsehen, um kausal belastbare Hypothesen überprüfen zu können.

Viele Studien greifen zudem auf qualitative Fallstudien zurück, die allerdings nicht mit Blick auf ihr interpretatives Potential in tiefergehenden, auch multimethodischen Analysen (wie der Verbindung von Interview- und Videoanalysen) angereicht werden. Auf der anderen Seite wird auf der Basis quantitativer Analysen nur auf eine sehr kleine Stichprobe rekurriert, gleichzeitig aber werden allgemeingültige Aussagen abgeleitet. Insgesamt muss also bilanziert werden, dass in mehreren der hier skizzierten Untersuchungen Ergebnisse und Implikationen abgeleitet werden, die forschungsmethodisch nur bedingt nachvollziehbar und haltbar sind, da sie hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Güte als kritisch zu betrachten sind. Die empirische Forschung zum Portfolio in ihrer Breite, also bezogen auf verschiedene Phasen der LehrerInnenbildung, Fachbereiche und Prozesse, aber auch mit Blick auf das Potential qualitativer und quantitativer Forschungsperspektiven (Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschner & Ziegelbauer, 2012), steht (nicht nur) in der LehrerInnenbildung noch weitestgehend am Anfang.

Literatur

- Albert, U. (2008). Portfolio im Kontext von Evaluation. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (275–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (2008). Schule und Lernkulturen. In B. Rendtorff & S. Burckhardt (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft – Einführung in die Pädagogik der Sekundarstufe* (268–281). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumgartner, P. (2012). Eine Taxonomie für E-Portfolios – Teil II des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“. Verfügbar unter: http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_2012_Eine-Taxonomie-fuer-E-Portfolios.pdf [letzter Zugriff: 27.10.2015].
- Bessot, R. (2006). Portfolios und Dossiers von Lehrpersonen. *Pädagogische Führung*, 4, 229–234.
- Blömeke, S. (2004). Erste Phase an Universitäten und Hochschulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (262–274). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. In: *Pädagogisches Forum*, 1, 5–8.
- Böhmman, M., Schäfer, R. & Neumann, A. (2004). *Kursbuch Lehramtsstudium. Pädagogik kompakt – Wissenschaftlich arbeiten – Trainingsbausteine für den Studienalltag*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bohnsack, F. (2000). Staatliche Lehrerausbildung heute. In F. Bohnsack & S. Leber (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd. 1: Portraits* (15–44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1999). Content Analysis in Empirical Social Research. *International Journal of Educational Research*, 31, 659–671.
- Bräuer, G. (2007). Portfolios in der Lehrerausbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (45–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf [letzter Zugriff: 11.11.2015].
- Chung, R. R. (2008). Beyond Assessment. *Performance Assessments in Teacher Education. Teacher Education Quarterly*, 35 (1), 7–28.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). „Preparing Teachers for a Changing World“. *What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (290–300). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann.
- Dellinger, A. (2005). Validity and the Review of Literature. *Research in the Schools*, 12 (2), 41–54.
- Futter, K. (2009). Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 74–80.
- Galvan, J. L. (2009). *Writing Literature Reviews. A Guide for Students of the Social and Behavioral Sciences* (6. Aufl.). Los Angeles: Pyrczak Publishing.

- Garner, B. (2006). Portfolios: Portraits guten Unterrichtens. Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (249–254). Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. *Empirische Pädagogik*, (27), 3–34.
- Gläser-Zikuda, M. (2009). Potenziale und Grenzen von Lerntagebuch und Portfolio im Bildungsbereich. In: *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 95–100.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (9–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Haag, L. & Streber, D. (2014). *Individuelle Förderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Häcker, T. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts. *Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum. Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204–216.
- Häcker, T. (2005). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. [Online] *Pädagogik*, 57 (3), 13–18. Verfügbar unter: <http://lakk.sts-ghrf-offenbach.bildung.hessen.de/modul/einfuehrung/august/Portfoliomethode.pdf> [letzter Zugriff: 27.10.2015].
- Häcker, T. (2007). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harth, T. & Massumi, M. (2011). Portfolio-Arbeit in der Lehrerbildung und in der Schulpraxis. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/harth_massumi_ft11-ht2011.pdf [letzter Zugriff: 27.10.2015].
- Heyvaert, M., Hannes, K., Maes, B. & Onghena, P. (2013). Critical Appraisal of Mixed Methods Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 20 (10), 1–26.
- Hornung-Prähauser, 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. Verfügbar unter: http://fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [letzter Zugriff: 27.10.2015].
- Imhof, M. (2006). Einführung. In M. Imhof (Hrsg.), *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung* (3–6). Tönning, Lübeck & Marburg: Der andere Verlag.
- Imhof, M. & Picard, C. (2006). Portfolio als Lern- und Bewertungsform in der Lehrerbildung? In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (359–365). Berlin: LIT Verlag (zugl.: Paderborn, Univ., Diss., 2006).
- Jahnke, I., Terkowsky, C., Burkhardt, C., Dirksen, U., Heiner, M., Wildt, J. & Erman Tekkaya, A. (2009). *Experimentierendes Lernen entwerfen – E-Learning mit Design-*

- based Research. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (279–291). Münster: Waxmann.
- Jones, E. (2010). A Professional Practice. Portfolio for Quality Learning. *Higher Education Quarterly*, 64 (3), 292–312.
- Jürgens, E. (2010). Zwei Seiten einer Medaille. Fundierte Diagnose und individuelle Förderung. *Schulmagazin* 5–10, 78 (3), 11–14.
- Kaplan, M. (1998). The Teaching Portfolio. In *CRLT Occasional Papers*. Verfügbar unter: http://www-crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no11.pdf [letzter Zugriff 19.10.2015].
- Karpa, D., Kempf, J. & Bosse, D. (2013). Das e-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. *Schulpädagogik heute* [Online], 7. Verfügbar unter: http://petersheim.de/files/SH7_213.pdf [letzter Zugriff: 02.11.2015].
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende*. Glücksstadt: vwh-Verlag.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: Promoting Teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7 (2), 215–236.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrer-bildung.pdf [letzter Zugriff: 04.11.2015].
- KMK (2008). Zur Rolle der Medienpädagogik, insbesondere der Neuen Medien und der Telekommunikation in der Lehrerbildung. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/neuemed.pdf [letzter Zugriff: 27.10.2015].
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störländer (Hrsg.), *Portfolios in der LehrerInnenbildung, Konzepte und empirische Befunde* (41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U. (2003). Innovation in der Lehrerbildung – Zur aktuellen Auseinandersetzung um Reformen der Lehrerbildung auf dem Symposium der Sektion Schulpädagogik. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (301–311). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006). Anforderungen an ein Schulportfolio. *Pädagogische Führung*, 4, 236–240.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (275–289). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann.
- Mahlow, C., Müller-Fritsche, E. & Forrer Kasteel, E. (2010). Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der sozialen Arbeit. In S. Mandel, M. Rutishauser, & E. Seiler-Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (144–159). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

- Meentzen, U. (2010). Verschiedene Formen der Portfolioarbeit im Programm „SINUS-Transfer“. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Empirische Pädagogik*, (27), 125–141.
- Meissner, M. (2004). Das Portfolio in der II. Phase der Lehrerbildung: Erfahrungen des ersten Jahres. Ein Praxisbericht. *Seminar*, 10 (3), 110–116.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48, 60–63.
- Pfahl, S. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft, Bd. 52, 415–436)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Poumay, M. & Dupont, C. (2007). The Teaching Portfolio as a Tool for Professional Development in Higher Education. In *Assessment Design for Learner Responsibility* 29–31 May 07. Verfügbar unter: http://www.reap.ac.uk/reap/reap07/Portals/2/CSL/feast%20of%20case%20studies/Teaching_portfolio_for_professional_development_in_higher_education.pdf [letzter Zugriff: 27.10.2015].
- Stratmann, J., Preußler, A. & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE)* [Online], 4 (1), 90–103. Verfügbar unter: http://mediendigitalik.uni-due.de/sites/default/files/09-10-02_zfhe.pdf [letzter Zugriff: 28.10.2015].
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (37–59). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann.
- Volk, B., Pawelleck, A. & Alean-Kirkpatrick, P. (2013). Teaching Portfolio. (E-)Portfolio als Instrument für das Kompetenzmanagement von Hochschullehrenden. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle vom Studium und Beruf* (245–264). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zuber (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel* (11–29). St. Gallen: UVK.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Stuttgart: Raabe, Loseblatt-Sammlung, A, 1.
- Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (111–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2010). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. (4. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> [letzter Zugriff: 28.10.2015].

Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender

Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul

Abstract

Im „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ dokumentieren und reflektieren Studierende ihre Erfahrungen aus den einzelnen Praxisstudien des Studiums. Das verpflichtende Element der neuen LehrerInnenausbildung soll Studierende dabei unterstützen, ihren berufsbiographischen Entwicklungsprozess sowie den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen theoriegeleitet zu reflektieren. Die Umsetzung an der Universität Bielefeld sieht eine intensive Einführung der Studierenden in die Portfolioarbeit im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls vor. In dem Beitrag wird zunächst ein Überblick über den Umsetzungsprozess und die erprobten Formate der Portfoliobegleitung an der Universität Bielefeld gegeben. Seit Einführung des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ im Wintersemester 2011/12 werden die Studierenden regelmäßig zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen befragt. Ausgewählte Befunde werden im Folgenden präsentiert und diskutiert.

1. Einführung

Seit dem Wintersemester 2011/12 arbeiten die Bielefelder Lehramtsstudierenden mit einem ausbildungsbegleitenden Portfolio, das auf den Vorgaben der reformierten Lehrerausbildung Nordrhein-Westfalens beruht. Das Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2009) sieht ein „Portfolio Praxiselemente“ vor, welches eine Dokumentation und Reflexion der individuellen berufsbiographischen (Kompetenz-)Entwicklung unterstützen soll. Die spezifische Ausgestaltung des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ schließt daran an und zielt im Schwerpunkt auf die Förderung einer reflexiven Haltung bei den Studierenden, wobei Reflektieren als ein intensives Nachdenken, Erläutern, Abwägen und Bewerten – im Dialog mit sich selbst oder mit anderen – betrachtet wird (Daut, 2010, S. 3). Die Reflexion im Kontext der Praxisstudien bietet dabei eine Möglichkeit, das Wissen über sich selbst, die eigene professionelle Identität und die eigene Entwicklung als angehende Lehrkraft vor dem Hintergrund der eigenen Biographie wahrzunehmen und auszubauen.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt des in Bielefeld für die Studierenden entwickelten Portfoliokonzepts ist die Verknüpfung der schulpraktischen Erfahrungen mit ihren wissenschaftlichen – theoretischen und forschungsmethodischen – Kenntnissen. Die Lehramtsstudierenden sollen in der Arbeit mit ihrem Portfolio angeregt werden, ihre schulpraktischen Erfahrungen theoriegeleitet zu bearbeiten sowie ausgehend von ih-

ren praktischen Erlebnissen und biographischen Hintergründen persönlich bedeutsame Fragen an die Wissenschaft zu stellen bzw. eigenen Fragestellungen forschend nachzugehen. Damit unterstützt das Portfolio den hochschuldidaktischen Ansatz des Forschenden Lernens, der an der Universität Bielefeld traditionell eine bedeutsame Rolle einnimmt. In Anlehnung an Boelhauve, Frigge, Hilligus & von Olberg (2004) wird Forschendes Lernen als theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule unter einer klar formulierten Fragestellung und mittels eines auf Forschungsmethoden gestützten und/oder kriteriengeleiteten Vorgehens gefasst (S. 8). Die portfoliogestützte theoriegeleitete Reflexion knüpft an die Praxisphasen der LehrerInnenausbildung an und nimmt dabei Bezug auf die Standards der Lehramtszugangsverordnung (LZV, MSW, 2009).

Diese Standards (vgl. Abb. 1) können von den Studierenden herangezogen werden, um die eigene Kompetenzentwicklung – dokumentiert durch das Portfolio – diesbezüglich einzuschätzen und zu beurteilen. In diesem Zusammenhang wurden in Bielefeld standortspezifische *Reflexions- und Bilanzierungsbögen* entwickelt; die zu bearbeitenden reflexiven Leitfragen beziehen sich auf die entsprechenden Standards.

Die AbsolventInnen des Orientierungspraktikums verfügen über die Fähigkeit, ...

1. ... die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden.
 2. ... erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen.
 3. ... einzelne pädagogische Handlungssituationen mitzugestalten.
 4. ... Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten.
-

Abb. 1: Die in der Lehramtszugangsverordnung (LZV, MSW, 2009) formulierten Standards für das Orientierungspraktikum

Die Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ beginnt jedoch nicht erst mit der ersten universitären Praxisstudie. Anreize für portfoliogestützte Reflexionsprozesse sollen bereits zu Studienbeginn gegeben werden, beispielsweise durch reflexive Schreibübungen, die sich sinnvoll in Lehrveranstaltungen integrieren lassen. Bezugspunkte dieser beginnenden Portfolioarbeit können beispielsweise die individuellen Eingangskompetenzen, die Erwartungen an das Studium und die Formulierung von persönlichen Lernzielen sein.

2. Entwicklung eines Portfoliokonzeptes für die Universität Bielefeld

Die (Weiter-)Entwicklung des Portfoliokonzeptes an der Universität Bielefeld stützt sich auf Befunde der studienverlaufsbegleitenden Befragung der Bielefelder Lehramtsstudierenden, die seit dem Wintersemester 2011/12 eingesetzt wird. Die Studierendenbefragung ist in der *Bielefeld School of Education* im Arbeitsbereich *BI:Train* (*Beratung – Information – Training. Angebote zur persönlichen Kompetenzentwicklung für angehende Lehrerinnen und Lehrer*) verortet. Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf Fragen zu den Praxisphasen in der LehrerInnenausbildung. Befragt werden alle Studierenden im Studienmodell nach dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von 2009, die Teilnahme ist freiwillig und anonym. Bezogen auf die Praxisstudien ist ein zentrales Anliegen der Befragung, zu prüfen, wie die Studierenden die Einbindung der Praxisphasen in den Studienverlauf beurteilen und ob es Bedarfe für ergänzende Angebote zur Vor- oder Nachbereitung gibt – z.B. bezogen auf die Portfolioarbeit. Die Einschätzungen der Studierenden sind für den Arbeitsbereich insbesondere im Hinblick auf die Konzeption von Angeboten zur Unterstützung der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen von Bedeutung. Für den Befragungsteil zu der Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ wurden neu entwickelte Fragen mit vierstufigem Antwortformat mit offenen Fragen kombiniert eingesetzt. In dem vorliegenden Beitrag sollen Erfahrungen mit der Konzeption und Implementation des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ vor dem Hintergrund einiger Befunde aus der Studierendenbefragung geschildert und diskutiert werden. Dabei liegt der Fokus auf der Einführung der Portfolioarbeit im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul, welches die Studierenden in der Regel im ersten Studienjahr absolvieren. Es werden vor allem Befunde zur Orientierenden Praxisstudie – an anderen Standorten: Orientierungspraktikum – (2. Messzeitpunkt) berichtet.

3. Überblick über die Studierendenbefragung

Die Befragung der Studierenden ist als Panelstudie angelegt, d.h. die Studierenden werden längsschnittlich zu mehreren Messzeitpunkten im Verlauf ihres Studiums und idealerweise auch am Ende des Vorbereitungsdienstes befragt (vgl. Abb. 2). Die Messzeitpunkte sind an die Praxisphasen und nicht an die Studiensemester gekoppelt, da der inhaltliche Schwerpunkt auf der Einbindung der Praxiselemente in das Studium liegt. Darüber hinaus liegen inhaltliche Schwerpunkte der Befragung auf den Studienwahlmotiven und der Interessenentwicklung im Studium, der Einstellung zu gemeinsamem Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und der Entwicklung der epistemologischen Überzeugungen über den Studienverlauf.

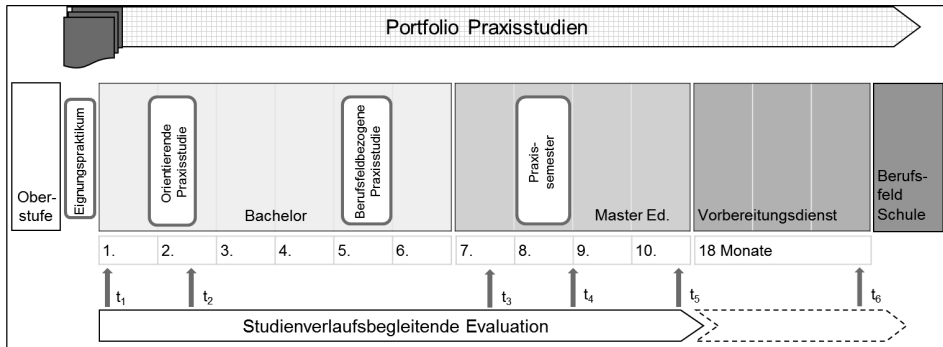


Abb. 2: Messzeitpunkte der Studierendenbefragung im Verlauf ihres Studiums

4. Voraussetzungen der Studierenden zu Beginn des Lehramtsstudiums

Befunde aus der Studierendenbefragung der ersten Kohorte, die ein lehramtsbezogenes Studium nach dem neuen Lehrerausbildungsgesetz aufgenommen hat, zeigten, dass die StudienanfängerInnen mehrheitlich das Eignungspraktikum zu Studienbeginn noch nicht absolviert hatten. Zudem bedeutete die Durchführung eines Eignungspraktikums nicht, dass diese Studierenden dort in jedem Fall wie vorgesehen mit der Portfolioarbeit begonnen hatten (Streblow, Rumpold & Valdorf, 2013, S. 125). Von den 287 befragten Studierenden, die im Wintersemester 2011/12 ein Lehramtsstudium an der Universität Bielefeld begonnen haben, wiesen 59,6 % noch keine Erfahrungen mit Portfolios (z.B. in der Schule) auf. Für die Arbeitsgruppe war dies ein bedeutsamer Hinweis, dass ein besonderer Fokus auf die Anleitung, Unterstützung und Begleitung der Portfolioarbeit zu Beginn des Studiums gelegt werden muss. Einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die Einführung der Studierenden in die Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ bietet das bildungswissenschaftliche Einführungsmodul, welches eine Einführungsvorlesung, ein Einführungsseminar und die Orientierende Praxisstudie mit Begleitseminar umfasst (vgl. Abb. 3). Mit der Umsetzung des neuen Studienmodells im Wintersemester 2011/12 wurden unterschiedliche didaktische Konzepte erprobt, um geeignete Reflexionsanlässe im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls zu schaffen. Nachdem in den ersten Semestern auf zentrale Veranstaltungen („Portfolio-Tage“) gesetzt wurde, um die Studierenden zu informieren und in anschließenden Workshops Reflexionsanlässe zu gestalten, ist die Einführung in die Portfolioarbeit gegenwärtig in das bildungswissenschaftliche Einführungsseminar und das Begleitseminar zur Orientierenden Praxisstudie integriert.

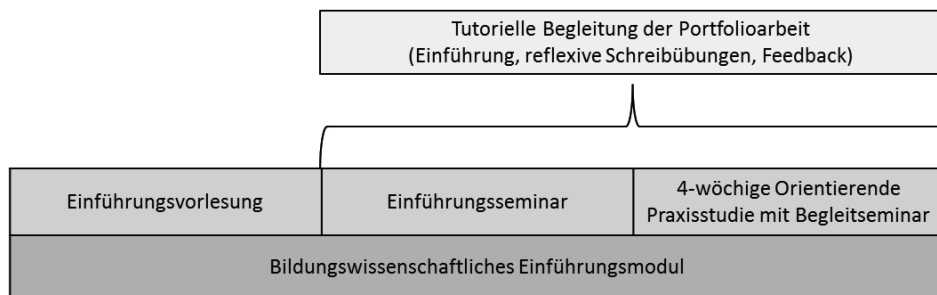


Abb. 3: Übersicht über die Portfolioarbeit im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul

Beide Lehrveranstaltungen werden durch studentische TutorInnen unterstützt, die auch die Portfolioarbeit der Studierenden anleiten und begleiten. Für diesen Aufgabenbereich werden im Arbeitsbereich *BI:Train* Materialien entwickelt, z.B. reflexionsanregende Schreibübungen, deren mögliche konzeptionelle Einbindung in die Lehre im Rahmen regelmäßiger TutorInnen-Schulungen thematisiert wird. Neben der durch die Lehrenden initiierten Portfolioarbeit sind die TutorInnen wichtige Ansprechpersonen für die Studierenden und zudem eine personelle Konstante bei Fragen rund um die Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul (vgl. Abb. 3).

5. Einführung in die Portfolioarbeit im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul

Die Einführung in die Portfolioarbeit umfasst zunächst grundlegende Informationen zur Bielefelder Ausgestaltung des Reflexionsinstrumentes. Auf dieser Grundlage wird im Weiteren vor allem praktisch in das Portfolio eingeführt, indem erste Portfolioeinlagen von den Studierenden erstellt werden. Dafür müssen Reflexionsanlässe geschaffen werden, die es ermöglichen, dass die Studierenden sich mit persönlich bedeutsamen berufsbezogenen Fragestellungen auseinandersetzen und diese – zumeist schriftlich – bearbeiten können. Dazu werden in die Lehrveranstaltungen des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls *reflexive Schreibübungen* unterschiedlichster methodischer Ausgestaltung und Zielsetzung integriert, die inhaltlich an die Veranstaltung anknüpfen. So können Studierende im Einführungsseminar beispielsweise persönlich relevante Aspekte zu einem gelesenen Text zum Thema „Was ist guter Unterricht?“ in einer *Mindmap* für sich strukturieren oder in einer *Fallbearbeitung* zum Thema Motivationsförderung im Unterricht theoriegeleitet unterschiedliche Handlungsoptionen entwickeln und diskutieren. Im Rahmen des Begleitseminars zur Orientierenden Praxisstudie können reflexive Schreibübungen genutzt werden, die die schulische Praxis vorbereiten, begleiten und reflektieren. Beispielsweise können die Studierenden in einem *Brief an das Praktikum* ihre Erwartungen, Vorannahmen, Hoffnungen, aber auch Ängste im Blick auf das erste universitäre Praktikum formulieren. Diese Aufzeichnungen lassen sich nach der

Praxisstudie gut zur Auswertung und Reflexion des eigenen Erlebens heranziehen. Während der schulischen Praxis können Studierende den *Ideenkreisel* nutzen, um in einer Kleingruppe beobachtbare (Unterrichts-)Situationen zu einer wissenschaftlichen Fragestellung zu sammeln und gegenseitig zu ergänzen und zu kommentieren. Ein Perspektivwechsel wird in der Reflexionsübung *Ich als PraktikantIn in den Augen meiner Mentorin/meines Mentors* angestrebt. Dabei sollen die Studierenden sich in die Person ihrer Mentorin bzw. ihres Mentors hineinversetzen und angeregt durch entsprechende Fragen ihre Rolle, ihr Handeln und ihre persönliche Entwicklung im Praktikum reflektieren. Diese reflexiven Schreibübungen sollten in den Lehrveranstaltungen dialogisch aufgegriffen werden, um einen Austausch unter Einbezug von Fremdwahrnehmungen und ein kritisches Überprüfen der eigenen Perspektive zu unterstützen. Regelmäßige Rückmeldungen durch Lehrende und *Peers* sollen zudem die Wertschätzung für die Portfolioarbeit ausdrücken. Die verschriftlichten Reflexionen werden zu *Portfolioeinlagen*, wenn sie von den Studierenden als relevant für die eigene berufsbezogene Kompetenzentwicklung erachtet werden und Eingang in das individuelle Portfolio finden. Die Studierenden werden angeregt, diesen Auswahlprozess zu begründen und schriftlich festzuhalten. Die Portfolioeinlagen zielen darauf ab, die eigenen *Lernergebnisse* wie auch den *Lernprozess* sichtbar und damit der Reflexion zugänglich zu machen. Reflexionsfähigkeit gilt dabei als wichtige Grundlage professionellen Handelns (Schön, 1983). Dadurch kann dem Portfolio eine bedeutsame Rolle im Professionalisierungsprozess der angehenden LehrerInnen zukommen. Neben der Bearbeitung reflexiver Schreibübungen sind auch viele weitere Dokumente und Materialien geeignet, als Portfolioeinlage zur Dokumentation und Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses herangezogen zu werden. Beispielhaft seien an dieser Stelle Beobachtungsnotizen zu einem Unterrichtsvideo, Protokolle einer Seminarsitzung, Texte mit eigenen Kommentierungen, Hausarbeiten, Exzerpte, Arbeitsblätter oder Präsentationsfolien eines Referats genannt. So entstehen im Verlauf des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls vielfältige mögliche Portfolioeinlagen, die „unter aktiver Beteiligung der Lernenden zustande gekommen [sind] und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussag[en]“ (Winter, 2010, S. 11).

Eine motivierende und nachhaltige Anleitung zur Portfolioarbeit ist ein zentrales Anliegen, so ist doch mit dem Portfolio auch die Hoffnung verbunden, ein aktives und selbstbestimmtes Handeln der Studierenden zu fördern, damit diese ihre Lernprozesse selbst im Blick behalten und eigenverantwortlich (mit-)gestalten. Die Förderung der Selbststeuerung und Eigenverantwortung beim Lernen unterstreicht ferner die Anbindung an das Forschende Lernen, vor allem an das Prinzip der Selbstbestimmtheit (Reitinger, 2013). Ziel ist es, die Studierenden im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls mit der Portfolioarbeit vertraut und vor allem den Nutzen als ein nachhaltiges Studienelement erfahrbar zu machen, damit sie so zu einer eigenverantwortlichen Fortführung des Portfolios motiviert werden. Dies ist umso wichtiger, da dieses an der Universität Bielefeld kein Studienelement und somit auch keine modulbezogene Leistung darstellt. Das entspricht der Vorstellung, das Portfolio als ein phasenübergreifendes, dem eigenen Professionalisierungsprozess dienendes Reflexionsinstrument anzulegen.

6. Datenerhebung und Stichprobe

Für den vorliegenden Beitrag werden Daten aus der Gruppe der Studierenden präsentiert, die das bildungswissenschaftliche Einführungsmodul im Wintersemester 2014/15 absolviert haben. Die Fragebögen werden im Rahmen von Lehrveranstaltungen an die Studierenden ausgegeben. Zum zweiten Messzeitpunkt erhalten die Studierenden die Fragebögen in der letzten Sitzung der Begleitveranstaltungen zur Orientierenden Praxisstudie; darüber hinaus können die Fragebögen auch direkt im Projektraum von *BI:Train* abgeholt werden. Die Studierenden absolvieren die Orientierende Praxisstudie in der Regel im ersten Studienjahr als vierwöchiges Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit. Zum Zeitpunkt der Befragung haben die Studierenden die schulische Praxisphase gerade abgeschlossen.

Insgesamt haben 481 Studierende die Orientierende Praxisstudie abgeschlossen. An der freiwilligen Befragung haben 312 Studierende teilgenommen, was einem Rücklauf von 64,9 % entspricht. Von den Befragten sind 197 weiblich und 110 männlich, von 5 Personen liegt keine Angabe zum Geschlecht vor. Die Verteilung der Befragten nach Lehramtsstudiengang ist der Abbildung 4 zu entnehmen.

Lehramt	GymGe	HRGe	G	GISP
Studierende	140	67	45	60

Abb. 4: Teilnehmende an der Orientierenden Praxisstudie im Wintersemester 2014/15 (N = 312), getrennt nach Studiengangstyp.

Anmerkungen: GymGe (Gymnasium und Gesamtschule), HRGe (Haupt-, Real- und Gesamtschule); G (Grundschule), GISP (Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik)

7. Der Fragebogen

In der Studierendenbefragung werden etablierte Skalen, neu entwickelte Skalen und offene Fragen kombiniert eingesetzt. Für die Fragen zum „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ wurden neue Items entwickelt (Streblow et al., 2013). Der Fragebogen wurde kontinuierlich an die didaktische Weiterentwicklung der Portfolioarbeit angepasst und besteht gegenwärtig aus 20 Items, die verschiedene Aspekte der Portfolioarbeit thematisieren. Das Antwortformat ist vierstufig (von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“). Neben einer allgemeinen Einschätzung der Portfolioarbeit (Itembeispiel: „Ich halte die Arbeit mit dem Portfolio für ein wichtiges Element meiner Ausbildung.“) werden noch folgende Aspekte erfragt: der wahrgenommene Nutzen der Arbeit mit dem Portfolio (z.B. „Die Schreibreflexionsanregungen im Reflexionsbogen empfand ich zur Einschätzung meiner Kompetenzen als hilfreich.“), die Unterstützung bei der Dokumentation und Reflexion theoretischer sowie praktischer Ausbildungsinhalte (z.B. „Durch die Arbeit mit dem Portfolio Praxisstudien gelingt es mir besser, theoretische und praktische Inhalte meines Studiums zu verknüpfen.“), gewünschte GesprächspartnerInnen (z.B. „Ich finde es sehr wichtig, dass man mit den Lehrenden

der Begleitseminare über die Inhalte des Portfolios spricht.“), Begleitmaterial (z.B. „Die Handreichung zum ‚Bielefelder Portfolio Praxisstudien‘ ist hilfreich.“) und die Unterstützung durch die TutorInnen (z.B. „Ich finde es besonders hilfreich, dass die studentischen TutorInnen die Portfolioarbeit im Begleitseminar begleiten.“). Zusätzlich wird erfragt, wie die Studierenden die Intensität ihrer Portfolioarbeit einschätzen (geschlossene Frage: „Wie intensiv haben Sie sich bisher mit den Inhalten Ihres Portfolios auseinandergesetzt?“, vierstufiges Antwortformat von „sehr intensiv“ bis „sehr oberflächlich“) und mit wem sie über die Inhalte ihres Portfolios gesprochen haben (Auswahlfrage, Mehrfachantwort möglich).

8. Befunde zur Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“

Auch wenn gut die Hälfte der Studierenden (59 %) angibt, dass die Anforderungen an die Portfolioarbeit bekannt sind, wünschen sich doch die meisten (74,1 %) noch mehr Informationen darüber, was konkret von ihnen erwartet wird (vgl. Abb. 5). Die Handreichung, die zur allgemeinen Information für die Studierenden entwickelt wurde, stellt zwar für etwa zwei Drittel der Befragten (67 %) eine hilfreiche Informationsgrundlage dar, offenbar bleiben aber Fragen zur Portfolioarbeit offen.

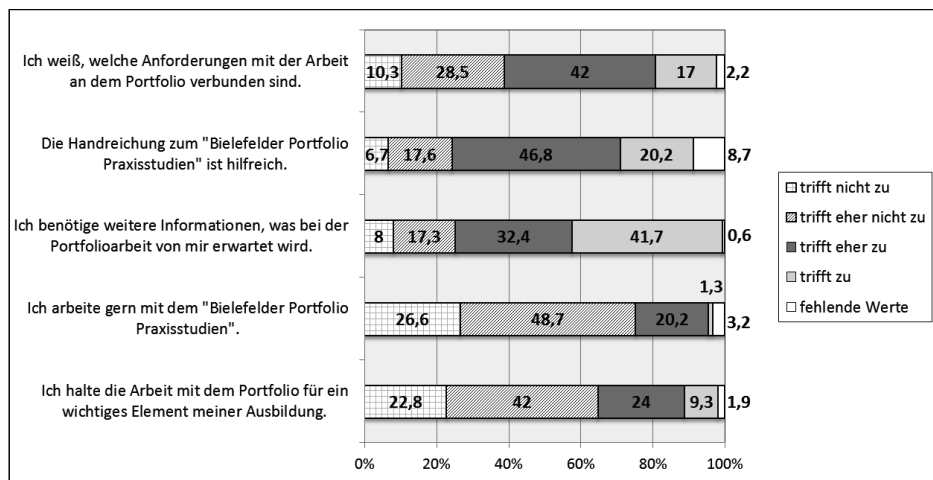


Abb. 5: Grafische Darstellung der Befunde zu allgemeinen Aspekten der Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“. Abgetragen sind die Antworthäufigkeiten pro Kategorie in Prozent (N=312).

Die befragten Studierenden arbeiten nach eigenen Angaben nicht gern mit dem Portfolio und nur ein Drittel (33,3 %) hält das Portfolio für ein wichtiges bzw. eher wichtiges Element ihrer Ausbildung.

Danach befragt, ob die Arbeit mit dem Portfolio sie dabei unterstützt, die Entwicklung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich ihrer angehenden LehrerInnenrolle besser einzuschätzen, zeigen sich deutliche Unterschiede im Antwortverhalten der

Studierenden: Etwa die Hälfte (52,2 %) empfindet die Portfolioarbeit als (eher) hilfreich für die persönliche Kompetenzeinschätzung. Die Schreibreflexionsanregungen im obligatorischen Reflexionsbogen zur Orientierenden Praxisstudie bewerten weniger Studierende (38,5 %) als (eher) hilfreich für die Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Das könnte darauf hindeuten, dass die entsprechenden Studierenden eher die Portfolioarbeit insgesamt als hilfreich bewerten, als einzelne (und punktuelle) Aspekte wie die Bearbeitung des Reflexionsbogens im Rahmen der Orientierenden Praxisstudie.

Integriert in Lehrveranstaltungen soll den Studierenden Raum und Zeit gegeben werden, an und mit ihrem Portfolio zu arbeiten. Dennoch halten viele Studierende den Aufwand, den sie für die Portfolioarbeit aufbringen mit Blick auf den Nutzen für unverhältnismäßig (vgl. Abb. 6). So stimmt die Mehrheit der befragten Studierenden (63,1 %) der Aussage (eher) zu, dass der Nutzen der Portfolioarbeit für den zu leistenden Aufwand zu gering ist. Es könnte sein, dass die Studierenden sich dabei eher auf die Portfolioarbeit im Selbststudium beziehen als auf die in die Lehrveranstaltungen integrierte Portfolioarbeit, die eng mit den inhaltlichen Themen der jeweiligen Sitzung verknüpft sein sollte und so möglicherweise nicht immer als *Arbeit an dem Portfolio* deutlich wird.

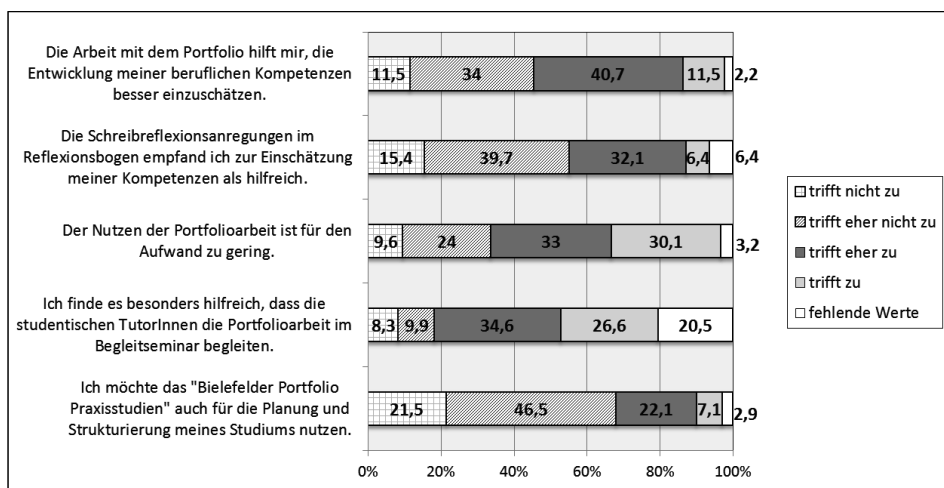


Abb. 6: Grafische Darstellung der Befunde zu unterschiedlichen Nutzenaspekten der Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“. Abgetragen sind die Antworthäufigkeiten pro Kategorie in Prozent (N=312).

Die durch die geschulten TutorInnen begleitete Portfolioarbeit während des Begleitseminars zur Orientierenden Praxisstudie wird mehrheitlich (61,2 %) von den Studierenden als hilfreich empfunden. Die höhere Anzahl fehlender Werte bei diesem Item könnte möglicherweise damit erklärt werden, dass diese Studierenden in den von den TutorInnen begleiteten Sitzungen des Begleitseminars nicht anwesend waren.

Der kontinuierliche Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung soll die Studierenden dazu anregen, darüber nachzudenken, welche für den LehrerInnenberuf re-

levanten Kompetenzen sie noch ausbauen bzw. trainieren wollen. Somit könnte das Portfolio auch dazu genutzt werden, um das weitere Studium in dieser Hinsicht zu planen. Allerdings stimmen lediglich 29,2 % der befragten Studierenden der Aussage (eher) zu, das Portfolio für die Planung und Strukturierung ihres Studiums nutzen zu wollen.

Ein Ziel des Portfolios ist die Unterstützung der Studierenden bei der *Dokumentation* und *Reflexion* ihrer schulpraktischen Erfahrungen sowie der theoretischen (zu dem Zeitpunkt der Befragung vor allem bildungswissenschaftlichen) Studieninhalte. Zudem soll durch die Portfolioarbeit auch eine Verknüpfung schulpraktischer und wissenschaftlicher Kenntnisse unterstützt werden. Bezogen auf die schulpraktischen Erfahrungen sieht die Mehrheit der Studierenden eine Unterstützungsleistung bei der Dokumentation (71,4 %) und Reflexion (65,7 %) als (eher) gegeben an (vgl. Abb. 7). Bezogen auf die theoretischen Studieninhalte erleben weniger als die Hälfte der Studierenden das Portfolio als (eher) unterstützend (47,2 % mit Blick auf die Dokumentation theoretischer Inhalte und 46,1 % hinsichtlich der Reflexion theoretischer Inhalte).

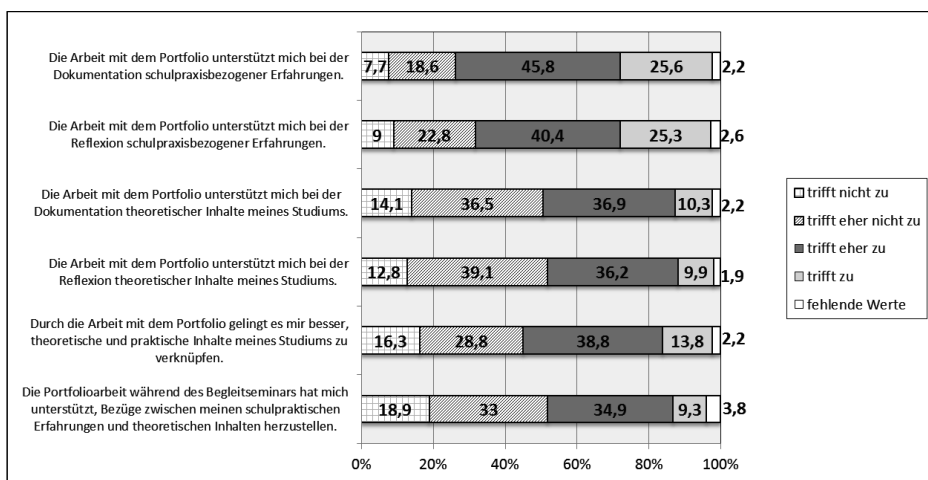


Abb. 7: Grafische Darstellung der Befunde zur portfoliogestützten Dokumentation und Reflexion theoretischer Inhalte und praktischer Erfahrungen. Abgetragen sind die Antworthäufigkeiten pro Kategorie in Prozent (N=312).

Etwa die Hälfte der Studierenden (52,6 %) stimmt der Aussage (eher) zu, dass sie durch die Portfolioarbeit praktische und theoretische Inhalte ihres Studiums besser miteinander verknüpfen können. Auch hierbei stimmen etwas mehr Studierende dieser eher globalen Aussage bezogen auf die allgemeine Portfolioarbeit zu. Eine Verknüpfungsleistung durch die Portfolioarbeit im Begleitseminar zur Orientierenden Praxisstudie nehmen 44,2 % der Studierenden (eher) wahr.

Bezogen auf die Intensität der Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ berichten lediglich 4 Studierende (1,3 %) von einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten ihres Portfolios (vgl. Abb. 5). 47 Befragte (15,2 %) schildern eine eher intensive Portfolioarbeit. Dagegen berichten 258 Studierende von

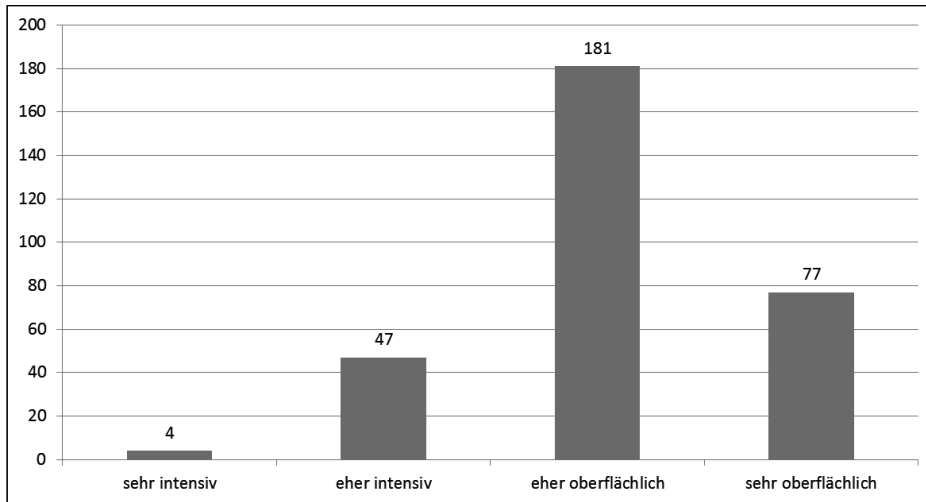


Abb. 8: Intensität der Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“. Geschlossene Frage: „Wie intensiv haben Sie sich bisher mit den Inhalten Ihres Portfolios auseinandergesetzt?“ Abgetragen sind die Antworfähigkeiten pro Kategorie (N=309).

einer eher oberflächlichen (58,6%) bzw. sehr oberflächlichen (24,9%) Auseinandersetzung mit ihrem Portfolio.

Ein interessanter Befund ist, dass viele der befragten Studierenden nichtsdestotrotz Gespräche über die Inhalte ihres Portfolios mit den an ihrer Ausbildung beteiligten AkteurInnen führen wollen. Vor allem kommen dafür aus Sicht der Studierenden die Lehrenden der bildungswissenschaftlichen Einführungsseminare und die Lehrbeauftragten der Begleitseminare zur Orientierenden Praxisstudie in Betracht (vgl. Abb. 9).

So stimmen 70,2% der Studierenden der Aussage (eher) zu, dass sie es wichtig finden, mit den Lehrenden der Einführungsseminare über die Inhalte ihres Portfolios zu sprechen. Gespräche mit den Lehrbeauftragten der Begleitseminare erachten fast genauso viele Studierende (69,2%) als (eher) wichtig. Die MentorInnen, die die

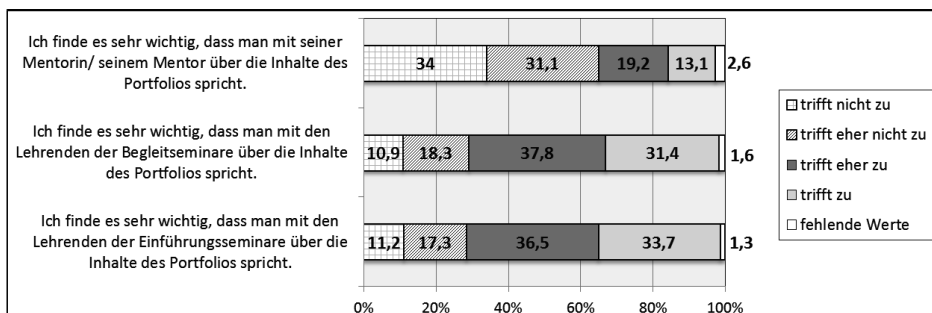


Abb. 9: Grafische Darstellung der Befunde zu möglichen gewünschten GesprächspartnerInnen über Inhalte des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“. Abgetragen sind die Antworfähigkeiten pro Kategorie in Prozent (N=312).

Studierenden an der Praktikumsschule begleiten, kommen dagegen aus der Perspektive der Studierenden weniger als KommunikationspartnerInnen im Hinblick auf die Inhalte des Portfolios in Betracht.

Die Studierenden wurden auch danach gefragt, mit wem sie tatsächlich über die Inhalte ihres Portfolios gesprochen haben. Allen voran sind es demnach die KommilitonInnen, die als Gesprächspartner dienen (vgl. Abb. 10). Dies haben 206 Studierende (66 %) angegeben.

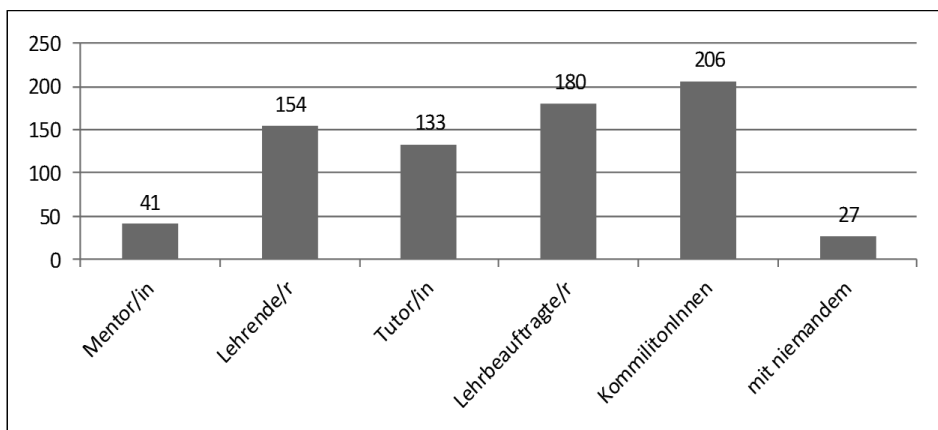


Abb. 10: GesprächspartnerInnen der Studierenden zu Inhalten des Portfolios. Auswahlfrage: „Mit wem haben Sie über die Inhalte des Portfolios gesprochen?“ Abgetragen sind die Antworthäufigkeiten pro Kategorie, Mehrfachantwort möglich (N=312).

Neben den Mitstudierenden sind für einige Studierende (57,7 %) die Lehrbeauftragten in den Begleitseminaren zur Orientierenden Praxisstudie Personen, mit denen sie über ihr Portfolio sprechen. Etwa die Hälfte der Studierenden (49,4 %) gibt zudem an, mit Lehrenden der bildungswissenschaftlichen Einführungsseminare gesprochen zu haben und 42,6 % der Studierenden haben mit den TutorInnen über Inhalte ihres Portfolios gesprochen. Die MentorInnen an den Praktikumsschulen waren für 13,1 % der befragten Studierenden diesbezügliche KommunikationspartnerInnen. Eine kleine Gruppe von 27 Studierenden (8,7 %) gibt an, bislang noch mit niemandem über ihr Portfolio gesprochen zu haben.

9. Ausblick

Auch wenn sich seit der ersten befragten Kohorte im Wintersemester 2011/12 (Streblov et al., 2013) zum Teil eine leichte Tendenz zu einer positiveren Bewertung des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ feststellen lässt, lassen die Daten doch insgesamt eine skeptische bzw. ambivalente Haltung der Studierenden erkennen. Nach wie vor scheinen die Anforderungen an die Portfolioarbeit für viele Studierende unklar und mit (zu viel) Aufwand verbunden zu sein. Ein unmittelbarer Nutzen jen-

seits von *Credit Points* ist für manche Studierende offenbar (noch) nicht zu erkennen.

Ziel des Umsetzungsprozesses an der Universität Bielefeld ist es, die Portfolioarbeit nicht als einen zusätzlichen Aufgabenbereich erscheinen zu lassen, sondern das Portfolio sinnvoll in bereits bestehende Elemente von Lehrveranstaltungen (wie etwa Rückmeldeprozesse und Reflexionsphasen) zu integrieren und so den Nutzen besser erfahrbar zu machen. Ein wichtiger Hinweis ist, dass die Studierenden mit den an ihrer Ausbildung beteiligten AkteurInnen – zu diesem Befragungszeitpunkt vor allem den Lehrenden der Einführungs- und Begleitveranstaltungen – über ihr Portfolio sprechen wollen. Das deutet darauf hin, dass die Studierenden das Portfolio nicht per se ablehnen, sondern Unterstützung und Begleitung benötigen, über die konkreten Anforderungen aufgeklärt werden möchten und die Portfolioinhalte für Gesprächsanlässe nutzen möchten.

Mit der aktuell anstehenden Konzeption des neuen Eignungs- und Orientierungspraktikums, das aus der Weiterentwicklung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) hervorgeht, eröffnen sich Möglichkeiten, das Portfolio noch intensiver in das bildungswissenschaftliche Einführungsmodul einzubinden. Zudem sollte über das bildungswissenschaftliche Einführungsmodul hinaus verstärkt Zeit in die Portfolioarbeit im Rahmen von Lehrveranstaltungen investiert werden, damit Studierende das reflexive Instrument als fortwährendes und nachhaltiges Ausbildungselement wahrnehmen und nutzen.

Das „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ setzt auf eine bewertungsfreie Reflexion und auf die eigenverantwortliche Arbeit mit und an dem Portfolio. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass die Reflexions- und Bilanzierungsbögen zu den Praxisstudien keine vorgegebenen, sondern lediglich exemplarische, als Anregung dienende Reflexionsfragen enthalten. Es stellt sich die Frage, ob stärkere Vorgaben zur Portfolioarbeit die Attraktivität des Instruments für die Studierenden steigern oder mindern würde. Klarere Aufgabenstellungen zu Beginn der Portfolioarbeit könnten die Einführung in portfoliogestützte Reflexionsprozesse möglicherweise erleichtern und zu einer positiveren Wahrnehmung durch die Studierenden führen. Von Interesse werden auch die ersten längsschnittlichen Befunde zur Portfolioarbeit sein, um einschätzen zu können, wie sich die Einstellungen der Studierenden zum „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ im Studienverlauf entwickeln.

Derzeit werden Fortbildungsangebote für die Lehrenden in den lehramtsbezogenen Studiengängen konzipiert, denn es ist zu erwarten, dass Portfolioarbeit auch von ihnen erlernt werden muss, damit Portfolios in der Lehre adäquat und nachhaltig eingesetzt werden können und sich positive Effekte bei den Studierenden zeigen (Häcker & Winter, 2009, S. 228). Ein Aspekt, der bei diesen Fortbildungsangeboten eine zentrale Rolle spielen sollte, sind portfoliogestützte Rückmeldeformen, denn „[e]in Portfolio ist nur so gut wie die Gespräche, die darüber geführt werden“ (Brunner, 2009, S. 94). Darüber hinaus sollen Vorschläge entwickelt werden, wie sich Portfolios angemessen mit Prüfungsleistungen verbinden lassen, erste Erprobungen haben dazu bereits stattgefunden.

Im Raum steht auch die Frage nach alternativen Instrumenten, die von Studierenden genutzt werden können, die anders reflektieren wollen als im Prozess des Schreibens, wie es das „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ im Schwerpunkt vorsieht. Somit sollte auch das Portfolio mit seinem Anspruch, eine reflexive Grundhaltung zu fördern, der Heterogenität der Studierenden gerecht werden.

Literatur

- Boelhauve, U., Frigge, R., Hilligus, A. & von Olberg, H.-J. (2004). Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Brunner, I. (2009). So planen Sie Portfolioarbeit. Zehn Fragen, die weiterhelfen. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 3. Aufl. (89–95). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Daut, M. (2010). Pädagogische Praxis. Das Pädagogische Portfolio. In: *ZukunftsHB KiTas/Bildung & Soziales*. Verfügbar unter: http://www.natur-wissen-schaffen.de/backstage/natur_wissen_schaffen/documentpool/2010/Daut%20Zukunftshandbuch.pdf [letzter Zugriff: 18.10.2015].
- 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. (227–233). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen: Prolog.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Streblow, L., Rumpold, V. & Valdorf, N. (2013). Einschätzung der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende – empirische Ergebnisse einer studienverlaufsbegleitenden Befragung in Bielefeld. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (122–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2010). Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (10–28). Weinheim & Basel: Beltz.

Der reflektierende Blick auf Praxis

Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell

Abstract

Noch ist wenig darüber bekannt, inwieweit Studierende zu Beginn ihres Studiums dazu in der Lage sind, sich reflektiert mit ihrer eigenen Person und ihren Praxiserfahrungen auseinanderzusetzen. In diesem Beitrag werden schriftliche E-Portfolioelemente auf ihr Reflexionsniveau hin untersucht. Dokumente von 131 Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln aus dem Wintersemester 2013/14 wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Reflexionsniveaus bzw. -tiefen wurden nach Hatton und Smith (1995) analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende eher selten eine Reflexionstiefe erreichen, die über eine beschreibende Ebene hinausführt. Diskutiert werden die Ergebnisse in Bezug auf die Begleitung der Studierenden durch Dozierende und MentorInnen während der universitären LehrerInnen(aus)bildung.

1. Einleitung

Portfolioarbeit ist mittlerweile eine Methode, die an zahlreichen Standorten der LehrerInnenbildung erprobt und genutzt wird, um individuelle Lernfortschritte zu dokumentieren und zu reflektieren. „Im Kontext eines berufsbiographisch angelegten Verständnisses von LehrerInnenausbildung wird das Portfolio als ein Instrument angesehen, das helfen kann, die berufsbiographische Entwicklung zu steuern und die objektive und subjektive Seite des LehrerInnenbildungscurriculums zusammenzubringen.“ (Stiller, 2015, S. 62). Mit gelingender Portfolioarbeit werden der Wunsch und die Hoffnung verbunden, dass angehende LehrerInnen sich im Verlauf ihres Studiums (und darüber hinaus) kritisch-reflexiv mit ihrem eigenen professionellen Handeln auseinandersetzen. Die Anbahnung und Weiterentwicklung von Reflexionskompetenz dient dabei unter anderem auch der Entwicklung eines Professionellen Selbst (vgl. Stiller in diesem Band), das sich stets als handelndes Subjekt in der Praxis reflektiert und so das professionelle Handeln an die jeweiligen Bedingungen anpassen kann. Reflexionsfähigkeit gilt somit als eine Schlüsselfähigkeit von LehrerInnen. „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). Auch wenn diese Aussage nunmehr 20 Jahre alt ist, ist sie immer noch von Aktualität in der Debatte um die erste und zweite Phase der LehrerInnenbildung. Nahezu einem Mantra gleich wird die Forderung wiederholt, dass die Aufgabe der LehrerInnenbildung unter anderem darin bestehe, angehende Lehrkräfte in ihrem Werden zu „reflektierten Praktikern“ (Schön, 1983) zu unterstützen. Reflexionsfähigkeit wird somit zu ei-

nem professionsbezogenen Leitbild, welches neben fachlichem und fachdidaktischem Wissen auch Haltungsfragen fokussiert, nämlich dann, wenn Reflexion darauf zielt, dass LehrerInnen in ihrem beruflichen Handeln bereit sind, Routinen und subjektive Überzeugungen zu hinterfragen und anzupassen. Auf die Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde bezogen etwa würde Reflexionsfähigkeit bedeuten, dass bei den PraktikerInnen zunächst die innere Bereitschaft besteht, die eigene Leistung als verbesserungswürdig zu betrachten: „The aim of this reflection is for [... the teacher, SB/NG] to perform better in the next lesson.“ (Korthagen, 2001, S. 59).

Neben Haltungsfragen sind mit der Forderung nach reflektierter Praxis gleichzeitig methodische Fragen verbunden, denn professionsbezogene Reflexion unterscheidet sich vom alltäglichen Nachdenken über eigenes Handeln vor allem dadurch, dass sie sowohl kriteriengeleitet sein als sich auch auf eine Handlungssituation beziehen sollte. „Reflection can take place after an action (reflection-on-action) or during the action (reflection-in-action).“ (Korthagen, 2001, S. 68). Reflexion bedarf also einerseits einer konkreten Handlungssituation, andererseits eines methodischen Repertoires auf Seiten der Reflektierenden, um diese überhaupt durchführen zu können. Wir wollen untersuchen, wie dieser Anspruch von Studierenden umgesetzt wird. Der folgenden Untersuchung liegen die sogenannten Professionellen Selbstkonzepte als reflexive Elemente von BerufsfeldpraktikantInnen der Universität zu Köln zugrunde.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Ausgangslage: Das Berufsfeldpraktikum im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln

In Nordrhein-Westfalen absolvieren Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Bachelorstudiums ein sogenanntes Berufsfeldpraktikum (BFP) (MSW, 2009a, (LABG) § 12(1)). Durch dieses sollen sie neben dem lehramtsspezifischen Studium und den damit verbundenen Praxisphasen weitere schulische und auch außerschulische Berufsfelder kennenlernen. Es wird im zweiten Bachelorstudienjahr absolviert und es werden Leistungen im Umfang von 120 Stunden erbracht. Diese bestehen neben 80 Stunden Tätigkeit im Praxisfeld auch aus der Vor- und Nachbereitung sowie der obligatorischen Arbeit am Portfolio.

An der Universität zu Köln reflektieren die Studierenden ihre Erfahrungen aller Praktika in einem elektronisch geführten Portfolio. Dieses ist Teil des studienverlaufsbegleitenden „Portfolio Praxiselemente“, in dem die „Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung“ (MSW, 2009b, (LZV) § 13) festhalten. Das „Portfolio Praxiselemente“ [...] dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess.“ (ebd.). Die Portfolioaufzeichnungen aus den zuvor durchgeführten Eignungs- und Orientierungspraktika sollen idealerweise die Grundlage für weitere Reflexionen im Berufsfeldpraktikum bilden. Das E-Portfolio

an der Universität zu Köln ist ein Entwicklungsportfolio, welches die Studierenden dazu veranlassen soll, ihr eigenes „Lernen und seine Ergebnisse zu reflektieren und zu beurteilen.“ (Häcker, 2011, S. 166). Dazu bearbeiten die Studierenden verschiedene schriftliche Reflexionsaufgaben. Insgesamt ist die Arbeit mit dem Portfolio als ein mehrstufiger Prozess angelegt. Die Studierenden formulieren zunächst ihre persönlichen Ziele mit Blick auf das zukünftige Praktikum und überprüfen diese im Anschluss an ihre Praxiserfahrungen. Hier reflektieren sie, ob sie ihre Zielsetzungen für das Berufsfeldpraktikum erreicht haben. Sie reflektieren die gesamte Praxiserfahrung abschließend in ihrem sogenannten Professionellen Selbstkonzept, einem wiederkehrenden Element innerhalb der E-Portfolioarbeit an der Universität zu Köln. Die Studierenden verfassen es jeweils vor und nach den verschiedenen universitär begleiteten Praktika. Die kontinuierliche Arbeit am Professionellen Selbstkonzept ermöglicht eine Dokumentation und Reflexion der eigenen professionellen Weiterentwicklung. So sind die Studierenden etwa dazu aufgefordert, darüber nachzudenken, welche Entwicklungen sie seit dem Eignungs- und Orientierungspraktikum durchlaufen haben in Bezug auf die Weiterentwicklung der eigenen LehrerInnenrolle, ihre subjektiven „beliefs“, also ihre Sicht auf Schule, Unterricht und die Rolle als Lehrkraft. Das Professionelle Selbstkonzept wird nicht benotet und folgt damit dem Ansatz, dass Reflexion ohne formale Konsequenzen „als Traummodell der Lehrerbildnerinnen und -bildner bezeichnet werden“ kann, da diese „ohne die Last fortlaufender oder zumindest abschließender Bewertung“ erfolgt (Leonhard, 2013, S. 187).

2.2 Messbarkeit von Reflexionskompetenz

Die Professionellen Selbstkonzepte sollen hinsichtlich des Aspektes Reflexionstiefe untersucht werden. Bei Sichtung der Literatur zeigt sich, dass Reflexion theoretisch nur schwer zu erfassen ist (Leonhard, 2013, S. 189), und dies, obwohl die Forderung nach einem Ausbau der Förderung einer reflektierenden Haltung bei angehenden LehrerInnen in den letzten Jahren stetig größer geworden ist. „Although reflection has become a basic concept in teacher education, the literature shows no unanimity with regard to its meaning. The different conceptualizations and rare operationalizations of reflection are related to a variety of underlying views of the goals of (teacher) education. As such, each conceptualization is questionable. However, seen from a cognitive-psychological perspective, reflection is always aimed at influencing the mental structures guiding behavior.“ (Korthagen, 2001, S. 68).

Reflexion kann also grundlegend derart definiert werden, dass ihr Ziel darin besteht, mentale, gedankliche Strukturen zu verändern. Nach Häcker (2012) geht es dabei um die „Loslösung aus Befangenheiten, Affekten und Verstrickungen“ (S. 268) hin zu mehr Objektivität. Sollen diese Veränderungen analysiert werden, bedarf es eines Modells, auf dessen Basis schriftliche Reflexionen hinsichtlich potentieller Änderungen dieser mentalen Strukturen und ihrer Tiefe eingeordnet werden können. In Anlehnung an Leonhard (2013) basiert das der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegende Modell zur Einschätzung der Reflexionstiefe auf demjenigen von

Hatton und Smith (1995, S. 40–41), welche vier Typen bzw. Niveaus von Reflexion ausgemacht haben:

1. *Descriptive Writing*: Dieses Reflexionsniveau ist keines im eigentlichen Sinne, hier werden Ereignisse und Sachverhalte lediglich berichtet und beschrieben.
2. *Descriptive Reflection*: Ereignisse und Sachverhalte werden in Bezug zu persönlichen Urteilen gesetzt oder in einen theoretischen Hintergrund verortet.
3. *Dialogic Reflection*: Laut Hatton und Smith ist Kennzeichen dieser Reflexion, dass ihr ein Dialog mit sich selbst zugrunde liegt (1995, S. 41). Wir verstehen dies so, dass Ereignisse und Sachverhalte in Bezug zu persönlichen Urteilen oder in einen theoretischen Hintergrund gebracht werden, diese Urteile jedoch nicht starr sind, sondern (selbst-)dialogisch in Frage gestellt werden. Erklärungen werden somit auf mehreren Ebenen vorgenommen und die Reflektierenden begeben sich auf eine Metaebene.
4. *Critical Discourse*: Ereignisse und Sachverhalte werden vor dem Hintergrund mehrerer möglicher Urteile und eines theoretischen Hintergrunds betrachtet; die Reflektierenden begeben sich auf eine Metaebene (auch zu sich selbst). Die Ereignisse und Sachverhalte werden in Bezug zu sozialen, politischen oder historischen Kontexten gesetzt und analysiert.

Diese vier Typen bilden ein Kompetenzstufenmodell, wobei *Critical Discourse* das elaborierteste und somit „tiefste“ Reflexionsniveau darstellt. Bezogen auf ein Beispiel, etwa Berufswahlmotivation, können die Reflexionsstufen folgendermaßen exemplifiziert werden:

Niveaustufe	Beispielaussage
<i>Descriptive Writing</i>	„Ich wollte schon immer Lehrer werden. Das will ich nach dem Berufsfeldpraktikum noch immer; denn das Praktikum hat mir Spaß gemacht.“
<i>Descriptive Reflection</i>	„Ich wollte schon immer Lehrer werden. Durch mein Praktikum in der Schulsozialarbeit wurde ich darin bestärkt, diesen Beruf auszuüben. Ich erfuhr auch, dass es wichtig ist, sich um benachteiligte Kinder zu kümmern, weil Schule allein hier nicht genug Einfluss hat.“
<i>Dialogic Reflection</i>	„Ich wollte schon immer Lehrer werden, um Kindern zu helfen. Vielleicht aber auch nur, weil mir die Arbeit mit Kindern Spaß macht. Durch mein Praktikum in der Schulsozialarbeit wurde ich darin bestärkt, diesen Beruf auszuüben. Ich erfuhr, wie wichtig es ist, sich um benachteiligte Kinder zu kümmern, weil Schule allein hier nicht genug Einfluss hat. Wahrscheinlich ist diese Arbeit nicht nur für benachteiligte Kinder wichtig, sondern für alle. Ich glaube, dass Lehrkräfte mehr mit Schulsozialarbeitern zusammenarbeiten müssen. Vor meinem Praktikum ist mir das nicht bewusst gewesen.“
<i>Critical Discourse</i>	„Ich wollte schon immer Lehrer werden, um Kindern zu helfen. Vielleicht aber auch nur, weil mir die Arbeit mit Kindern Spaß macht. Durch mein Praktikum in der Schulsozialarbeit wurde ich darin bestärkt, diesen Beruf auszuüben. Ich erfuhr, wie wichtig es ist, sich um benachteiligte Kinder zu kümmern, weil Schule allein hier nicht genug Einfluss hat. Wahrscheinlich ist diese Arbeit nicht nur für benachteiligte Kinder wichtig, sondern für alle. Hier zeigt sich ein Problem der aktuellen Inklusionsdebatte: diese bezieht sich fast ausschließlich auf benachteiligte bzw. behinderte Kinder. Wenn Inklusion aber heißt, dass das traditionell gegliederte Schulsystem aufgebrochen werden muss, müssen alle Kinder dieselben Maßnahmen bekommen. Ich glaube, Lehrkräfte müssen in Zukunft in multiprofessionellen Teams arbeiten. Allerdings ist mein Studium immer noch lehramtsspezifisch. Das ist möglicherweise ein Problem.“

Abb. 1: Exemplifizierte Reflexionsstufen

3. Fragestellung

In dem vorliegenden Beitrag werden die Portfolioelemente auf ihr Reflexionsniveau hin untersucht, das Studierende nutzen, um sich mit ihrem schulischen oder außerschulischen Praktikum auseinanderzusetzen. Der Arbeitsauftrag zum Verfassen des Professionellen Selbstkonzeptes lautete, „subjektive Vorstellungen und Haltungen gegenüber dem LehrerInnenberuf“ zu reflektieren. Leitfragen als Erarbeitungshilfen rahmen diese Reflexionen dahingehend, als die Praxiserfahrungen auf die Rolle als zukünftige LehrerInnen bezogen werden sollen.

Die der Untersuchung zugrundeliegenden Dokumente der Professionellen Selbstkonzepte stammen sowohl von Studierenden, die ein Berufsfeldpraktikum tatsächlich absolviert haben, als auch von solchen, die sich eine bereits absolvierte Tätigkeit haben anrechnen lassen. Vor diesem Hintergrund soll folgende Fragestellung den Gang der Untersuchung leiten:

Welche Reflexionstiefen bzw. -niveaus (nach Hatton & Smith, 1995) lassen sich in den Portfoliotexten finden?

4. Methode

Bei den untersuchten Dokumenten handelt es sich um die Professionellen Selbstkonzepte, die individuell und ohne verbindliche Strukturierungshilfe – bis auf die Leitfragen – verfasst wurden. Die Studierenden konnten zuvor online ihr Einverständnis zur Auswertung ihrer Dokumente geben. Dabei wurde auch ein *Online-Survey* zur Erhebung quantitativer Daten auf freiwilliger Basis eingesetzt.

4.1 Auswertungsmethode

Basierend auf der aus der *Grounded Theory* stammenden Annahme, dass Forschende „nie allein neutrale Beobachter, sondern zwangsläufig als Interpreten ihrer Daten und als Entscheider über den konkreten Gang der theoretischen Argumentation immer auch Subjekte des Forschungsprozesses“ (Strübing, 2008, S. 16) sind, musste auch für die in dieser Untersuchung analysierten Daten ein Weg gefunden werden, möglichst objektive Aussagen über die untersuchten Produkte, in diesem Fall schriftliche Dokumente, generieren zu können. Die Daten wurden daher unter Verwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Diese versucht dem Anspruch gerecht zu werden, durch ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen trotz der Subjektivität der Deutungen zu möglichst intersubjektiv überprüfbaren Ergebnissen zu gelangen (Mayring, 2010). Die Kategorien für die Untersuchung des Materials wurden deduktiv gewonnen. Als Analysemethode wurde die strukturierte Analyse gewählt, deren Ziel es ist, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu

legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (ebd., S. 65). Die Autoren haben unabhängig voneinander jeweils die Dokumente nach den Kategorien eingeschätzt und anschließend vergleichend übereinandergelegt.

4.2 Datenerhebung und formale Charakteristika

Insgesamt stimmten von 792 Studierenden, die das Berufsfeldpraktikum absolviert haben, 202 der Analyse zu. Studentinnen stellen dabei den Anteil von 58 %, Studenten von 8 %. Der Rest gab kein Geschlecht an. Die Verteilung auf die studierten Lehramtsprofile zeigt keine Abweichungen von den tatsächlichen Verhältnissen aller Lehramtsstudierender an der Universität zu Köln, d.h. Studierende studierten das Profil Gymnasium oder Sonderpädagogik zu je etwa 27 %, Grundschule und Haupt-, Real-, Gesamtschule zu etwa 11 % und Berufskolleg zu etwa 2 %. Die fehlenden Werte ergeben sich durch fehlende Angaben. Knapp 74 % der Befragten gaben an, bereits Erfahrungen mit der Portfolioarbeit gemacht zu haben.

Ausgewertet wurden letztlich 131 Portfoliotexte. Einige Texte wurden herausgefiltert, da sie nur aus wenigen Sätzen bestanden.

Die Texte sind im Rahmen einer obligatorischen Leistung für das BFP-Modul entstanden. Zwar werden sie nicht benotet, dennoch muss beachtet werden, dass sie im Rahmen ungleicher Situationen (PrüferIn – Prüfling) verfasst wurden. Soziale Erwünschtheit ist also ein Faktor, der berücksichtigt werden muss, auch wenn keine direkte, persönliche Beziehung zwischen VerfasserIn und BeurteilerIn bestand. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass die Rücklaufquote von 25,5 % eventuell eine Gruppe von Studierenden umfasst, die eine positive Einschätzung ihrer eigenen Arbeiten haben. Möglicherweise lag die Motivation einiger Studierender auch darin, eine Botschaft an die AuswerterInnen zu übermitteln. Diese Faktoren gilt es also bei der Interpretation der Daten einzubeziehen und auf die Aussagekraft der Einzelfälle hin abzuwägen.

Die Reflexionstiefe wurde mit den Kategorien *Descriptive Writing*, *Descriptive Reflection*, *Dialogic Reflection* und *Critical Reflection* erfasst.

5. Qualitative Befunde

5.1 Reflexionstiefe

Die untersuchten Portfoliotexte zeigen hinsichtlich der Reflexionstiefe Niveaus, die zu erwarten waren. Nach zweimaligem Kodierdurchlauf durch die Autoren, also jeweils zwei Personen, zeigt sich auf der Ebene der Häufigkeiten, dass die überwiegende Zahl der Textpassagen dem Code *Descriptive Writing* zugeordnet werden kann und eine eigentliche Reflexion nicht stattfand. Mit zunehmendem Grad an Reflexionstiefe sinkt die Anzahl der zugeordneten Codes:

Name	Häufigkeit	% Prozent
<i>Descriptive Writing</i>	213	81,30
<i>Descriptive Reflection</i>	42	16,03
<i>Dialogic Reflection</i>	6	2,29
<i>Critical Reflection</i>	1	0,38
Gesamt	262	100,00

Abb. 2: Häufigkeiten Reflexionstiefe

Die Zuordnung von Textpassagen zu den vier deduktiv gewonnenen Codes gestaltete sich insbesondere für Textstellen mit einem höheren Grad an Reflexionstiefe in Bezug auf das Ziehen von Grenzen zwischen den Reflexionsniveaus eher schwierig. Eine große Zahl der Texte gab im ersten Teil zunächst Auskunft über Handlungsabläufe oder äußere Charakteristika von Praktikumsfeldern.

In den mit *Descriptive Writing* kodierten Passagen finden sich sehr oft Äußerungen, die pädagogische Phänomene als Tatsachen darstellen und nicht hinterfragt oder kritisch abgewogen werden:

„Mir wurde bewusst, dass sich die Rollen in der Gruppe immer neu verteilen, wenn eine Person dazu kommt oder geht und dass die Gruppe Zeit braucht bis jeder seine Rolle eingenommen hat. Dies wurde mir wichtig, da es mal vorkam, dass ein neues Mädchen in die Gruppe kam, so konnte ich Verständnis leisten für Unruhen in der Turngruppe.“ (Text 98)

Pädagogisches Handeln wurde, wenn es diesem Code zugeordnet wurde, in der Regel nicht auf einer Metaebene reflektiert oder auf eine Theorie bezogen:

„Äußerst wichtig und auf keinen Fall zu vergessen sind Konsequenz und Ordnung. Gerade diese Schülerschaft, mit der wir es später zu tun haben werden haben oft ein so ausgeprägtes inneres Chaos, dass es die Aufgabe der Lehrperson ist für klare Strukturen, Ordnungen und Leitfäden zu sorgen, an denen sich die Schüler orientieren können. Es muss klar formulierte Regeln geben, an die es sich zu halten gilt. Nur so kann es eine Lehrperson schaffen Struktur in eine Klasse zu bringen, den nötigen Respekt zu erhalten und somit möglichst ungestört zu unterrichten.“ (Text 100)

Selbstreflexionen zeigen sich ebenfalls oft in diesen Passagen. Auch für sie ist charakteristisch, dass keine Interpretationen vorgenommen werden, sondern Erkenntnisse ohne weitere Konsequenzen oder Veränderungsvorhaben dargestellt werden:

„In Verbindung mit meinen Erfahrungen in den Schulpraktika – Eignungspraktikum und Orientierungspraktikum – ergibt sich fuer mich, dass ich ueber eine ‚Lehrerqualitaet‘ bereits verfuege: dies ist der Umgang mit interessierten Schuelern. Wenn Schueler sich fuer Mathematik oder Sozialwissenschaften interessieren, macht mir die Arbeit mit diesen Schuelern sehr viel Spaß und versuche moeglichst viel von meinen Kenntnissen einzubringen.

Eine ‚Lehrerqualitaet‘ die ich hingegen noch verbessern muss ist der Umgang mit wenig interessierten Schuelern.“ (Text 12)

Passagen, die mit *Descriptive Reflection* kodiert wurden, zeichnen sich durch ein höheres Maß an Abwägung aus, teilweise auch dadurch, dass Beobachtungen und Erfahrungen mit Theorien in Bezug gebracht werden. Persönliche Einschätzungen und Ansichten werden durch die Praxiserfahrung außerdem als gebrochen oder zumindest beeinflusst dargestellt:

„Mir ist hier aufgefallen, das [sic] für viele Verhaltensweisen, der kulturelle Hintergrund eine große Rolle spielt. Dabei habe ich gelernt, dass Verhaltensweisen, die ich auf Grund meines eigenen kulturellen Hintergrundes als auffällig oder problematisch einstufen würde, in anderen Kulturkreisen anders bewertet werden. Hier ist es mit Sicherheit sinnvoll bevor man ein Verhalten bewertet oder sogar sanktioniert zuerst die Lebenswelt und das Umfeld eines Kindes genau zu betrachten.“ (Text 42)

Auch zeigt sich im Bereich der *Descriptive Reflection*, dass PraktikantInnen sich auf vorangegangene (Praxis-)Erfahrungen beziehen und ihren persönlichen Wandel und ihre Weiterentwicklung reflektieren:

„In der vorangegangenen Arbeitstheorie waren ‚Geduld, Begeisterung und Offenheit‘ wichtige Werte, die ich als Lehrerpersönlichkeit unbedingt mitbringen wollte. Ich bin nach wie vor der Meinung, dass dies drei zentrale Punkte sind. Gemessen an meinen Erfahrungen im ‚Sportunterricht‘ würde ich jedoch die Spontaneität und Flexibilität in Denken und Handeln noch als weitere Kernkompetenzen hinzuziehen.“ (Text 109)

Dialogic Reflection stellt fundamentale Umbrüche oder Weiterentwicklungen im eigenen professionellen Handeln dar. Gleichzeitig sind diese Passagen dadurch gekennzeichnet, dass sie in einen der eigenen Person und der eigenen Biographie übergeordneten Zusammenhang gebracht werden. Dies kann neben einer dezidiert theoretischen Einbettung auch ein übergeordneter gesellschaftlicher Zusammenhang sein.

„Eine ganz neue Meinung habe ich mir zum Thema Inklusion bilden können. Während ich vor Beginn meines Praktikums dieser noch sehr kritisch gegenüberstand, muss ich nun behaupten, dass Inklusion sehr erfolgreich sein kann, wenn man dies richtig angeht. Ich denke, dass wir in Deutschland noch sehr weit von der Akzeptanz und Selbstverständlichkeit entfernt sind, dass auch Kinder mit ganz unterschiedlicher Behinderung fast ganz normal am Schulalltag teilnehmen können. Ich war beeindruckt, wie dies an meiner englischen Praktikumschule realisiert wurde, muss aber auch zugeben, dass hier in jeder Klasse ein Lehrerassistent dem Lehrer zur Seite stand, der sich dann auch um diese Schüler kümmern konnte. Ich bin mir nicht sicher, ob dies auch in Deutschland realisierbar wäre und denke, dass ein einziger Lehrer mit dieser Herausforderung nur schwer zurecht kommen kann. Vielleicht liegt dies aber

auch an der mangelnden Ausbildung hinsichtlich Inklusion. Dass mir insgesamt bisher kaum Wissen aus meinem Studium im Praktikum behilflich war, habe ich schon zuvor deutlich gemacht. Dennoch gebe ich die Hoffnung nicht auf, dass dies in den kommenden Semestern der Fall sein wird.“ (Text 125)

Eine dialogische Reflexionstiefe wurde auch dann kodiert, wenn die Verfasser eine Zukunftsperspektive thematisieren und eigene Ansprüche, Verhalten sowie die eigenen Fähigkeiten hinterfragen bzw. reflektieren:

„Ich denke durch meine durchgängige Arbeit in Schulen kann ich diese Belastungen gut einschätzen und weiß dass ich ihnen gewachsen sein werde. Inwiefern dies jedoch auf lange Sicht der Fall sein wird ist nicht einzuschätzen und ich hoffe, dass ich in der Lage zu ständiger kritischer Selbstreflexion [sic] sein werde, um Belastungen zu erkennen und Überlastungen zu vermeiden bzw. rechtzeitig zu umgehen.“ (Text 5)

Critical Reflection konnte in lediglich einer Passage ausfindig gemacht werden. Hier zeigt sich neben der Reflexion auf einer Metaebene und der eigenen Person auch ein deutlicher Theoriebezug, der in Zusammenhang mit der Praxiserfahrung gebracht wird:

„Durch Prüfungen und die daran anschließenden Berechtigungen wird selektiert und so eine Sozialstruktur aufgebaut. Zuletzt schaffen die Rollenerwartungen und das Verhalten in der Schule, wie sie durch den heimlichen Lehrplan vermittelt werden, eine politische Orientierung, die das Gesellschaftssystem legitimiert. Ich orientiere mich dabei an Helmut Fends Theorie der Schule, in der er die Sozialisationseffekte von Schule beschreibt. Diese genannten Effekte finde ich auch im Betrieb während meines Praktikums wieder: Die Lehre schafft Qualifikationen für den Beruf, die Prüfungen ermöglichen einem bessere Berufschancen (soziale Distinktion) und das alltägliche Berufsleben sorgt für die Systemstabilisierung des Ganzen. Für mich als angehender Lehrer ist es daher wichtig, diese Sozialisationsprozesse zu verstehen, vor allem das sie fortdauernd sind.“ (Text 92)

5.2 Reflexion – ein hoher Anspruch

Die Analyse der Dokumente hat ergeben, dass Reflexion für die meisten Studierenden eine anspruchsvolle Aufgabe ist und oft in Form von Beschreibungen und Tatsachenformulierungen endet. Reflexion im ursprünglichen Sinne – als ein geistig-gedankliches Überprüfen eigener Überzeugungen und Handlungsoptionen – scheint zumindest durch die reine Praxiserfahrung nicht ohne weiteres zu erreichen zu sein.

Häcker (2012) spricht davon, dass der „metaphorische Sprachgebrauch der ‚Tiefe‘ von Reflexionen als Ausweis ihrer ‚Bedeutsamkeit‘ oder ‚Qualität‘ weniger aussagekräftig als der Gegenstand, die Frageperspektive, das Erkenntnisinteresse und der Anlass des Reflektierens“ (S. 269) ist. Für die Aufgabenstellungen des Professionel-

len Selbstkonzeptes im Portfolio ergibt sich aus den Ergebnissen, dass eine konkretere und praxisnähere Anleitung zum Verfassen eines reflexiven Textes notwendig scheint. Da das BFP bislang noch nicht durch ein Seminar begleitet wird, bekommen die Studierenden keine Rückmeldungen zu ihren Professionellen Selbstkonzepten. Eine individuelle Begleitung durch Dozierende oder Unterstützung durch Peer-Feedback wäre in diesem Fall sicherlich hilfreich, um Situationen nicht nur zu beschreiben, sondern anschließend Bezüge zwischen Ursache und Wirkung, dem eigenen Handeln und den Ergebnissen bzw. (SchülerInnen-)Reaktionen im Unterricht oder Umfeld Schule herzustellen und zu interpretieren. Das Hinterfragen des eigenen Handelns und Denkens kann so zu einer Weiterentwicklung der Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess und der Erweiterung ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten führen (Hollingsworth, 1989).

Auffallend ist, dass nur sehr selten eine theoretische Perspektive auf die Praxiserfahrung eingenommen wird bzw. theoretische Erklärungen in die Reflexionen einfließen. Erleben wird in der Regel als subjektives Empfinden und subjektive Interpretation der jeweiligen Situation formuliert. Im Hinblick darauf, dass universitäre Praxisphasen gerade die Verzahnung von Theorie und Praxis befördern sollen und Reflexionen auch den Zweck erfüllen, Professionalisierungsprozesse persönlich nachvollziehbar zu machen, ist dieser Befund wenig zufriedenstellend. Ebenso sollen die Praxisphasen Diskontinuitäten hervorholen. Durch die Praxis, also durch eine Realsituation, soll eine Anbindung von theoretischem Wissen an Praxis und dadurch eine Anpassung subjektiver Theorien angeregt werden. Es zeigen sich in den Reflexionen jedoch nur selten Brüche hinsichtlich persönlicher Einstellungen, sowohl was eigene vorthoretische Positionen zum Praxisfeld angeht als auch was die Wahrnehmung des eigenen professionellen Selbst betrifft. Ob sich darin nun zeigt, dass die PraktikantInnen bereits über stabile Ansichten und Einstellungen verfügen oder die Kompetenz und/oder Bereitschaft der Selbstüberprüfung nur gering ausgeprägt ist, lässt sich nicht feststellen. An dieser Stelle ist jedoch erneut die Aufgabenstellung der Professionellen Selbstkonzepte zu berücksichtigen. Dort ist von subjektiven Eindrücken die Rede, die Studierende aufzeichnen sollen. Ein Theorie-Praxis-Bezug wird nicht verlangt, gerade damit die subjektiven Überzeugungen der angehenden LehrerInnen hervorgeholt und reflektiert werden können. Für eine Weiterentwicklung der Portfolioelemente wäre anzudenken, die Anregungen für das Verfassen des Professionellen Selbstkonzeptes um einen Theorieaspekt zu ergänzen, etwa im Sinne von „Welche Theorien haben sich in meinem Praktikum bestätigt/welche möglicherweise nicht? Und worauf führe ich dies zurück?“

6. Fazit

Es scheint, dass unter dem Begriff Reflexion vor allem selbstbezogene Beschreibungen von Phänomenen verstanden werden. Tatsächlich wird der Begriff im alltäglichen Sprachgebrauch auch eher im Sinne von stringentem und geradlinigem Nach-

denken verstanden und weniger als ein abwägender, mehrere Möglichkeiten und Alternativen einbeziehender und vor allem ein die Metaebene adressierender innerer Vorgang. Möglicherweise ist aber auch der Anspruch, der an Reflexionsaufgaben gestellt wird, zu hoch. Reflektieren ist für die meisten Studierenden eine neue Erfahrung in ihrer Bildungsbiographie, vor allem auch im Hochschulkontext. Aufgabenformate erfüllen in Schule und Universität in der Regel vor allem den Zweck einer Leistungsüberprüfung. Unbenotete Portfolios stellen hier eine Ausnahme dar, werden derzeit aber noch selten genutzt. Möglicherweise sinkt dadurch auch die Akzeptanz abwägender Reflexionsaufgaben, denn hier gibt es kein *richtig* oder *falsch* und im klassischen Sinne somit auch keine Leistung, die erbracht werden kann und beurteilt wird.

Reflexion bzw. das Reflektieren von Praxiserfahrungen verlangt den Ergebnissen nach also eine Begleitung durch Dozierende, MentorInnen oder Peers. Die Schleife, die im Kontext von Beratung gezogen wird, lässt sich anhand von Korthagens *ALACT model of reflection* verdeutlichen: Zu Beginn steht eine Erfahrung oder problematische Situation, die dann konkret in Bezug auf einen gewünschten, idealen Ausgang und mögliche Beschränkungen, die auftauchen, reflektiert wird. Im nächsten Schritt wird die Aufmerksamkeit auf die *core qualities* (Stärken) gelegt, die benötigt werden, um die ideale Situation zu erreichen oder herzustellen. Anschließend wird danach gefragt, wie solche *core qualities* mobilisiert werden können, um dann mit dem neuen Verhalten in einer anderen, neuen Situation zu experimentieren (Korthagen, 2009, S. 8). Aufgrund der Betonung sowohl der inneren Stärken und Beschränkungen, die es zu identifizieren gilt, wird deutlich, dass Studierende bei einem solchen Reflexionsprozess zunächst Unterstützung von außen benötigen, um größere Klarheit über ihre Möglichkeiten, Alternativen und Wünsche zu erhalten. Wenn Studierende dann aber lernen, wie sie reflektieren sollen und nicht nur, dass sie reflektieren sollen, können sie den Prozess nach und nach auch selbstständig nach dem vorgegebenen Ablauf durchführen. Entsprechende Anleitungen für die schriftliche Reflexion im E-Portfolio sollten dann vorgegeben sein. Die Perspektive sollte dabei immer auf einer zukunftsorientierten Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und Betonung der eigenen Ressourcen liegen. Dies macht auch Korthagen deutlich: „A central focus in positive psychology is the idea that people can use their personal qualities to optimally act in the world, so that their actions are both effective and personally fulfilling.“ (2009, S. 6).

Literatur

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Häcker, Th. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule*. (Lernweltforschung, Bd. 9, 263–289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Häcker, Th. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In Th. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen (161–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160–189.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Routledge.
- Korthagen, F. (2009). From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 Years of Developments Concerning the Concept of Reflection in Teacher Education. Paper presented at the EARLI Conference. Amsterdam.
- 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* (180–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009a). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [letzter Zugriff: 25.11.2015].
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009b). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18.6.2009. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/FAQStudium/FAQ/Allgemeine_Fragen_zur_Reform/Warum-Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf [letzter Zugriff: 25.11.2015].
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stiller, E. (2015). Das Portfolio Praxiselemente – Der rote Faden in der berufspraktischen LehrerInnenausbildung. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, G. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte*. Köln. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [letzter Zugriff: 25.11.2015].

Teil III:
Reflexion, Beratung und Begleitung gestalten

The Core Reflection Approach¹

Abstract

Der Einsatz von Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung erfordert, dass die LehramtsanwärterInnen in der Lage sind, ihre Erfahrungen und ihre Rolle als LehrerInnen zu reflektieren. Oftmals kratzen solche Reflexionen jedoch nur an der Oberfläche. Dieses Kapitel beschreibt konkrete Leitlinien, um eine vertiefte Reflexion(sfähigkeit) in der LehrerInnenbildung zu befördern. Zunächst wird ein Modell zur Reflexion vorgestellt, dass die Vermittlung von sinnorientierter Reflexion unterstützt. Dann werden typische Probleme in Verbindung mit Reflexion(sfähigkeit) in der LehrerInnenbildung diskutiert, die zu einem Ansatz geführt haben, wie man Reflexion effektiver und fruchtbarer machen kann. Durch diesen Core-Reflection-Ansatz können die Kraft der Ideale und die persönlichen Qualitäten ihre Wirkung auf die praktischen Erfahrungen des Unterrichtens und Lernens entfalten. Abschließend werden empirische Studien über den Einsatz dieses Ansatzes und deren Bedeutung für die Praxis in der LehrerInnenbildung diskutiert.

1. Einleitung

Schreibbasierte Portfolios wurden in der LehrerInnenbildung erstmals in den 1980ern eingesetzt, in erster Linie um StudentInnen dazu anzuregen, über ihre Unterrichtspraxis zu reflektieren (Borko, Michalec, Timmons & Siddle, 1997), aber auch zu Beurteilungszwecken. Im Zuge dieser Entwicklung wurde *Reflexion* zu einem zentralen Begriff in der Pädagogik der LehrerInnenbildung (Gore, 1987). Für Calderhead und Gates (1993, S. 2) besteht das Wesentliche der Reflexion darin, dass sie Berufstätige dazu befähigt, „ihre Praxis zu analysieren, zu evaluieren und zu ändern“. Einen empirischen Nachweis für die zentrale Rolle der Reflexion(sfähigkeit) liefert Van Workom (2003), der darauf hinweist, dass erfolgreiche Berufstätige sich dadurch auszeichnen, dass sie ihre eigenen Erfahrungen regelmäßig mit dem Ziel reflektieren, ihr zukünftiges Handeln zu optimieren. Mit anderen Worten, erfolgreiche Berufstätige lernen durch ihre Erfahrungen auf bewusste und systematische Art und Weise. Der Gebrauch von Portfolios kann ein fruchtbares Mittel sein, um diese Art des Lernens zu fördern.

Allerdings ist die Fokussierung auf Reflexion in der LehrerInnenbildung oftmals problematisch. Zunächst einmal stellt sich die Frage, was LehramtsausbilderInnen eigentlich mit dem von ihnen so betonten Begriff *Reflexion* meinen. Die meisten Kon-

1 Dieses Kapitel ist eine adaptierte und übersetzte Version von: Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds.), *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A) (pp. 73–89). Bingley, UK: Emerald.

zepte von Reflexion scheinen sich auf Dewey zu beziehen, der sie als „aktive, ausdauernde und genaue Betrachtung“ (Dewey, 1910, S. 6) definierte. Es gibt jedoch kaum Publikationen, die detaillierter beschreiben, was das eigentlich für LehrerInnen bedeutet, und ebenso fehlt es an spezifischen Leitfäden dafür, wie das Thema *Reflexion* in der LehrerInnenbildung bearbeitet werden kann. Die Folge: LehramtsstudentInnen und auch erfahrene Lehrkräfte halten Reflexion für eine recht vage, wenn nicht sogar völlig nutzlose Beschäftigung.

2. Aktionsorientierte versus sinnorientierte Reflexion

Bedauerlicherweise bleibt Reflexion bei LehrerInnen oftmals ein oberflächliches Phänomen (vgl. hierzu auch Barsch & Glutsch in diesem Band). Als Beispiel soll uns die Lehrerin Linda dienen, die mit mangelnder Disziplin im Klassenzimmer kämpft. Nachdem eine Stunde vorüber ist, reflektiert Linda: „In der nächsten Stunde werde ich strenger sein müssen.“ Das bedeutet, dass Linda ihre Schlussfolgerung vorschnell zieht und dass ihre Reflexion kein Bewusstsein dafür beinhaltet, was wirklich in ihr und ihren SchülerInnen vorgegangen ist, wie z.B. affektive und motivationale Aspekte. Als Ergebnis läuft diese Lehrerin Gefahr, einen oberflächlichen, ineffektiven Lösungsansatz für die nächste Stunde zu wählen. Und in dem Moment, in dem Linda wahrnimmt, dass ihr Ansatz nicht wirklich funktioniert, kommt sie möglicherweise sogar zu dem Schluss, dass Reflexion nicht besonders hilfreich ist.

Notwendig ist ein tieferes Verständnis des Problems und seines Kerns. Das kann aber nur durch eine detaillierte Reflexion erreicht werden, die auch Dimensionen des Denkens, Fühlens, Strebens und Handelns beinhaltet, da die Forschung überzeugend belegt hat, dass die Handlungen von LehrerInnen ebenso wie das Verhalten von SchülerInnen nicht nur von kognitivem Denken geleitet werden, sondern gleichermaßen von Gefühlen und Emotionen (Damasio, 1994; Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003) sowie von persönlichen Bedürfnissen beeinflusst werden können (Deci & Ryan, 2002). Wenn wir also die Person des Lehrers/der Lehrerin als zentrales Instrument ernst nehmen, durch das die Praxis geformt wird, müssen wir auch anerkennen, dass persönliche Erfahrungshorizonte, Gefühle und Bedürfnisse die Handlungen von LehrerInnen bestimmen. Wenn Linda aus unserem Beispiel die Verbindungen zwischen Denken, Fühlen, Wollen und Handeln in ihre Reflexion einbezüge, würde sie möglicherweise eine Diskrepanz erkennen zwischen dem, was sie wollte und wie sie dann handelte, oder eine Diskrepanz zwischen dem, was sie auf der einen Seite wollte und dem, was die SchülerInnen auf der anderen Seite gefühlt haben und was sie brauchten oder wollten. Es wird deutlich, dass Lindas Reflexion durch eine solch geartete Bewusstheit fruchtbarer werden kann. Sie wird dann möglicherweise wahrnehmen, dass sie aufgrund ihrer Unsicherheit kaum darauf geachtet hat, was sie eigentlich will, und welche Bedürfnisse die Kinder haben – ein Phänomen, mit dem viele LehrerInnen, die neu im Beruf sind, zu kämpfen haben. Das regt Linda unter Umständen dazu an, mehr darüber nachzudenken, wie sie ihre SchülerInnen in der nächsten Stunde motivieren kann. Wenn sie diese Idee konkretisiert,

wird sie eine andere Idee entwickeln als die ursprüngliche, „strenger zu sein“. Darüber hinaus wird Reflexion darüber notwendig sein, was sie dazu veranlasst hat, sich in der vergangenen Stunde so zu verhalten, wie sie es getan hat. Linda wird dann vielleicht verstehen, dass ihre Unsicherheit sie veranlasst hat, ihre Augen davor zu verschließen, was tatsächlich in ihren SchülerInnen vorging. Solche Reflexion würde ihre neue Strategie stärken, da sie ihre SchülerInnen vermutlich nur dann erfolgreich motivieren kann, wenn sie eine Vorstellung davon hat, was in ihnen vorgeht.

Dieses Beispiel illustriert den wichtigen Unterschied zwischen aktionsorientierter und sinnorientierter Reflexion (Hoekstra, 2007); Letztere „richtet sich auf das Verstehen von tiefer liegenden Prozessen“ (Mansvelder-Longaroux, Beijgaard & Verloop, 2007, S. 57). Die Tatsache, dass LehrerInnen meist wenig Zeit zur Reflexion haben (Schön, 1987), veranlasst sie häufig dazu, sich darauf zu konzentrieren, was sie *tun* oder *besser tun* können (aktionsorientierte Reflexion). Anders beschrieben: Sie stürzen sich vorschnell auf eine Lösung und vernachlässigen dabei ein tieferes Verständnis der Bedeutung der Situation, die sie reflektieren. Das Beispiel von Linda verdeutlicht, wie ineffektiv die Reflexion dann wird, verglichen mit einem Versuch zu verstehen, welche wichtigen, tiefer liegenden Mechanismen die Situation geprägt haben. Es ist daher keine Überraschung, dass Hoekstra (2007) in ihrer empirischen Studie zum Lernen bei LehrerInnen herausgefunden hat, dass sinnorientierte Reflexion langfristig zu professioneller Entwicklung führt, aktionsorientierte Reflexion hingegen kaum.

3. Das ALACT-Modell der Reflexion

In den frühen 1980ern wurde LehrerInnenausbildenden in den Niederlanden bewusst, dass es unter jungen LehrerInnen ein Phänomen gab, das man „Praxischock“ taufte, und dass es absolut notwendig war, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu überdenken. Die Idee war, dass Reflexion das fehlende, verbindende Element zwischen Praxis und Theorie sei. An der Utrechter Universität wurde ein praktischer Ansatz entwickelt, in dem die Person der Lehrerin/des Lehrers und Reflexion zu ihren/seinen Gedankengängen, aber auch Gefühle und Bedürfnisse stärker in den Fokus von Lehramtsausbildung gerückt wurden. Korthagen (1985) publizierte ein Modell, das den idealen Prozess des Lernens aus der Praxis mithilfe von fünf Phasen beschreibt: 1) Aktion, 2) Rückblick auf die Aktion, 3) bewusstes Wahrnehmen essentieller Aspekte, 4) alternative Verhaltensweisen entwickeln und 5) Versuch, der wieder selbst eine Aktion ist und so der Ausgangspunkt für einen weiteren Zyklus (vgl. Abb. 1). Das Modell heißt „ALACT-Modell der Reflexion“ (benannt nach den ersten Buchstaben der englischen Begriffe für die fünf Phasen: „Action“, „Looking back on the action“, „Awareness of essential aspects“, „Creating alternative methods of action“ und „Trial“). Es wird mittlerweile nicht nur in niederländischen Programmen der LehrerInnenbildung und zahlreichen weiteren, berufsbezogenen Curricula in den Niederlanden eingesetzt, sondern auch in der Lehramtsausbildung in vielen anderen Ländern, z.B. in Australien (u.a. Brandenburg, 2008).

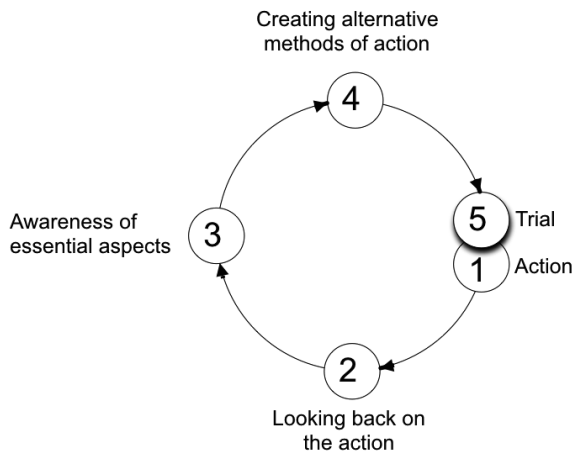


Abb. 1: Das ALACT-Modell, das einen strukturierten Reflexionsprozess darstellt.

Das ALACT-Modell verdeutlicht, dass eine Konzentration auf aktionsorientierte Reflexion es mit sich bringt, dass die dritte Phase des Modells vernachlässigt wird. Um jedoch zu sinnorientierter Reflexion zu gelangen, ist diese Phase absolut notwendig. Wenn LehrerInnen in der Lage sind, sich selbstständig durch die verschiedenen Phasen des Modells zu bewegen, haben sie eine *Wachstumskompetenz* entwickelt. In der Praxis ist allerdings häufig die anfängliche Unterstützung durch einen Coach oder Kollegen/Kollegin notwendig. Für die frühe Phase der Lehramtsausbildung bedeutet dies, dass LehramtsausbilderInnen die Zeit (und die Kompetenz!) haben sollten, ihre StudentInnen in ihrer individuellen, beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Da in den meisten niederländischen Programmen der LehrerInnenbildung Studierende in Gruppen von 20 bis 30 Personen unterrichtet werden, haben AusbilderInnen generell die Möglichkeit dazu. Außerdem werden in den meisten Institutionen der Lehramtsausbildung zusätzlich Mentoren-LehrerInnen an Ausbildungsschulen mithilfe des ALACT-Modells darauf vorbereitet, Lehramtsstudierende zu begleiten. Darüber hinaus können Lehramtsstudierende lernen, das ALACT-Modell selbst für Peer-to-peer-Coachings einzusetzen. Eine detaillierte Beschreibung zum Hintergrund des ALACT-Modells sowie zu Interventionen, die AusbilderInnen nutzen können, um auf dem Modell basierende Reflexion zu unterstützen, findet sich in Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels (2001, S. 106–128).

3.1 Prozess und Inhalt

Nach etlichen Jahren Erfahrung mit dem ALACT-Modell in der Lehramtsausbildung sind wir überzeugt davon, dass es hilfreich ist, klarzustellen, was Reflexion in der Praxis eigentlich bedeuten kann. Wir haben jedoch auch herausgefunden, dass viele LehrerInnen immer noch nicht wirklich *tief* reflektieren, wenn sie die fünf Phasen

durchlaufen (das heißt, dass sie sich in ihrer Reflexion nicht immer auf die tiefer liegenden Phänomene einer Praxissituation konzentrieren). Beispielsweise kann es in Phase 1 eine unbefriedigende Erfahrung geben, wie etwa ein Disziplinproblem im Klassenzimmer. Phase 2 (Rückschau) ist dann manchmal nicht mehr als die Erkenntnis, dass es sich um eine negative Erfahrung gehandelt hat, Phase 3 (bewusstes Wahrnehmen essentieller Aspekte), dass die Kinder ruhiger hätten sein sollen, und Phase 4 (alternative Verhaltensweisen entwickeln), dass strengeres LehrerInnenverhalten notwendig ist. Wenn dann in Phase 5 (Versuch) eine solche *Reflexion* nicht so gut zu funktionieren scheint, beginnen Lehramtsstudierende gelegentlich, das ALACT-Modell als nicht besonders hilfreich zu kritisieren. Solche Reaktionen auf Modelle zur Reflexion sind nicht auf das ALACT-Modell beschränkt. Hoy & Woolfolk (1989) in den USA kamen ebenfalls zu dem Schluss, dass Studierende Reflexion oftmals als unpraktisch und wenig hilfreich zum Lösen ihrer Probleme wahrnehmen, ohne sich darüber klar zu werden, dass dieses Problem mit der Qualität ihrer Reflexion zu tun hat.

Obwohl das ALACT-Modell also hilfreich als *Prozess-Modell* ist, unterstützt es LehrerInnen nicht bei der Entscheidung, *worüber* sie nun reflektieren, und dies kann die Reflexion schnell recht oberflächlich machen. Besonders in komplexen und wiederholt auftretenden, problematischen Situationen ist eine Betrachtung, die sich lediglich auf zurückliegendes und zukünftiges Verhalten konzentriert, nicht zielführend. Wie zahlreiche Autoren betonen, sollten stabile berufliche Entwicklungsprozesse die Möglichkeit von „Veränderungen zweiter Ordnung“ (also Veränderungen in den zugrundeliegenden Motiven für ein Verhalten) beinhalten (Levy & Mary, 1986). Damit solche grundlegenden Veränderungen stattfinden können, ist eine tiefere Art von Reflexion notwendig.

3.2 Core Reflection

Aus diesem Grund haben wir die *Core Reflection* (Kernreflexion) entwickelt. Es basiert auf einem Modell, dass die *Schichten von Reflexion* (Korthagen, 2004) beschreibt, hier dargestellt in Abbildung 2 (Korthagen, 2004).

Ich werde nun die Bedeutung der verschiedenen Schichten dieses Modells, das häufig das *Zwiebel-Modell* genannt wird, erläutern.

1. *Die Umwelt.* Diese Schicht bezieht sich auf alles, was einer Person außerhalb ihres Selbst begegnet. Im Falle einer Lehrperson bezieht dies das gesamte Klassenzimmer ein, den Fachgegenstand, die Schulkultur mit all ihren impliziten und expliziten Geboten usw. Im Beispiel von Linda sind die offenkundigsten Elemente ihrer Umwelt die SchülerInnen.
2. *Verhalten.* Dieser Punkt bezieht sich darauf, was die Lehrperson tut, wie er oder sie sich Herausforderungen der Umwelt gegenüber verhält; in Lindas Fall: wie sie im Klassenzimmer handelt.

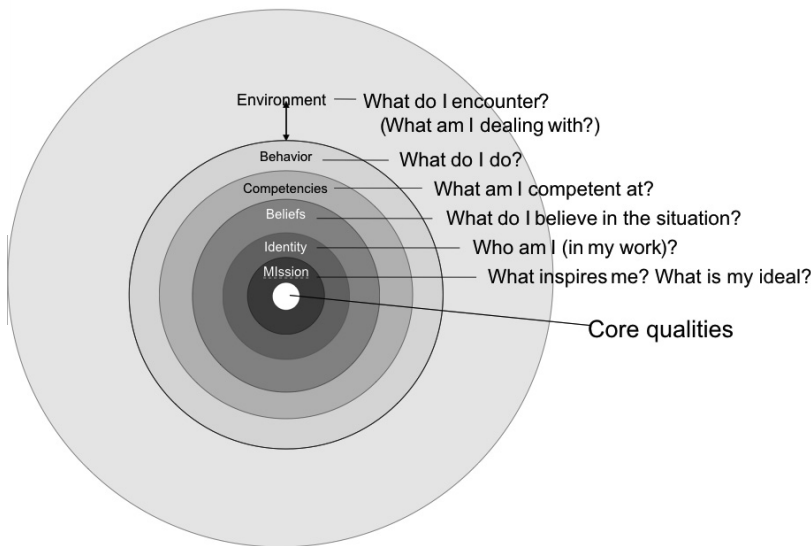


Abb. 2: Das Modell der Schichten von Reflexion (Zwiebel-Modell, Korthagen, 2004)

3. *Kompetenzen*. Diese Schicht beinhaltet das, worin der/die LehrerIn kompetent ist.
4. *Überzeugungen*. Diese Schicht bezieht sich darauf, was der/die Lehrende über die Situation, mit der er/sie konfrontiert ist, glaubt. Mit dem Terminus *Überzeugungen* beziehen wir uns auf Annahmen, die über die Außenwelt angestellt werden und oft unbewusst sind.
5. *Identität*. Diese Schicht bezieht sich auf die Annahmen von LehrerInnen bezüglich ihres Selbst, auf ihr Selbstkonzept und auf die beruflichen Rollen, in denen sie sich sehen.
6. *Mission*. Diese Schicht handelt davon, was die Lehrperson inspiriert, und was ihrem Leben Sinn und Bedeutung gibt. Während die Schicht *Identität* damit zu tun hat, wie sie sich selbst sieht, handelt die Schicht *Mission* von ihren Idealen.

Im Zentrum des Zwiebel-Modells verorten wir die *Kernqualitäten* der LehrerInnen, wie Enthusiasmus, Neugier, Mut, Standhaftigkeit, Entschiedenheit, Offenheit, Flexibilität usw. Der Begriff der Kernqualitäten wurde von Ofman (2000) geprägt, und er stimmt mit dem Konzept der Charakterstärken in der Positiven Psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) überein. Sie werden als das *psychologische Kapital* von Personen angesehen (Luthans, Youssef & Avolio, 2007).

Core Reflection zielt darauf ab, ein Bewusstsein von diesen Kernqualitäten zu befördern, ebenso wie die Reflexion über Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Schichten in unserem Inneren. Ganz besonders richtet diese Reflexion ihre Aufmerksamkeit auf die Frage, welche *inneren Hindernisse* die Umsetzung unserer Kernqualitäten und Ideale (die Schicht der Mission) einschränken. Es besteht die Annahme, dass Menschen oft nur einen Teil ihres vollen Potenzials nutzen. Innere Hürden

können auf allen Ebenen des Zwiebel-Modells angesiedelt sein. Core Reflection hilft den Personen, sich dieser Hürden gewahr zu werden und stellt Methoden bereit, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Die Essenz dieses Ansatzes ist es, dass eine Person lernt, den inneren Hürden gegenüber aufmerksam zu sein, ihre zerstörerische Auswirkung zu *spüren* und den Willen zu entwickeln, eine andere Wahl zu treffen, anstatt eingrenzende Muster zu bekämpfen (Korthagen & Vasalos, 2005).

Meijer et al. (2009) fassen den Ansatz der *Core Reflection* mithilfe der folgenden Schlüsselprinzipien zusammen:

1. Bewusstheit bezüglich Idealen und Kernqualitäten innerhalb einer Person befördern, die mit der Situation, die reflektiert wird, zusammenhängen.
2. Innere Hindernisse identifizieren, welche die tatsächliche Umsetzung dieser Ideale und Kernqualitäten behindern.
3. Das Bewusstsein für kognitive, emotionale und motivationale Aspekte fördern, die in Idealen, Kernqualitäten und auch in Hindernissen verborgen sind.
4. Einen Bewusstseinszustand befördern, in dem sich die Person völlig über Diskrepanzen oder Reibungen zwischen Punkt 1 und Punkt 2 im Klaren ist (kognitiv und emotional) sowie über die selbst verursachte Beschaffenheit der Hindernisse.
5. Vertrauen in die spontanen Prozesse, die dann von innen her in der Person stattfinden.
6. Unterstützung für die Verwirklichung des inneren Potenzials einer Person innerhalb der Situation, die reflektiert wird.
7. Autonomie in der Anwendung der *Core Reflection* befördern.

Core reflection bietet ein Mittel, um die zahlreichen Facetten unserer Gesamtheit als Mensch zu integrieren anstatt sie zu trennen – unsere Gedanken, unsere Gefühle, unsere Bedürfnisse, Wünsche und Ideale – und so die volle Kraft und das Potenzial dieser Gesamtheit auf die Erfahrung des Unterrichtens und des Lernens wirken zu lassen (Korthagen, Kim & Greene, 2013). So verbindet der Ansatz der *Core Reflection* das Persönliche und das Professionelle des Unterrichtens. Da es sich offenbar um einen sehr effektiven Ansatz zur Reflexion handelt, hat er sich bereits in verschiedene andere Länder ausgebreitet. So ist er beispielsweise gegenwärtig ein zentrales Element des LehrerInnenbildungsprogramms an der Southern Oregon University.

3.3 Wie funktioniert es in der Praxis?

Die Annahme, die der *Core Reflection* zugrunde liegt, ist folgende: Um die tiefere Bedeutung in einer Unterrichtssituation zu sehen, muss man die inneren Schichten des Zwiebel-Modells in die eigene Reflexion einbeziehen. In dem vorangegangenen Beispiel von Linda bedeutet dies, dass sie nicht nur darüber nachdenken wird, was in ihrem Klassenzimmer passiert ist (die Schicht der Umwelt), und darüber, was zu tun ist (die Schicht des Verhaltens), sondern auch über ihre eigenen Kernüberzeu-

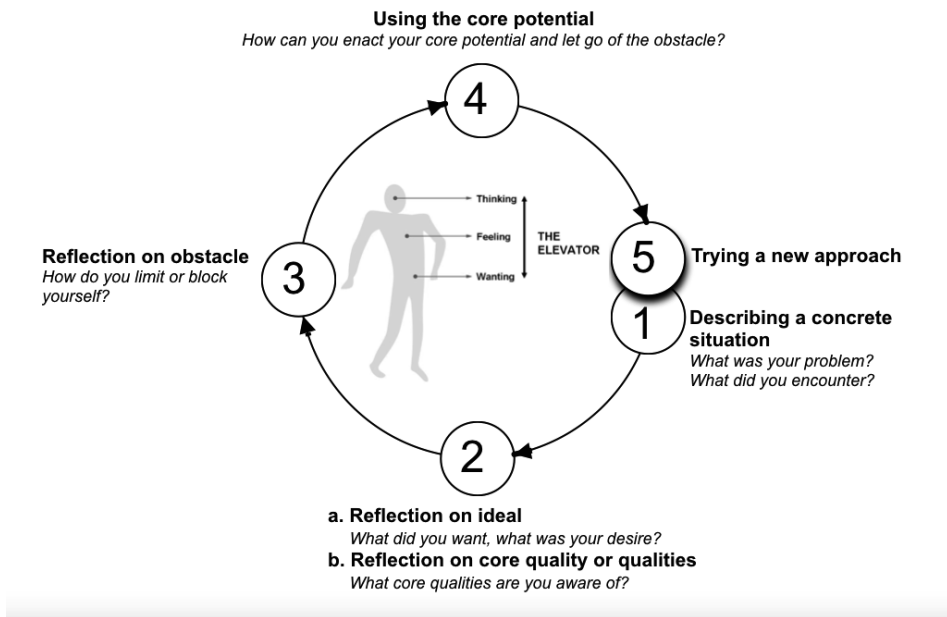


Abb. 3: Ein Phasenmodell für Core Reflection (Kernreflexion)

gungen bezüglich der Situation (Schicht der Überzeugungen) und darüber, was für eine Art von Lehrerin sie sein möchte (Schicht der professionellen Identität), und welchen Idealen sie folgt (Schicht der Mission): Ist sie wirklich daran interessiert, eine Verbindung zu ihren SchülerInnen aufzubauen, auch auf der Ebene von Gefühlen und Bedürfnissen? Welche Kernqualitäten besitzt sie, die sie dabei unterstützen können? Und wie hat sie *sich selbst daran gehindert*, von diesen Qualitäten und ihren Idealen – also ihrem inneren Potenzial – ausgehend zu handeln?

Dies bedeutet, dass *Core Reflection* einem Phasenmodell folgt (vgl. Abbildung 3). Dabei ist es essentiell, dass der/die LehrerIn sich nicht zu sehr auf ein *Problem* in der reflektierten Situation konzentriert. Vielmehr dreht sich Phase 2 um ein Ideal (auf der Ebene der Mission beispielsweise: Wie wünscht er/sie sich die Situation?) und die Kernqualitäten, die mit diesem Ideal verbunden sind. Als nächstes ist es wichtig, die inneren Hindernisse zu betrachten, welche die Aktivierung dieser Kernqualitäten einschränken. Diese Art von Reflexion setzt voraus, dass bewusst eine andere Perspektive als die der reinen Problembetrachtung eingenommen wird. Die Aufmerksamkeit geht von außen nach innen. Häufig haben einschränkende Überzeugungen die wichtigen Kernqualitäten bereits während so langer Zeit unterdrückt, dass ein erfahrener Coach notwendig ist, um sie zu reaktivieren.

Die Phasen 3 und 4 des Phasenmodells können am Ende eine grundlegendere Lösung herbeiführen, als es eine Reflexion ermöglichen würde, die auf den Ebenen des Verhaltens, der Kompetenzen oder der Überzeugungen verbleibt. Grundsätzlich kann dieser Prozess zu einer veränderten Definition auf der Ebene der professionellen Identität oder Mission führen.

4. Empirische Befunde

Eine wichtige Frage lautet: Funktioniert *Core Reflection* und was sind die Resultate dieses Ansatzes? Während der letzten Jahre wurden verschiedene, internationale Studien zur Wirkung der *Core Reflection* auf LehrerInnen und LehrerInnenausbildende publiziert. Dazu gehören Studien zu Coaching von einzelnen LehrerInnen mithilfe der *Core Reflection* (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009; Hoekstra & Korthagen, 2011), das Coaching von BerufsanfängerInnen im Lehrberuf (Adams, Kim & Greene, 2013), das Training von LehrerInnen-Teams (Attema-Noordewier, Korthagen & Zwart, 2013) und *Core-Reflection*-Übungen mit LehrerInnenausbildenden (Kim & Greene, 2013).

Vor Kurzem wurde ein Buch zur *Core Reflection* veröffentlicht (Korthagen, Kim & Greene, 2013), das sowohl einen Überblick der grundlegenden Prinzipien dieser Reflexionspraxis bietet als auch eine detaillierte Beschreibung der oben genannten Studien zu Vorgehensweisen und Ergebnissen ihres Einsatzes. Insgesamt lautet die Schlussfolgerung, dass *Core Reflection* zu tiefem, transformativem Lernen führt, also zu Lernen, in dessen Verlauf wir „dramatische, fundamentale Veränderungen dessen, wie wir uns selbst sehen und die Welt, in der wir leben“, durchlaufen (Mirriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Durch *Core Reflection* können Veränderungen stattfinden, die über graduelle Anpassungen im professionellen Verhalten (Veränderungen erster Ordnung) hinausgehen und die daher als Veränderungen zweiter Ordnung betrachtet werden können, auf die wir uns oben bezogen haben (Levy & Mary, 1986).

5. Schlussfolgerung und Diskussion

Aus all diesen Studien geht hervor, wie wichtig es ist, die ganze Person in Reflexions- und Coaching-Prozessen anzusprechen, um Veränderungen zu bewirken. Bei den Transformationen, die diese Studien gefunden haben, scheinen persönliches und professionelles Wachstum durch den Fokus auf persönliche Qualitäten und Ideale miteinander verknüpft worden zu sein, also durch einen Fokus, der auf Stärke anstatt auf Schwäche und Probleme gerichtet ist. Dies deckt sich mit Befunden aus der Positiven Psychologie. Fredrickson (2002) hat zum Beispiel in einer empirischen Studie gezeigt, dass ein Fokus auf Versagen und Unzulänglichkeiten Kreativität untergräbt, während ein Fokus auf positive Aspekte Menschen offener, kreativer, motivierter und effektiver werden lässt.

Core Reflection basiert auf einer Herangehensweise, wie man mit tief verwurzelten, einschränkenden Mustern einer Person umgehen kann. Leider wird dies oft mit Therapie assoziiert. Dabei ist eine grundlegende Idee der *Core Reflection*, dass es für vertieftes Lernen nicht notwendig ist, biographische Themen zu bearbeiten. In der *Core Reflection* bezieht sich das *tiefen gehen* auf die Kraft der Möglichkeit, eine vergleichsweise einfache, aber tiefe Verbindung mit dem eigenen inneren Potenzial (wieder-)aufzubauen und innere Hindernisse zu überwinden.

Die zentrale Schlussfolgerung dieses Kapitels besagt, dass der Einsatz von *Core Reflection* in der LehrerInnenausbildung Studierenden helfen kann, in ihren Portfolios tiefergehend zu reflektieren. Diese Sicht wird durch viele beeindruckende Berichte von LehramtsausbilderInnen zur Wirkung von *Core-Reflection*-Prinzipien auf ihre Studierenden gestützt (vgl. hierzu Korthagen, Kim & Greene, 2013).

Mehr Informationen über den Ansatz der *Core Reflection* finden Sie unter www.korthagen.nl.

Literatur

- Adams, R., Kim, Y. M. & Greene, W. L. (2013). Actualizing Core Strengths in New Teacher Development. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Greene, Teaching and Learning from Within. A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education (61–75). New York & London: Routledge.
- Attema-Noordewier, S., Korthagen, F. A. J. & Zwart, R. C. (2013). Core Reflection in Primary Schools. A New Approach to Educational Innovation. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Greene, Teaching and Learning from Within. A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education (111–130). New York & London: Routledge.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. (1997). Student Teaching Portfolios. A Tool for Promoting Reflective Practice. *Journal of Teacher Education*, 48 (5), 345–357.
- Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy*. New York: Springer.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset Putman.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Boston: Heath & Co.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of positive psychology* (120–134). Oxford: Oxford University Press.
- Gore, J. M. (1987). Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, 38 (2), 33–39.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced Teachers' Informal Learning in the Workplace*. Utrecht: IVLOS, Utrecht University.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change. Informal Learning versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62, 76–92.
- Hoy, W. H. & Woolfolk, A. E. (1989). Supervising Student Teachers. In A. E. Woolfolk (Hrsg.), *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers* (108–131). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kim, Y. M. & Greene, W. L. (2013). Aligning Professional and Personal Identities. Applying Core Reflection in Teacher Education practice. In: F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Greene, Teaching and learning from within. A Core Reflection ap-

- proach to quality and inspiration in education (165–178). New York & London: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9 (3), 317–326.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher. Towards a more Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). Linking Practice and Theory. *The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. & Greene, W. L. (Hrsg.) (2013). *Teaching and Learning from Within. A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. New York & London: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection. Core Reflection as a Means to Enhance Professional Development. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Levy A. & Mary, U. (1986). *Organizational Transformation*. New York: Praeger.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital. Developing the Human Competitive Edge*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijard, D. & Verloop, N. (2007). The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 47–62.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2009). Supporting Presence in Teacher Education. The Connection Between the Personal and Professional Aspects of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 297–308.
- Miriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. S. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ofman, D. (2000). *Core Qualities: A Gateway to Human Resources*. Schiedam: Scriptum.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching. A Review of the Literature and Directions for Further Research. *Educational Psychological Review*, 15, 327–358.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical Reflection at Work. Bridging Individual and Organizational Learning*. Enschede: Twente University.

„Think outside the box“

Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln¹

Abstract

Mit dem Pilotprojekt *Fachcoach LehrerInnenbildung: Coachingbasierte Beratung* – konzipiert als rolloutfähiges Modell für eine Implementierung im gesamten Lehramtsstudium – richtet sich das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln exemplarisch an Studierende im Masterstudium, die mit dem Praxissemester die umfangreichste der Praxisphasen im Ausbildungszyklus absolviert haben. Anknüpfend an die Portfolioarbeit liegt der Fokus auf der Entwicklung und Stärkung des Professionellen Selbstkonzepts und der reflektierten und (selbst-)reflektierenden Auseinandersetzung mit dem Berufsziel LehrerIn. Das Coaching wird von geschulten *Fachcoaches LehrerInnenbildung* durchgeführt und bietet den Studierenden Gelegenheit, nach fünfmonatiger Praxiserfahrung im Schulleben Unterstützung bei allfälligen Themen jenseits von Prüfungsleistungen und Stundenplanung zu erhalten. Das interdisziplinäre Projektteam berichtet von der konzeptionellen Vorbereitung bis zu den ersten Umsetzungsschritten des Modellprojektes, das die Berufsbiographische Beratung am Standort Köln erweitert. Im Mittelpunkt steht das ZESS-Coachingmodell, welches die vier wesentlichen potenziellen Coachinganliegensbereiche der Studierenden in den Fokus nimmt.

1 *Einleitung der HerausgeberInnen:* Das Portfolio als Instrument allein reicht nicht aus zur Realisierung der damit verbundenen Zielvorstellungen. Zur Reflexion der eigenen berufsbiographischen Entwicklung und der Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse zur persönlichen und professionsbezogenen Weiterentwicklung sind weitere Schritte erforderlich. Die Kontextualisierung des Portfolios, sowohl durch die curriculare Verortung als auch durch begleitende Maßnahmen, ist entscheidend. Daher wird im folgenden Artikel ein Fokus auf zusätzliche Angebote zur Berufsbiographischen Reflexion gelegt.

Das assoziierte Angebot an der UzK wurde erweitert, um die Studierenden, die dies wünschen, in ihrem Reflexionsprozess bezogen auf die eigene berufsbiographische Entwicklung besser begleiten zu können. Damit die Freiheit und Flexibilität in der Gestaltung des eigenen Berufsweges angesichts der zahlreichen Möglichkeiten nicht zu Überforderung und Ratlosigkeit führen, sind Unterstützung und professionelle Beratung nötig. Die Integration des Portfolios in die Lehramtsausbildung an der UzK wird daher flankiert von vielfältigen Beratungsangeboten. Um die Beratung noch individueller auf die Studierenden und ihre je eigene berufsbiographische Entwicklung zuschneiden zu können, wurde das Pilotprojekt der coachingbasierten Beratung ins Leben gerufen, welches im folgenden Artikel dargestellt wird.

„Die Fortbildung hat mir vor allem eine neue Grundhaltung vermittelt (...) Bewusstes Zuhören und das eigene Zurücknehmen bieten ganz neue Gestaltungsmöglichkeiten von Kommunikation.“²

1. Einleitung

Obwohl Regelwerke wie Studien-, Prüfungsordnungen oder Modulhandbücher den eigenen Studienverlauf wenig individuell wirken lassen und es scheinbar nicht viele unterschiedliche Wege zum vermeintlichen Ziel *LehrerIn* gibt, werden Lehramtsstudierende an der Universität zu Köln zunehmend dazu ermutigt, in ihrem Werdegang den vorgegebenen Pfad zu verlassen, ihren bisherigen Weg zu reflektieren und neujustierte Ziele ins Auge zu fassen. Denn was zunächst starr anmutet, bietet bei genauer Betrachtung zahlreiche Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten – in der Ausbildung, während des Berufseinstiegs, im Alltag und in der beruflichen Weiterbildung. Dass eine solche Flexibilisierung und Individualisierung dringend erforderlich sind, machen die sich stetig verändernden Anforderungen an das Berufsbild LehrerIn deutlich.

Kretschmer (2010) stellt einen „Kurswechsel“ fest, der Laufbahnen „trotz fehlender normalbiographischer Kontinuität“ Chancen und Freiräume durch Veränderungsprozesse einräumt, „wenn es gelingt, Laufbahnidentität aufzubauen“ (ebd., S. 11). Es erfordere allerdings professionelle Beratung, um ebendiese Gestaltungsmöglichkeiten gewinnbringend zu nutzen.

Orientierung liefert am Studienstandort Köln zunächst einmal eine verlässliche, flächendeckend verankerte Informationsstruktur innerhalb der an der LehrerInnen-ausbildung beteiligten vier Fakultäten der Universität zu Köln, dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)³: Verlässliche Informationen sind für einen erfolgreichen Abschluss des Studiums an einer großen LehrerInnenausbildungsstätte⁴ notwendig.

Für eine reflektierte Berufswahl ist darüber hinaus eine konsequente Auseinandersetzung mit Anforderungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Beruf, den eigenen Stärken und Schwächen sowie weiteren nicht objektivierbaren Lebensereignissen unerlässlich. Zentrales Anliegen von *Berufsbiographischer Beratung* muss daher sein, „individuelle Ziele und Ressourcen zu definieren [und] auf Basis dieser Erkenntnisse Entscheidungen zu treffen, die dann in einer selbstständigen Laufbahngestaltung münden“ (ebd., S. 11).

2 So eine Teilnehmerin des ersten Trainings *Fachcoach LehrerInnenbildung*. Dieses sowie die folgenden Zitate sind einer Kurzevaluation im Anschluss an das Training entnommen.

3 Die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) sind in NRW für die zweite LehrerInnen-ausbildungsphase, den Vorbereitungsdienst, zuständig.

4 An der Universität zu Köln studieren etwa 14.000 Lehramtsstudierende; das sind etwa 28 % der Gesamtstudierendenzahl.

2. Zum Verständnis des Begriffs *Berufsbiographie*

Dass dem Individuum in modernen Gesellschaften ein Zuwachs an Freiheit in der Gestaltung seines Lebens geboten wird, geht laut Preißer (2002) einher mit einer „Notwendigkeit der Entscheidung“ (ebd., S. 10). Hierzu auch Beck (1986): „Die Möglichkeit der Nichtentscheidung wird der Tendenz nach unmöglich. Die Entscheidungsmöglichkeit entfaltet ein Muss, hinter das nicht ohne weiteres zurückgegangen werden kann“ (ebd., S. 90f.). Eine den Herausforderungen der Zeit angemessene Laufbahnberatung muss sich besonders auf die autobiographische Konstruktion eines Werdegangs sowie die individuelle Definition einer sinnvollen Entwicklung stützen (Lang-von Wins & Triebel, 2006, S. 14). Die Hinwendung zu einem solchen konstruktivistisch geprägten Verständnis von Laufbahnberatung rückt dabei die Belange der zu Beratenden in den Mittelpunkt, Lösungen werden gemeinsam mit ihnen erarbeitet (ebd., S. 15). Der *Biographie*-Begriff geht in Abgrenzung zum Begriff *Lebenslauf* nicht von objektivierbaren Lebensereignissen aus (Nittel, 2003, S. 71–94); er ist nicht rein vergangenheitsbezogen zu verstehen. Vielmehr lassen sich aufbauend auf biographische Erfahrungen zukunftsgerichtete Strategien zur Gestaltung der Laufbahn entwickeln (Nohl, 2009, S. 210). Schwerpunkt sei die Fähigkeit zu Planung und Management des künftigen, insbesondere des immer „weniger ‚planbaren‘ beruflichen Lebens“ (Schindler, 2004, S. 17). Subjektivierung als Einfügung in eine Ordnung spiele hierbei eine wichtige Rolle, eine sogenannte „Gestaltungskompetenz“ gewinne an Bedeutung (Nittel, 2003, S. 71–77).

Mit Wolfgang Hendrich meint *Berufsbiographische Gestaltungskompetenz* immer die Herstellung subjektiver berufsbiographischer Anschlussfähigkeit. Das Gestalten erfordere immer auch die Chance, Strukturen und Abläufe beeinflussen und alternative Optionen ausloten zu können: „Gestaltungskompetenz wäre dann die Fähigkeit, diese Chancen zu sehen, Alternativen und mögliche Strategien ihrer Realisierung zu entwickeln und umzusetzen“ (Hendrich, 2004, S. 266). Dementsprechend sollten Beratungsangebote die Biographie in den Blick nehmen und Berufsbiographische Gestaltungskompetenz fördern.

3. Berufsbiographische Beratung im Lehramtsstudium

Mit den berufsbiographischen Angeboten am ZfL wird gemeinsam mit den Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums ein interaktiver, ko-kreativer Prozess auf Augenhöhe initiiert und individuelle, zielfokussierte und lösungsorientierte Unterstützung angeboten – für eine bewusste Weiterentwicklung des Professionellen Selbst und eine damit einhergehende Erweiterung des Gestaltungsraums. Um sich – in Anlehnung an die Ziele der universitär und schulseitig begleiteten Praxisphasen im Lehramtsstudium (Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester) – aktiv und (selbst-)reflektierend mit der Berufspraxis auseinanderzusetzen, zielt die Berufsbiographische Beratung darauf, Lehramtsstudierende durch

individuelle und subjektorientierte Beratung bei der Orientierung im Studium zu unterstützen. Dies geschieht z.T. verankert in einzelnen Veranstaltungsformaten der Begleitstruktur (Reflexion der bisherigen Berufsbiographie im Rahmen der drei obligatorischen Praxisphasen), soll darüber hinaus aber auch als vom seminaristisch gesteuerten Begleitprogramm *losgelöste* Beratungsmöglichkeit angeboten werden: Auch zwischen den obligatorischen Anteilen wird Gelegenheit geboten, über die jeweilige Studien- und Berufswahl zu reflektieren. In der Pilotierung befindet sich derzeit ein fakultatives Coachingangebot, das der Vielfalt der Lehramtsstudierenden gerecht werden soll und dabei an die vorhandene Beratungsstruktur im Beratungszentrum des ZfL anknüpft bzw. diese erweitert. Ziel ist die Unterstützung der Studierenden in ihrer jeweils individuellen Entwicklung zur/zum LehrerIn von Beginn ihres Studiums an. Anknüpfend an die Portfolioarbeit liegt der Fokus auf der Entwicklung und Stärkung des Professionellen Selbstkonzepts und der reflektierten und (selbst-) reflektierenden Auseinandersetzung mit dem Berufsziel LehrerIn. Eine professionelle Beratung unterstützt Lehramtsinteressierte, Studierende und LehrerInnen dabei, die Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne individueller Interessen und Bedarfe zu nutzen. Indem wir die je individuelle Biographie in den Blick nehmen (Nittel, 2003, S. 103), erfahren Studierende in der Beratung, dass sie auch an einer sehr großen Universität mit ihren individuellen Ausgangslagen ernst genommen werden und Unterstützung erhalten.

4. Pilot: Coachingbasierte Beratung am ZfL Köln

„Was mir die Fortbildung gebracht hat: Einen Einblick in Techniken lösungsorientierten Handelns/Kommunizierens, einen intensiven Austausch mit den KollegInnen, der auch neue Perspektiven (auf die KollegInnen und unseren Umgang miteinander) erlaubt hat, viel Spaß und Zwerchfelllockerung.“

Das Pilotprojekt *Fachcoach LehrerInnenbildung: Coachingbasierte Beratung* – konzipiert als rolloutfähiges Modell für eine Implementierung im gesamten Lehramtsstudium – richtet sich exemplarisch an Studierende im Masterstudium, die mit dem Praxissemester die umfangreichste der Praxisphasen im Ausbildungszyklus von Lehramtsstudierenden absolviert haben. Das Coaching wird von geschulten *Fachcoaches LehrerInnenbildung* durchgeführt und bietet den Studierenden die Gelegenheit, nach fünfmonatiger Praxiserfahrung im Schulleben Unterstützung bei allfälligen Themen jenseits von Prüfungsleistungen und Stundenplanung zu erhalten. Ziel ist es – nach der Evaluation und einer bedarfsgerechten Anpassung des Konzeptes –, die coachingbasierte Beratung (im Anschluss an einen zweiten adaptierten Piloten) unter regelmäßiger Supervision in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess flächendeckend im Lehramtsstudium am Standort Köln zum Einsatz zu bringen.

4.1 Beratungs- und Schulungskonzept

Um die vorbeschriebene subjektorientierte und coachingbasierte Beratung professionell gewährleisten zu können, wurden die Expertisen unterschiedlicher Fachbereiche kooperativ miteinander verknüpft. So vereint das entwickelnde Projektteam⁵ Berufspraxis in den Bereichen LehrerInnenbildung und Schule mit langjähriger Expertise auf dem Fachgebiet Coaching unter systematischem Einbezug einer psychologischen, wissenschaftlichen Perspektive mit ausgewiesenen Fachkenntnissen: ExpertInnen, die ihre mehrjährige Erfahrung in der Konzeption und Durchführung von Coaching und Beratung, ihre Methodenkompetenz sowie ihre Perspektive auf das *System Lehramtsausbildung an einer Universität* einbringen, entwickelten auf Basis mehrjähriger Erfahrung in der Beratung und Kompetenzen in unterschiedlichen Themenschwerpunkten (wie z.B. Umgang mit Heterogenität) mithilfe einer passgenauen Bedarfsanalyse das Konzept *Fachcoach LehrerInnenbildung*. Flankiert wird das Vorhaben von einer ZfL-internen Projektgruppe zum Themenkomplex *Berufsbiographische Beratung*.

4.1.1 Zielgruppe und Studienphasen

Grundsätzlich richtet sich die Berufsbiographische Beratung an Studierende aller Praxisphasen. Modellhaft soll die coachingbasierte Beratung – wie eingangs beschrieben – mit Studierenden nach Abschluss des Praxissemesters erprobt und evaluiert werden; das Angebot ist damit im 3. Semester des Studiengangs *Master of Education* verortet. Diese Phase eignet sich besonders, weil die Studierenden für die Dauer eines gesamten Semesters den neuen Lernort betreten und erstmalig Erfahrungen im *System Schule* sammeln: Die Studierenden verlassen – systematisch angeleitet – ihre BeobachterInnenrolle und bekommen Gelegenheit, sich im späteren Berufsfeld auszuprobieren sowie die gemachten Erfahrungen unmittelbar am Lernort Schule zu reflektieren; darüber hinaus erhalten sie im Rahmen eines Studienprojekts die Gelegenheit, forschend zu lernen und damit den Wert der theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit der Praxis kennenzulernen und für sich fruchtbar zu machen.

4.1.2 Anlässe und Themen der Beratung: Perspektivwechsel- und systemische Interviews

Um eine belastbare Schnittmenge von Anlässen und Themenschwerpunkten zu eruieren, die in dieser Studienphase besonders in den Fokus der Studierenden rücken, wurde eine dreischrittige Herangehensweise gewählt: Ein erster Eindruck jener Themen, die die Lehramtsstudierenden beraterrelevant beschäftigen, wurde durch

5 Myrle Dziak-Mahler und Donald Hemker (Universität zu Köln), Julia Schwarzer-Wild (Wild Consulting Training Coaching, Bonn) und Stefan Etzel (FOM – Hochschule für Oekonomie und Management).

ein sogenanntes *Perspektivwechsel-Interview* gewonnen. Hierbei begab sich ein Mitglied des Projektteams, angelehnt an das Meta-Mirror-Perspektivwechsel-Format aus der ZESS-Coaching-Toolbox (s. 4.3), in die Rolle eines/r Lehramtsstudierenden nach dem Praxissemester im Masterstudium. In dem systemischen Interview wurde diese/r Studierende befragt, welche Themen in Bezug auf das Lehramtsstudium ihn/sie am intensivsten beschäftigen. Die aus diesem Interview erhaltenen Ergebnisse wurden im weiteren Prozessverlauf als Basis für die weitere Fokussierung der Themenanalyse verwendet. Die Ergebnisse aus dem Perspektivwechsel-Interview zeigten sich in den folgenden Analyseschritten bestätigt.

Mithilfe weiterer systemischer Interviews wurde die Bedarfslage der Studierenden in der Phase nach Absolvieren des Praxissemesters aus Sicht einer Stichprobe von MitarbeiterInnen und Führungskräften im Zentrum für LehrerInnenbildung, die in der Beratung tätig sind, erhoben. Eine zweite Interviewreihe wurde mit einer Gruppe Studierender durchgeführt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Praxissemester befanden oder dieses bereits absolviert hatten. Schwerpunktmäßig ausgerichtet auf die Perspektive der Lehramtsstudierenden konnten so konkrete Anregungen und Ideen zur praktischen Umsetzung der coachingbasierten Beratung generiert werden. Die Gesamtdokumentation der Interview-Ergebnisse dient während des gesamten weiteren Projektverlaufs als Ressource und Instrument der Fokussierung bei der Entwicklung und Implementierung. Ein Überblick über tatsächliche Beratungsanlässe, die teamübergreifend im Zentrum für LehrerInnenbildung bearbeitet werden, wurde über ein digitales Formular erhoben und anschließend zu einer Beratungsmatrix zusammengeführt. Verdichten lässt sich das Gesamtergebnis – abzüglich originärer Fragen der Studienberatung – auf nachfolgende Themenschwerpunkte:

Resilienz, Work-Life-Balance, Selbstmanagement, Zeitmanagement, Umgang mit Erwartungen und Abhängigkeiten (Eltern), Umgang mit Anforderungen, Umgang mit Rahmenbedingungen, Motivation: Selbst-Motivation/Peers/KollegInnen, Überprüfung Berufswahl, Entscheidungsüberprüfung, Finanzen, Erwartungsmanagement: Umgang mit Enttäuschungen und Desillusionierung, Umgang mit belastenden Erfahrungen.

4.1.3 Definition des Angebots

„Die gemeinsame Ausbildung hat meine Sinne für die vielfältigen Nuancen geschärft, die die Qualität von zwischenmenschlicher Kommunikation beeinflussen können – sie ist ursächlich dafür, dass ich meine eigenen Kommunikations- und Verhaltensweisen im Rahmen von Beratungsgesprächen überdenke und im Hinblick auf ihre Auswirkungen reflektiere.“

„Ich (...) finde sehr spannend, dass beim Coaching auf das zurückgegriffen wird, was die Coachingnehmenden schon mitbringen.“

Dem Konzept *coachingbasierte Beratung* liegt eine Definition zugrunde, die auf folgendem Bezugspunkteraster basiert:

- ✓ studierendenzentriert und ko-kreativ
- ✓ lösungs-, ressourcen- und zielorientiert
- ✓ individuell und wirklichkeitskonstruktiv
- ✓ freiwillig, transparent und terminiert

Es handelt sich folglich um einen interaktiven, ko-kreativen Prozess der zeitlich begrenzten Begleitung. Die/Der CoachingnehmerIn wird als PartnerIn verstanden: Der Prozess findet *auf Augenhöhe* statt, ist zielfokussiert, lösungsorientiert und basiert auf der Grundannahme, dass die/der CoachingnehmerIn alle Ressourcen in sich trägt, die sie/er zur Zielerreichung benötigt. Es handelt sich um einen je individuellen, aber methodenbasierten und transparenten, freiwilligen Prozess der Weiterentwicklung des Professionellen Selbst, in dem der Möglichkeitsraum der/des zu Beratenden erweitert wird. Die/Der CoachIn gibt keinen Rat im herkömmlichen Sinn, sondern sie/er fungiert als systematische/r FeedbackgeberIn. Zur Professionalität der/des Coachs/Coachin gehört, dass sie/er neutral ist und von eigenen Wertvorstellungen zu abstrahieren weiß. Sie/er ist mit dem notwendigen Schnittmengenwissen ausgestattet, das sie/ihn in die Lage versetzt, die Anliegen der/des Coachingnehmenden zu verstehen und einzuordnen; gleichzeitig verfügt sie/er über die notwendige beratungsmethodische Qualifikation. Eine unabdingbare Gelingensbedingung des Coachingprozesses ist ein beidseitiges Bewusstsein darüber, dass der hier definierte Coachingansatz an Fragen zu Haltung und Verhaltensmustern anknüpft, jedoch niemals die Persönlichkeits- und Eigenschaftsebene betrifft und auch keinen Anspruch erhebt, eine psychologische Beratung zu sein.

4.1.4 Inhalt und Methode des Fachcoachings LehrerInnenbildung

Im Rahmen des Fachcoachings im Bereich LehrerInnenbildung werden Lehramtsstudierende individuell bei der Orientierung im Studium unterstützt. Fachcoaching kann dabei als eine Hilfe zur Selbsthilfe verstanden werden, welche die Entdeckung, Aktivierung und Weiterentwicklung der Ressourcen der Lehramtsstudierenden zum Ziel hat. Die/Der FachcoachIn arbeitet hierbei:

- ✓ zielorientiert
- ✓ lösungsorientiert
- ✓ ergebnisorientiert
- ✓ ressourcenorientiert
- ✓ systemorientiert

Das Fachcoaching ermöglicht das Erreichen von durch die Coachingnehmenden selbst gesetzten Zielen, unterstützt bei Themen wie Zukunftsgestaltung, Entschei-

dungsfindung, Stress- und Selbstmanagement. Insgesamt können in einem vertraulichen, geschützten Raum Veränderungsnotwendigkeiten beleuchtet, evaluiert und bearbeitet werden. Die/Der FachcoachIn führt die coachingbasierte Beratung gemäß folgender Werte des Forums *Werteorientierung*⁶ in der Aus- und Weiterbildung durch:

- *Prinzip der Achtung:* Die/Der FachcoachIn begegnet jedem Menschen mit Respekt und wohlwollender Haltung, unabhängig von dessen Herkunft, Weltanschauung und Lebensgestaltung. Die/Der FachcoachIn differenziert bei sich und bei anderen zwischen den Handlungen und dem unantastbaren Wesenskern.
- *Prinzip der höchsten Qualität:* Die/Der FachcoachIn bietet in allen angebotenen Leistungen die höchstmögliche Qualität.
- *Prinzip der Freiheit:* Die/Der FachcoachIn ist frei von Beeinflussungen jedweder ideeller Gruppierungen und unabhängig von ideologischen Glaubensrichtungen.
- *Prinzip der Verantwortung:* Die/Der FachcoachIn verpflichtet sich, mit dem entgegengebrachten Vertrauen seiner Coachingnehmenden verantwortungsbewusst umzugehen und jede Vorteilsnahme und jeden Missbrauch, sei er wirtschaftlicher, emotionaler, sexueller oder anderer Art, auszuschließen.
- *Prinzip der Kollegialität:* Die Basis für die Zusammenarbeit im Bereich des Fachcoaching sind gegenseitige Achtung, Offenheit und Akzeptanz persönlicher und fachlicher Andersartigkeit.

Der Dialog im Fachcoaching zwischen der/dem Coachingnehmenden und der/dem FachcoachIn und das damit zusammenhängende, wertschätzende Beziehungsmanagement ist wesentliches und grundlegendes Instrument im Coachingprozess. In dessen Rahmen kommen situations- und themenadäquate Coachingmethoden aus unterschiedlichsten Coachingschulen zum Einsatz. Die erforderlichen Kompetenzen zur erfolgreichen Beziehungsgestaltung zwischen Fachcoach und dem Coachingnehmenden werden den Fachcoaches in der Weiterbildung zum Fachcoach LehrerInnenbildung ebenfalls vermittelt.

Insgesamt unterstützt, begleitet, fordert, fördert und stärkt die/der FachcoachIn die Coachingnehmenden in ihren Anliegen, indem sie/er die relevanten Fachcoachingmethoden entsprechend dem ZESS-Coachingmodell (s. 4.2) themenspezifisch und dem jeweiligen Coachingfall entsprechend anwendet. Die Fachcoaches werden hierfür in der praktischen Methodenanwendung im Rahmen eines multimodalen Weiterbildungslehrgangs geschult. Die ersten Fachcoachings nach erfolgreicher Absolvierung der Präsenzschiulung finden unter persönlicher Supervision der AusbilderInnen statt. Hierbei wird den Coaches durch Entwicklungsfeedbacks die Möglichkeit gegeben, die eigene Methoden- und Anwendungskompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln.

6 <http://www.forumwerteorientierung.de> [letzter Zugriff: 01.04.2016].

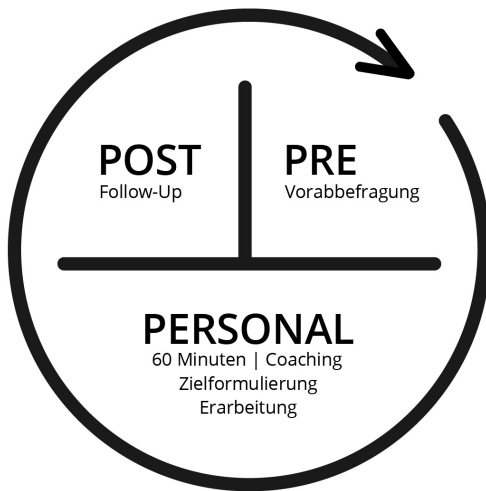


Abb. 1: ZESS-Prozess

4.2 Der ZESS-Prozess – Die Umsetzung des Angebots

Der von der Projektgruppe eigens komponierte *ZESS-Coaching-Prozess* unterscheidet drei unterschiedliche Phasen des Coachings: Die eigentliche *Beratungssitzung*, das *PERSONAL-Coaching*, welches von einem *initialen Priming* – dem *PRE-Process* – sowie einem *Follow-Up* – der *POST-Conclusion* – gerahmt wird.

4.2.1 PRE – das initiale Priming

Das PRE-Coaching ist vor dem eigentlichen Gesprächstermin verortet, aber bereits als wesentlicher fokussierender Bestandteil des Gesamtprozesses zu verstehen. Mit Hilfe eines Moduls, das auf der Lehr- und Lernplattform ILIAS (www.ilias.uni-koeln.de) der Universität zu Köln implementiert ist (und so allen Studierenden der Universität zu Köln eine etablierte Benutzeroberfläche garantiert), wird wahlweise in Gestalt eines Videos oder Textes Gelegenheit geboten, weiterführende Informationen über das Angebot zu erhalten. Ein digitales Formular erhebt daran anschließend drei Items in Freitextfeldern, die unmittelbar anonymisiert an das Team der Fachcoaches übermittelt werden. Das Erkennen und Eingrenzen von Themen ermöglicht auf BeraterInnenseite eine spezifische Vorbereitung durch thematische Einsortierung sowie erste konzeptionelle Überlegungen im Vorfeld der ersten Begegnung. Gleichzeitig wird eine erste Reflexion und gedankliche Fokussierung der Studierenden angeregt (Pre-Intervention). Dieser Entscheidungsprozess ist für das Coaching enorm wichtig und kann bereits als Teil des angestrebten Klärungsprozesses angesehen werden (Rauen, 2013, S. 11).

Im Anschluss werden Möglichkeiten der Kontaktaufnahme für eine Terminvereinbarung angeboten; alternativ werden bereits verfügbare Zeitslots aufgelistet, aus denen eine verbindliche Auswahl getroffen werden kann.

4.2.2 PERSONAL – die Beratungssitzung

Die Sitzung findet in einem Raum des Zentrums für LehrerInnenbildung statt, der eigens für diesen Zweck eingerichtet ist und das Coaching atmosphärisch stützt (*Green Room*). Initial erläutert die/der FachcoachIn im Gespräch die *Spielregeln*, verdichtet die Informationen aus dem digitalen Startmodul und erläutert das Setting (Kurzzeitintervention, Vertraulichkeit, Erwartungshorizont). Die/Der Coachingnehmende präzisiert – unter methodischer Anleitung – eine Zielformulierung und fixiert diese.

Mithilfe einer Skala, die den Ist-Zustand dem idealen Referenzpunkt sowie einem gewünschten Ausgang gegenüberstellt, wird die Messbarkeit sichergestellt. Diesem – sowohl der Dokumentation wie auch evaluativen Zwecken dienenden – Auftakt schließt sich die methodengestützte Bearbeitung des Themas unter Einsatz der ZESS-Toolbox (s.u.) an. Die Sitzung erfolgt in einem Zeitrahmen von max. 60 Minuten. Über eine Maßnahmenmatrix werden je nach Coachinganlass am Ende der Sitzung mögliche weitere Schritte aufgezeigt und festgehalten. Abschließend wird die/der Studierende gebeten, ihre/seine Einordnung auf der Skala zu wiederholen.

4.2.3 POST – das *Follow-up*

Nach dem Gespräch findet eine abschließende Befragung statt. Diese dient einerseits der Sicherung der Nachhaltigkeit der Coachingergebnisse durch Erinnerung der/des Coachingnehmenden. Zudem ermöglicht sie eine Messung der Nachhaltigkeit: In einem festgelegten zeitlichen Abstand zum stattgefundenen Coachingtermin wird die/der Studierende automatisiert via E-Mail um die Teilnahme an der *Post-Conclusion* gebeten. Diese umfasst drei Items im Freitextformat sowie eine abschließende Einordnung auf der Skala.

4.3 Die ZESS-Toolbox

„Ich habe alle Methoden als Coach wie auch als Coachingnehmerin ausprobiert. Manche liegen einem besser, andere weniger. Ich glaube, beim Üben in der *Peergroup* werde ich auch mit den komplexeren Ansätzen routinierter arbeiten können.“

Das Fachcoaching LehrerInnenbildung basiert auf dem ZESS-Coachingmodell, welches die vier wesentlichen potenziellen Coachinganliegensbereiche der Studierenden in den Fokus nimmt.

Zukunftsgestaltung: Innovationsmanagement, Ressourcenmanagement

Entscheidungsfindung: Provokatives Coaching

Stress und

Selbstmanagement: Zeitmanagement, Organisation

Grundsätzlich sind die im Folgenden beschriebenen Methoden nicht ausschließlich auf die genannten Bereiche beschränkt, sondern können auch bei anderen Themen eine gute Hilfestellung sein.

Um die Ratsuchenden mit ihren verschiedenen Anliegen und Zielen adäquat unterstützen zu können, bietet die ZESS-Toolbox verschiedene Coachingmethoden, die jeweils einem wichtigen, typischen Coachingbedarfcluster zugeordnet sind – immer mit der Einschränkung, dass die reine Methodenkenntnis noch keine Coachingprozesse ermöglicht. Wohl aber bedarf es mit Rauen (2013) eines handwerklichen Könnens: *Tools* seien „eine notwendige, aber eben keine hinreichende Bedingung für gutes Coaching“ (ebd., S. 9).

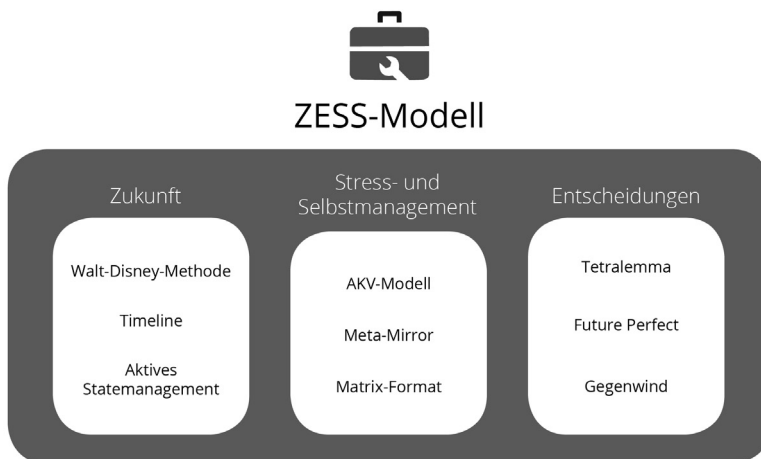


Abb. 2: ZESS-Toolbox

„Mir gefällt die klare Vermittlung von zunächst neun Methoden, die in dem Reader sehr gut beschrieben sind. Dennoch wird es sehr wichtig sein, in Kleingruppen intensiv zu üben – schon jetzt müssen wir an einigen Stellen das nachlesen, was noch vor zwei Wochen ganz selbstverständlich erschien.“

4.3.1 Coaching-Methoden zur Zukunftsgestaltung

4.3.1.1 Walt-Disney-Methode

Entwickelt wurde diese Methode „von Robert Dilts und Todd Epstein in den frühen neunziger Jahren durch Modellieren von Walt Disney“ (Kaweh, 2011, S. 108). Die Walt-Disney-Methode ist ein Coachinginstrument, mit dem eine Vielzahl an kreativen Ideen in Bezug auf die eigene Zukunftsperspektive generiert werden kann. Es beinhaltet auch eine Prüfung der jeweiligen praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der Ideen inklusive einer kritischen Betrachtung aller eventuellen Risiken und Nachteile. Dies ermöglicht, dass die erfolgversprechendsten Ideen unmittelbar aus dem Ideenpool herausgefiltert werden und ihre praktische Umsetzung konkret geplant werden kann.

4.3.1.2 Timeline

Die *Timeline* ist ein systemisches Coachingformat, welches eine *Zeitreise in die Zukunft* auf einer imaginierten Zeitlinie im Raum erlaubt. Hierdurch wird den Coachingnehmenden ermöglicht, visuell vorgestellte Szenarien in der Zukunft zu simulieren, in der eigenen Vorstellung zu prüfen und die zur Zukunftsgestaltung notwendigen Schritte zu definieren.

4.3.1.3 Aktives Statemanagement

Mit *Statemanagement* wird die Fähigkeit bezeichnet, die eigenen Gefühlszustände zu erkennen und zielorientiert zu beeinflussen. Hierdurch wird ermöglicht, einen bestimmten inneren Zustand bewusst herbeizuführen und so eine herausfordernde Situation besser meistern zu können.

4.3.2 Coaching-Methoden zur Entscheidungsfindung

4.3.2.1 Tetralemma

Das *Tetralemma* ist eine Methode, die in Entscheidungssituationen, in denen die/der Coachingnehmende unentschlossen zwischen zwei Alternativen schwankt, hilft, den Möglichkeitsraum der Entscheidungen zu erweitern. Hierdurch wird eine Entscheidung ermöglicht.

4.3.2.2 Future Perfect

Bei dieser Methode agiert die/der Coachingnehmende mental so, als ob das gewünschte Ziel in der Gegenwart schon erreicht wäre (*As-if-Frame*). Hierdurch wird das tatsächliche Erreichen des Ziels leichter zugänglich, da es bereits einmal in der Vorstellung *erlebt* wurde. Der angestrebte Zielzustand kann dabei auf eventuelle Schwachstellen oder mögliche versteckte Nachteile überprüft werden, also einem *Reality-Check* unterzogen werden.

4.3.2.3 Gegenwind

Die Gegenwind-Methode dient ebenfalls zur Unterstützung in Entscheidungsfindungsprozessen, in denen die/der Coachingnehmende zwei (oder auch mehr) Entscheidungsalternativen besitzt und es ihr/ihm schwerfällt, hieraus eine passende Option auszuwählen. Die/Der Coach schlüpft provozierend in die Position des *Advocatus Diaboli* um Erkenntnisprozesse auszulösen, die eine Entscheidungsfähigkeit bewirken (vgl. Steinhübel, 2013, S. 232).

4.3.3 Coaching-Methoden zum Stress- und Selbstmanagement

4.3.3.1 AKV-Modell

Mit dem AKV-Modell (Aufgabe, Entscheidungskompetenz, Verantwortung) kann die/der Coachingnehmende überprüfen, inwiefern die eigenen (bewusst wahrgenommenen) Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten miteinander übereinstimmen, d.h. passend sind: Wer darf entscheiden und wer wird zur Verantwortung gezogen? Eine Analyse mit dem AKV-Modell ermöglicht Klarheit darüber, welche Aufgaben und Verantwortlichkeiten im eigenen *Bereich* liegen und welche im Bereich Anderer. Hierdurch wird u.A. eine klarere Abgrenzung von anderen Personen ermöglicht.

4.3.3.2 Meta Mirror

Der *Meta Mirror* ist eine Methode, die Beziehung zu einer anderen Person zu erkunden. Dadurch können Konflikte oder herausfordernde Beziehungssituationen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und passende Handlungsmöglichkeiten überprüft und ausprobiert werden. Demnach eignet sich der Meta Mirror zur Vorbereitung herausfordernder Gespräche und Verhandlungen sowie in Konfliktthemenstellungen (vgl. etwa Kaweh, 2011, S. 156).

4.3.3.3 Matrix Format

Mithilfe des Matrix Formats kann eine Zielressource (z.B. Selbstvertrauen oder Durchhaltevermögen) von einer vorbildhaften Person in der inneren Vorstellung auf den/die CoachingnehmerIn übertragen werden. Die Ankertechnik ist eine Methode, bei der „sich ein äußerer Reiz mit einem inneren Zustand“ (Kaweh, 2011, S. 45) verbindet.

4.4 Ziele und Kompetenzprofil

„Zu Beginn der Fortbildung habe ich es nicht für möglich gehalten, das erste Ziel zu erreichen: ‚Die Fachcoaches kennen ihre Rolle als Fachcoach und kommen in dieser an.‘ Als ich bereits am dritten Tag nicht mehr ‚die/der Coach macht ...‘, sondern ‚ich mache ...‘ notiert habe, wurde mir klar, dass ich in der Rolle angekommen bin.“

Die Schulung zum Fachcoach LehrerInnenbildung beinhaltet, dass die Teilnehmenden ihre Rolle als Fachcoach kennen und in dieser ankommen. Sie werden befähigt, professionelle Fachcoachinggespräche mit Lehramtsstudierenden zu führen und die Studierenden somit je individuell bei der Orientierung im Studium zu unterstützen. Des Weiteren lernen die Fachcoaches, das ZESS-Coachingmodell und die hierzu gehörigen Coachingmethoden souverän und verantwortungsbewusst anzuwenden.

Das *Kompetenzprofil Fachcoaches LehrerInnenbildung* beinhaltet sorgfältig selektierte Kompetenzen, die eine wesentliche Grundlage für das Durchführen professioneller Coachinggespräche mit Studierenden darstellen: Zum einen benötigt die/der FachcoachIn entsprechende Methodenkompetenz, um die Methoden des ZESS-Modells adäquat anzuwenden. Zum anderen sollte sie/er über Prozesskompetenz verfügen, welche die Fähigkeit beinhaltet, einen Fachcoachingprozess sicher zu steuern. Wichtige Voraussetzung hierfür ist, dass die/der FachcoachIn eigene (Selbst-)Coachingprozesse durchlaufen hat. Darüber hinaus benötigt die/der FachcoachIn eine gut ausgeprägte sozioemotionale Kompetenz, worunter eine Bündelung folgender Fähigkeiten fällt: Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Fähigkeit zum Perspektivwechsel sowie zur methodischen Steuerung der inneren Prozesse der Studierenden. Voraussetzung für das Letztere sind Selbststeuerungskompetenzen – also die Fähigkeit, eigene innere Prozesse zu beobachten und zu steuern, die Bereitschaft zu Selbstreflexion und persönlicher Weiterentwicklung sowie die Befähigung, eigene Grenzen zu erkennen und einzuhalten.

4.5 Didaktik und Methodik der Fachcoach-Schulung

Die Didaktik und Methodik der Schulung zum Fachcoach Lehrerinnenbildung enthält die folgenden Elemente:

A) Die Teilnehmenden nehmen im Rahmen der Schulung drei unterschiedliche, sich ergänzende Perspektiven ein: BeobachterIn, Fachcoach und CoachingnehmerIn – entsprechend der sogenannten Dreiklangdidaktik. Dieser didaktische Ansatz ermöglicht es ihnen, die eigenen Lernprozesse als Fachcoach optimal zu gestalten. Hierbei liegt der Fokus der Schulung auf der eigenen, selbst erlebten Erfahrung der Teilnehmenden und ist in hohem Maße erlebnisorientiert. Sie lernen anhand von konkreten Praxisfällen, um bestmöglich auf die zukünftigen Coachinggespräche mit den Studierenden vorbereitet zu sein.

B) Die Teilnehmenden nehmen im Laufe der Schulung für alle vermittelten Methoden jeweils nacheinander die folgenden drei Perspektiven ein:

Lernen am Modell (in der Rolle der/des BeobachterIn): Die Schulungsteilnehmenden beobachten, wie die Coachingmethoden adäquat angewandt werden. Die/Der TrainerIn bzw. CoachIn führt hierzu ein Live-Coaching vor der Gruppe durch, so dass die Teilnehmenden anhand des vorgeführten Beispielcoachings lernen können. Dies entspricht der Methode des kognitiven Modellierens (*modeling*), bei welcher die/der lehrende CoachIn ihr/sein Vorgehen an einem authentischen Problem demonstriert und die dabei ablaufenden Prozesse und Aktivitäten bestmöglich verbalisiert. Hierdurch erhalten die SchulungsteilnehmerInnen konkrete Einblicke in die Coachingarbeit, die inneren Prozesse der/des Coachin/Coaches und den Ablauf von Coachinggesprächen und -methoden in der Praxis.

Selbstanwendung der Methoden (in der Rolle als Fachcoach): Die Teilnehmenden treten selbst in der Rolle der/des Coachin/Coaches und coachen unter Supervision eine/n Coachingnehmende/n in einem echten Anliegen, unter Verwendung der erlernten Methoden. Gemäß der Methode des kognitiven Modellierens befasst sich die/der Lernende in dieser Phase nun selbst mit den Herausforderungen eines Praxisfalls und wird bei seinen Versuchen noch von der/dem Lehrenden gezielt unterstützt. Diese Unterstützung wird mit zunehmendem Können der/des Lernenden allmählich ausgeblendet, um die Lernenden von der Hilfestellung der/des Ausbilderin/Ausbilders unabhängig zu machen und selbstgesteuerte Aktivitäten zu fördern.

Gecoacht werden (in der Rolle als CoachingnehmerIn): Die Schulungsteilnehmenden erleben alle vermittelten Methoden auch aus der Perspektive der Coachingnehmenden und werden selbst in einem eigenen, *echten* Thema gecoacht. Hierdurch erfahren die TeilnehmerInnen, wie es ist, die erlernten Methoden als CoachingnehmerIn zu erleben. Das Einnehmen dieser Perspektive hilft im späteren Coaching dabei, besser auf die Coachingnehmenden eingehen zu können und eine geeignete Arbeitsbeziehung auf- beziehungsweise auszubauen.

Die praktische Umsetzungskompetenz der Teilnehmenden wird durch Beobachtung, Übung und Feedback in der Schulung kontinuierlich auf- und ausgebaut. Hierdurch lernen die Teilnehmenden auf unterschiedlichen Ebenen die Arbeit als Fachcoach kennen. Sie arbeiten ausschließlich anhand praxisnaher und *eigener* Situationen (Lernen an echten Fallbeispielen). Die direkte Anwendbarkeit der vermittelten Fähigkeiten steht im Mittelpunkt des Lerndesigns. Mithilfe zahlreicher Übungen und Methoden verinnerlichen die Teilnehmenden die in der Schulung vermittelten Inhalte spielend und können diese unmittelbar anwenden. Die Schulung hatte für die Pilotgruppe, die Ende 2015 dem Programm beitrug, die folgenden Inhalte:

1. *Fünftägiges Training*, in dem die Teilnehmenden die Methoden des Fachcoachings in der LehrerInnenbildung vermittelt bekommen.
2. Basis dieses Trainings bildete die spezifisch für den Zweck erstellte umfangreiche *TeilnehmerInnenunterlage*.

Ziel: Die/Der FachcoachIn LehrerInnenbildung ist nach Durchlaufen dieses Trainings in der Lage, Fachcoachings professionell durchzuführen und Lehramtsstudierende in ihren individuellen Anliegen effektiv zu unterstützen. Der/Dem FachcoachIn wird dazu Folgendes vermittelt:

- Erkennen und Eingrenzen von Themen
- Anwendung der erlernten Coachingmethoden entsprechend des ZESS-Coachingmodells
- Abgrenzung des Coachingbedarfs von Indikationen für andere Beratungsbedarfe und die fallweise Weiterverweisung der CoachingnehmerInnen an entsprechende AnsprechpartnerInnen.

5. Ausblick: Umsetzung des Gelernten in die Praxis und Evaluation

„Ich persönlich hoffe, dass nach der spannenden Schulung noch viel folgt!“

Auf die Fachcoach-Schulung, in der eine grundlegende praktische Methodenkompetenz vermittelt wird, folgt eine Phase der unterstützenden Supervision beim Transfer der vermittelten Inhalte in die Praxis. Die Fachcoaches wenden im Rahmen der einstündigen Fachcoachinggespräche die in der Weiterbildung vermittelten Coachingmethoden des ZESS-Coachingmodells an. Die ersten praktischen Fachcoachings der geschulten Fachcoaches LehrerInnenbildung werden in der Supervisionsphase von den Coaches und TrainerInnen der Weiterbildung in Form eines sogenannten *Shadowing* begleitet. Hierbei führt die/der FachcoachIn ihre/seine ersten Coachings in beobachtender – nicht interagierender – Anwesenheit einer/eines Coach-Ausbilderin beziehungsweise -Ausbilders durch. Das jeweils anschließende Reflexions- und Feedbackgespräch zwischen AusbilderIn und Fachcoach ermöglicht Letzterer/-em eine zielgerichtete Weiterentwicklung der eigenen Coachingkompetenzen. Mit Fo-

kus auf die Schwerpunkte *Erlebte Selbstwirksamkeit der Fachcoaches, Zeitreihenmessung der TeilnehmerInnen, Wirksamkeit der Trainingsmaßnahmen: Beratungsanlässe/Themen in Verbindung* sowie *Coaching als Lerngelegenheit* wird das Coachingkonzept wissenschaftlich begleitet.

Literatur

- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Franke, G. (Hrsg.) (2001). Komplexität und Kompetenz – Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Hendrich, W. (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz? In F. Behringe, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), Diskontinuierliche Erwerbsbiographien – Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens (260–270). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoerning, E. M. (Hrsg.) (2011). Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Kaweh, B. (2011). Das Coaching-Handbuch für Ausbildung und Praxis (3. aktualisierte u. überarbeitete Aufl.). Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH.
- Kretschmer, M. (2010). Die Rolle berufsbiographischer Gestaltungskompetenz in der Career-Service-Arbeit an deutschen Hochschulen. In S. Jörns (Hrsg.), Career Service Papers, csp 8/10, 10–18. Verfügbar unter: http://www.csnd.de/fileadmin/user_upload/Presse-News/csp/csp_08_2010.pdf [letzter Zugriff: 22.03.2016].
- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2006). Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.) (2007). Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge (3. Aufl.). Tübingen: dgvt Verlag.
- Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.) (2007). Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder (2. Aufl.). Tübingen: dgvt Verlag.
- Nittel, D. & Marotzki, W. (Hrsg.) (1997). Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien – eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. (2003). Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), Die Bildung des Erwachsenen – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge (71–94). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nohl, M. (2009). Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Verlag Dr. Köster.
- Pohl, A., Stauber, B. & Walther, A. (Hrsg.) (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung – Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. München & Weinheim: Juventa Verlag.
- Preißer, R. (2002). Berufsbiographische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In R. Preißer & B. Wirner (Hrsg.), Berufliche Neuorientierung – Innovative Konzepte für Weiterbildner (9–31). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Queisser, U. (2010). Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rauen, C. (Hrsg.) (2013). Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis (8. Aufl.). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Schindler, G. (2004). Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. Beiträge zur Hochschulforschung, 4, 6–26.
- Steinhübel, A. (2013). Gegenwind. In C. Rauen (Hrsg.), Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis (8. Aufl.). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Wehrle, M. (2015). Die 500 besten Coaching-Fragen. Das große Workbook für Einsteiger und Profis zur Entwicklung der eigenen Coaching-Fähigkeiten (4. Aufl.). Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Reflexives Schreiben in Portfolio und Seminar

Zur doppelten Prozessualität¹ von Schreibprozess und Seminarverlauf

Zur Aufweckung des in jedem Menschen schlafenden Systems ist das Schreiben vortrefflich, und jeder, der je geschrieben hat, wird gefunden haben, dass das Schreiben immer etwas erweckt, was man vorher nicht deutlich erkannte, ob es gleich in uns lag.

G. C. Lichtenberg

Abstract

Der Beitrag setzt sich damit auseinander, wie Reflexions- und Schreibarbeit in Seminaren zur Praktikumsbegleitung sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Der Lernprozess im Seminar und der Schreibprozess im Portfolio verlaufen komplex nach jeweils immanenten Regeln und sind gleichzeitig wechselseitig aufeinander bezogen. Um diese Situation zu einem für die Studierenden fruchtbaren Lernarrangement zu gestalten, bedarf es einer differenzierten Auseinandersetzung mit beiden Prozessen, um tatsächlich zu einer Reflexion im Schreiben zu gelangen. Der Beitrag reflektiert mögliche methodische Zugangsweisen zu dieser Problematik und führt mit Rückgriff auf die aktuelle Schreibprozessforschung Lösungsvorschläge an.

1. Vorüberlegungen

In der Lehramtsausbildung hat sich spätestens mit der Einführung der Bachelorstudiengänge Einschneidendes verändert: Die frühere Sukzessivität der Aneignung theoretischen Wissens und der sich anschließenden praktischen Phase des Referendariats wurde zunehmend abgelöst durch ein Ausbildungskonzept, das den Gedanken einer frühen und systematisch in das Studium eingebetteten Praxiserfahrung zunehmend stärker favorisiert. So machen heute Lehramtsstudierende schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt des Studiums – in Nordrhein-Westfalen mit dem Eignungspraktikum im besten Fall vor Studienbeginn – Begegnung mit den unterrichtspraktischen Gegebenheiten in der Schule (LABG, 2009, § 12 [MSW, 2009]). Neben der Absicht der möglichst frühen Klärung der Eignungsfrage steht hinter den frühen Praxisphasen auch die Idee, durch kontinuierlichen Kontakt mit der Praxis sowie deren theoriegeleitete Reflexion den in der Lehramtsausbildung immer wieder beklagten Theorie-Praxis-Bruch für künftige LehrerInnen zu minimieren.

1 Der Begriff der doppelten Prozessualität in diesem Kontext stammt aus einem gemeinsamen Vortrag mit Kirsten Schindler, in dem das in diesem Artikel diskutierte Phänomen für die hochschuldidaktische Arbeit anschaulich gemacht wurde.

Aus dieser Überlegung lässt sich ableiten, dass gerade an das Lernen im Praktikum, soll es denn im oben ausgeführten Sinn erfolgreich sein (zu den Erfolgskriterien vgl. etwa Hascher & Wepf, 2007), ausgesprochen komplexe Anforderungen gestellt sind: Einerseits sollen die angehenden LehrerInnen sich (oft das erste Mal) in der Rolle des/der Lehrenden erleben und erfahren. Der Perspektivwechsel von der SchülerInnen- zur LehrerInnenperspektive ist an vielen lehramtsausbildenden Universitäten ein wichtiger Bestandteil der Praktikumsanforderungen. Zugleich aber läuft dieser Aspekt der Selbstreflexion ins Leere, wenn den Studierenden nicht aktuelle bildungs- und fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische theoretische Erkenntnisse, Methoden und Modelle an die Hand gegeben werden, auf die sie ihre persönlichen Erfahrungen rückbeziehen und in einem dynamischen spiralförmig verlaufenden hermeneutischen Erkenntnisprozess reflektieren können. Erst vor dem theoretischen Hintergrund werden so die praktischen Erfahrungen differenziert artikulierbar und können in die Entwicklung der individuellen Berufsbiographie integriert und immer wieder auf das Praxishandeln rückbezogen werden (vgl. auch Korthagen sowie Barsch & Glutsch in diesem Band). Aus diesen Überlegungen wird deutlich, wie umfassend die Reflexionsleistungen sind, die Lehramtsstudierende im Verlauf ihrer Ausbildung bezogen auf ihre persönlichen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen vollbringen müssen. Es kann hier nicht darum gehen, v.a. fach- und bildungswissenschaftliches Wissen zu akkumulieren, sondern es müssen auch komplexe Integrationsleistungen vollzogen werden, in denen der/die Studierende das erworbene Wissen miteinander vernetzt und außerdem dazu in der Lage ist, dieses Wissen in praktischen Bezügen anzuwenden und die hier gewonnenen Erkenntnisse erneut auf das theoretische Wissensgerüst zurückzubeziehen. Vor allem vor dem Hintergrund dieser Komplexität bietet sich das Schreiben als Medium der Reflexion besonders an.

2. Schreiben als Medium der Reflexion

Reflexives Schreiben bedeutet, „dass Autorinnen und Autoren schreibend über eine vollzogene Tätigkeit nachdenken, dabei den Kontext, in dem die Arbeit vollbracht wurde, sichtbar machen und sich gleichzeitig mit dem Geschriebenen auseinanderzusetzen“ (Miskovic, 2006, S. 1). Schreiben in diesem Kontext rückt als reflexive Praxis in das Blickfeld, es wird „als Mittel und Medium zur Selbsteinschätzung und Steuerung der eigenen Lese- und Schreibleistung bzw. des aktuellen literalen Handelns genutzt“ (Bräuer & Schindler, 2011, S. 26). Da es sich hierbei um eine komplexe und auf verschiedene Ziele ausgerichtete kognitive Aktion handelt, werden in diesem Zusammenhang vier Ebenen der Reflexion unterschieden. Jede dieser Ebenen ist wiederum mit bestimmten Teilaspekten der schriftlichen Reflexion assoziiert. Die erste Reflexionsebene bedeutet „Dokumentieren und Beschreiben dessen, was im Umgang mit Menschen, Informationen bzw. Texten passiert“ (ebd.). Hier geht es also zunächst um eine möglichst detaillierte, nicht zwingend strukturierte Erfassung dessen, was von dem/der Schreibenden als äußere oder innere Realität wahrgenommen

wird. Der zweiten Ebene ist „das Analysieren und Interpretieren dieses Umgangs, d.h., wie dieser Umgang individuell erlebt wird“ (ebd.), zugeordnet. An dieser Stelle erfolgt eine individuelle Gewichtung des Dokumentierten und zugleich der Versuch, hier Verständniszusammenhänge herzustellen. „Das Bewerten und Beurteilen der Qualität des Lernens, die bei der Textproduktion bei den Schreibenden bzw. durch die fertigen Texte bei den Lesenden erreicht wird“ (ebd.) umfasst die dritte Ebene der Reflexion. Als vierte Dimensionsebene bringt Bräuer schließlich noch den Planungsaspekt ins Spiel, bei der durch die Überarbeitung und Revidierung des Geschriebenen das eigene schreibkompetente Handeln sukzessive optimiert wird und somit Auswirkungen auf die Qualität zukünftiger reflexiver Schreibhandlungen hat (ebd.). Grafisch stellt Bräuer diesen Prozess in folgender Weise dar:

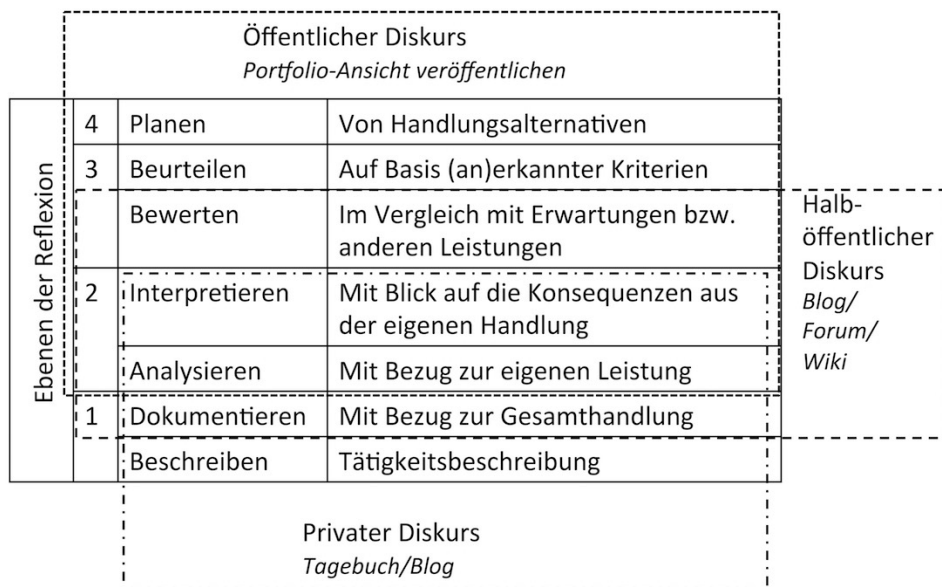


Abb. 1: Prozess des Reflexiven Schreibens nach Bräuer & Schindler, 2011, S. 26.

Die Verwendung des Schreibens als reflexive Praxis stellt insbesondere Studierende zu Beginn des Studiums vor vielfältige Herausforderungen: Dass mit dem Erwerb des Abiturs die Schreibentwicklung nicht abgeschlossen ist, ist mittlerweile hinreichend belegt (vgl. etwa Pospiech, 2004; Pohl & Steinhoff, 2010). Daraus leitet sich die Prämisse ab, dass die Schreibkompetenzen gerade niedrigsemestriger Studierender oft noch nicht so weit ausgeprägt sind, dass sie ohne Anleitung im Seminar das Schreiben als reflexive Praxis gewinnbringend einsetzen könnten. Bezogen auf die für das reflexive Schreiben notwendigen Teilkompetenzen sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Überlegungen angestellt und verschiedene Modelle entwickelt worden. Verwiesen sei hier etwa auf die neueren Arbeiten Kruses (Chitez & Kruse, 2012). Im konkreten praxisorientierten Zusammenhang erscheinen auch die

Überlegungen Girgensohns (2007) hilfreich, da deren Systematisierung der erforderlichen Schreibfunktionen auf den Untersuchungen studentischer Schreibgruppen beruht. Girgensohn (2007) definiert fünf Schreibfunktionen, die Studierenden wesentlich dabei helfen, ihre Schreibkompetenz weiterzuentwickeln: Neben der rhetorischen und der heuristischen Funktion des Schreibens nennt sie auch die persönlichkeitsfördernde, die kommunikative und die hedonistische Funktion. Bezogen auf das Schreiben als Medium der Reflexion werden hier insbesondere die Aspekte des heuristischen, des persönlichkeitsfördernden und des kommunikativen Schreibens relevant. Gerade diese Aspekte allerdings finden im derzeitigen schulischen Schreibunterricht kaum Beachtung, so dass insbesondere diese Teilaspekte im Seminar aus schreibdidaktischer Perspektive einzeln erarbeitet und geübt werden müssen. Deshalb verlangt der Einsatz des reflexiven Schreibens in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden immer auch schreibdidaktisches Handeln von Seiten der Lehrenden: Die einzelnen Methoden und Subprozesse des Schreibprozesses selbst müssen ebenso vermittelt werden wie die Inhalte bzw. Gegenstände, die reflektiert werden sollen. Damit stellt das Schreiben als reflexive Praxis einen wichtigen Aspekt hochschuldidaktischer Schreibvermittlung dar.

Mit dem Schreiben als Medium der Reflexion in den studienbegleitenden Praxisphasen zu arbeiten, bietet sich vor allem deshalb an, weil „Fachinhalte tiefer verstanden und besser behalten werden, wenn sie schreibend erarbeitet werden“ (Bräuer & Schindler, 2011, S. 177). Dieser Aspekt erscheint im gegebenen Kontext besonders wichtig, da sich die schriftliche Dokumentation und Reflexion der Praxisphasen des Lehramtsstudiums über einen längeren Zeitraum erstreckt und sich das Fachwissen der Studierenden in dieser Zeit stetig vertieft und erweitert. Es ist also im Sinn der angezielten permanenten Professionalisierung relevant, erworbenes Wissen gründlich zu verankern, damit während des Lernprozesses immer wieder darauf zurückgegriffen werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass „die Entwicklung (wissenschaftlicher) Schreibfähigkeit weder Selbstzweck ist noch unabhängig von fachlichen Inhalten und fachspezifischen Schreibfunktionen und Schreibkonventionen gewinnbringend anzuleiten ist, ohne zu einer reinen Trockenübung zu werden oder im bloßen Methodismus zu verfallen.“ (Bohle, 2011, S. 177). Dies macht deutlich, wie wichtig es ist, Seminarinhalte und reflexive Schreibübungen miteinander zu verknüpfen, um einen Lernfortschritt sowohl bezogen auf die berufsbiographische Entwicklung als auch bezogen auf die reflexiven Schreibfähigkeiten selbst zu erzielen. Wenn Lehramtsstudierende also durch ihr Studium dazu in die Lage versetzt werden sollen, zunehmend kompetent mit allgemein bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Aspekten ihres künftigen Berufs umgehen zu können und so die Fähigkeit erlangen sollen, den Theorie-Praxis-Transfer angemessen zu leisten, bietet sich der Einsatz des Schreibens als Lernmedium für reflexive Praxis an. Besonders wichtig erscheint die Erkenntnis, dass sich gerade das Wissen um komplexe fachliche Zusammenhänge vor allem über das Schreiben vertieft und verfestigt (ebd.).

3. Das Portfolio als Ort reflexiver Schreibpraxis

In diesem Band wurde schon mehrfach auf die schwere Fassbarkeit des Konzepts *Portfolio* hingewiesen (vgl. z.B. Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda in diesem Band). Auch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Portfolios und die je nach Zielsetzung sehr variablen Portfoliobegriffe, werden in der Literatur ausführlich dargelegt (vgl. etwa Brunner, Häcker & Winter, 2006, S. 33ff.). Für den spezifischen Zweck des Einsatzes des Portfolios in der LehrerInnenbildung weist insbesondere Bräuer (2000) darauf hin, dass es sich bei dem Portfolio um eine von mehreren möglichen Arbeitsformen schriftlichen Reflektierens handle. Neben dem Portfolio nennt Bräuer in diesem Kontext zusätzlich noch das Arbeitsjournal und das Tagebuch. Diese drei Formen reflexiver Praxis unterscheiden sich vor allem durch den unterschiedlichen Grad an Privatheit oder Öffentlichkeit, der ihnen jeweils zugeordnet ist: Während das Tagebuch im rein privaten Diskurs verortet ist, stellt das Arbeitsjournal eine Mischform aus privatem und öffentlichem Diskurs dar. Das Portfolio schließlich ist im öffentlichen Diskurs angesiedelt, Bräuer bezeichnet es als „Schaufenster meiner Arbeit“ (Bräuer, 2000, S. 22). Alle drei genannten Formen der schriftlichen Reflexion sind mit unterschiedlichen Aspekten verbunden und markieren damit, so Bräuer, das Verständnis des Schreibens als komplexem Prozess. Dem Tagebuch sind demzufolge die Tätigkeiten des Dokumentierens, Kommentierens und Kommunizierens mit sich selbst zugeordnet, während das Arbeitsjournal dazu dient, Texte zu entwickeln, zu kommentieren, zu bewerten, Strategien zu entwerfen und darüber mit vertrauten Personen zu kommunizieren. Das Portfolio schließlich dient der Reproduktion und Analyse, es enthält Bewertungen und präsentiert die Leistungen und das Ergebnis des durchlaufenen Reflexionsprozesses (Bräuer, 2000, S. 16). Auch wenn es sich, wie Bräuer explizit betont, hierbei um Idealformen handelt, bringt diese Schematisierung den zentralen Gedanken besonders deutlich zum Ausdruck, dass das Schreiben als Prozess verstanden wird. Die drei genannten Formen reflexiven schreibenden Lernens sind einerseits „Anfang, Zwischenfeld und Ende von Textarbeit, andererseits weisen sie in ihrem Wesen über das einzelne Schreibprojekt initiiierend und verbindend hinaus“ (Bräuer, 2000, S. 15) und können so komplex angelegte längerfristige Lernprozesse wie etwa das Lernen im Praktikum des Lehramtsstudiums kontinuierlich und auf das Individuum abgestimmt begleiten. Portfolioarbeit in diesem Kontext heißt also, alle Phasen des Lernens durch jeweils angemessene Schreibformen zu flankieren und methodisch angemessen zu reflektieren. So kann die reflexive Praxis im Portfolio die Studierenden dabei unterstützen „ihre Lernerbiographie und das damit zusammenhängende persönliche Entwicklungspotenzial besser wahrzunehmen, ihren aktuellen Lernstand [...] einzuschätzen und Arbeitsergebnisse konkret darzustellen.“ (Bräuer, 2014, S. 13).

4. Doppelte Prozessualität von Seminarverlauf und Schreibprozess

Betrachtet man nun den regulären inhaltlichen Verlauf des durch ein Seminar begleiteten Schulpraktikums, fällt allerdings auf, dass die dargelegte Verlaufslogik vom Diskurs des rein Privaten im Tagebuch zum öffentlichen Diskurs im Portfolio nicht parallel zum Ablauf des Praktikums verläuft: So setzt sich beispielsweise das Orientierungspraktikum organisatorisch an der Universität zu Köln aus den Elementen Seminar und Praxisphase in der Schule zusammen, wobei die Seminarveranstaltung die Praxisphase vorbereitet, begleitet und nachbereitet. Für das Seminar ergibt sich also eine dreiphasige chronologisch festgelegte Abfolge aus Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung.

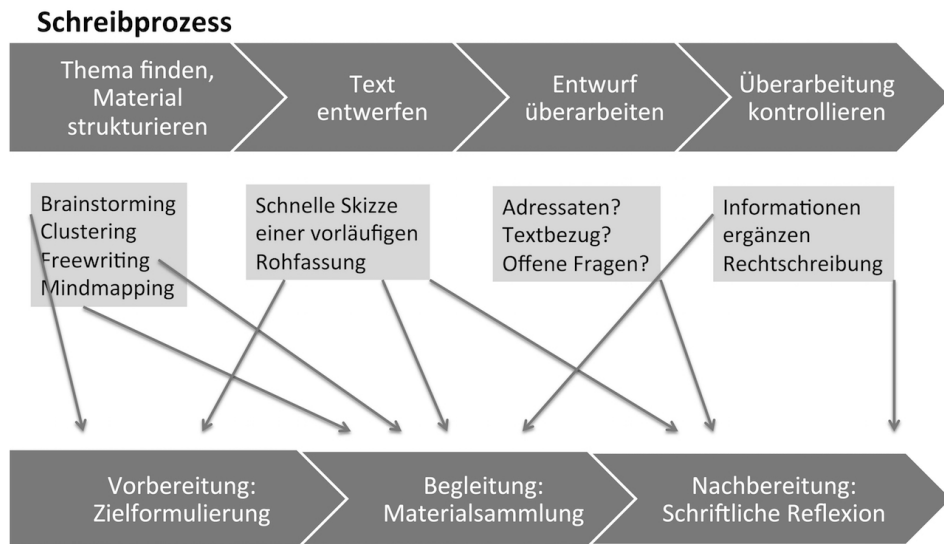
Es fällt sofort ins Auge, dass diese Abfolge nicht synchron mit der für den in Tagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio festgestellten Verlauf vom privaten zum öffentlichen Diskurs verläuft. So erfordert beispielsweise die zweite Phase des Praktikums, die begleitete Praxisphase in der Schule, einen hohen Anteil an stark subjektiv-individuell gefärbten Aufzeichnungen, da hier vor allem individuelle Eindrücke gesammelt und festgehalten werden, etwa Unterrichtsverläufe, persönliche Beobachtungen unterschiedlichster Gegenstände, aber auch subjektive Empfindungen des/der Studierenden bezogen auf die Situation in der Schule oder auf berufsbiographische Aspekte. Die größte Überschneidung zwischen den Formen reflexiver Schreibarbeit und dem Seminarverlauf findet sich in der Nachbereitungsphase, in welcher es vor allem darum geht, die gesammelten Eindrücke, Materialien etc. zu bündeln und vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellungen zu analysieren, zu bewerten und in Bezug auf die Planung der weiteren berufsbiographischen Entwicklung Handlungsstrategien zu entwerfen. Schließlich soll die gesamte im Praktikum geleistete Reflexionsarbeit hier auch als Fazit präsentiert und für die weiteren Praxisphasen textlich dokumentiert werden.

Diese doppelte Prozessualität manifestiert sich nicht nur auf der Makroebene des dargelegten inhaltlichen Gesamtverlaufs des Seminars. Auch für die Portfolioarbeit im engeren Sinn, an deren Ende ein für die Öffentlichkeit zugänglicher Text steht, der die Praktikumserfahrungen differenziert reflektiert und in einen professionell abgesicherten Kontext stellt, lässt sich diese doppelte Prozessualität bezogen auf den Schreibprozess feststellen. Ich gehe hierbei von den Überlegungen Bräuers aus, denen zufolge der Schreibprozess von der ersten Textskizze bis zum zur Veröffentlichung geeigneten Text im Ganzen gesehen vier Phasen durchläuft:

1. Thema finden/Material strukturieren
2. Text entwerfen/schnelles Schreiben einer ersten Rohfassung
3. Entwurf überarbeiten
4. Überarbeitung kontrollieren und den Text abgeben.²

2 Eine auch für die konkrete Schreibarbeit im Seminar gut einsetzbare grafische Darstellung dieses Prozesses findet sich online unter: <http://schreibzentrum.ph-freiburg.de/zisch/Mein%20Schreibprozess.pdf> [letzter Zugriff: 05.10.2015].

Die Anforderung der Lernsituation im Seminar erlaubt es oft nicht, diesen Zyklus immer in Gänze zu durchlaufen. Im Verlauf eines Praxisseminars, eines Praktikums o.ä. entsteht immer wieder die Notwendigkeit, einzelne Phasen des Schreibprozesses mehrfach zu erfahren oder zu einem späten Zeitpunkt im Seminar an den Anfang des Schreibprozesses zurückzukehren, um zu einem Text zu gelangen, der die Praktikumerfahrungen adäquat widerspiegelt. Grafisch lässt sich dies (in Rückbezug auf die angeführte Phasierung Bräuers und die mit dieser verbundenen Methoden) etwa folgendermaßen darstellen:



Seminarverlauf

Abb. 2: Darstellung des Schreibprozesses im Seminarverlauf

Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, das nicht nur für das Schreiben im Portfolio der Praxisphasen gilt, sondern um ein für den Schreibprozess des wissenschaftlichen Schreibens allgemein gültiges. Es lässt sich feststellen, „dass diese Phasen beim Schreiben nicht linear abgearbeitet werden, sondern während der Textherstellung immer wieder von Neuem und in unterschiedlichen Zyklen ineinandergreifend ablaufen.“ (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 13). Schon Hayes und Flower verwiesen auf diese „Rekursivität des Schreibprozesses: Schreiben ist immer zugleich Planen, Formulieren und Überarbeiten.“ (ebd.) Diese für unerfahrene SchreiberInnen herausfordernde Situation lässt sich durch das Einfügen von Peer-Arbeitsphasen entschärfen. Diese Arbeitsformen eignen sich in besonderem Maß, um den Schreibprozess zu rhythmisieren und die Ergebnisse der Schreibphasen zu optimieren. Ein in diesem Zusammenhang ausgesprochen wichtiges Element der reflexiven Schreibarbeit ist ein regelmäßig in den Schreibprozess integriertes Peer-Feedback auf die aktuellen Zwischenprodukte des Schreibprozesses. Dies schult vor allem das Zusammenspiel

zwischen Schreibintention, Text und Lesererwartung. Das Peer-Feedback trägt der oben ausgeführten Zwischenstufe des halb öffentlichen, halb individuellen Diskurses Rechnung und bietet dem/der Schreibenden die Möglichkeit, in einem geschützten Raum die Öffentlichkeit, der das Endprodukt des Portfolios später ausgesetzt sein wird, zu erproben. Der Kommentar des Peer-Feedbacks zielt vor allem auf den Grad der Verständlichkeit des Textes sowie auf dessen passgenaue Adressierung. Darüber hinaus zielt er aus schreibdidaktischer Perspektive auf eine sinnvolle Rhythmisierung des Schreibprozesses. Die Studierenden erhalten eine frühzeitige Rückmeldung auf Teilergebnisse ihrer reflexiven Schreibarbeit und können, basierend auf den Rückmeldungen, mit neuen Anregungen in die nächste Phase der Textproduktion eintreten. Als besonders wichtig im Bezug auf die Integration der Schreibaufgaben in die Seminararbeit hat sich in der Praxis eine enge Verknüpfung zwischen den im Seminar gestellten Schreibaufgaben mit thematisch relevanten weiterführenden Aufgabenstellungen erwiesen.

5. Praktische Konsequenzen für die Schreibarbeit im Seminar

Für einen erfolgreichen, nachhaltigen Einsatz des Schreibens als reflexive Praxis in Praktikum und begleitendem Seminar kommen also vielschichtige Faktoren zum Tragen: Die individuelle Schreibkompetenz der Studierenden spielt eine Rolle, die Abstimmung zwischen gewählter Schreibform und Zielsetzung des Seminars, die gelungene Verbindung zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen ebenso. Hierin liegt eine besondere schreibdidaktische Herausforderung des Einsatzes von Schreiben als reflexiver Praxis in der LehrerInnenausbildung, die wesentlichen Einfluss auf die Intensität der reflexiven Arbeit besitzt.

Die Erkenntnisse über die Schreibkompetenz Studierender haben gezeigt, dass diese gerade bei jüngeren Studierenden noch nicht so ausgeprägt ist, um souverän mit allen Anforderungen des reflexiven Schreibens umgehen zu können. Das bedeutet, dass es wichtig ist, den genuin schreibdidaktischen Aspekt bei der Seminararbeit gezielt zu berücksichtigen. Denn die schriftlich geführte und gelenkte Reflexion über einen wie auch immer gearteten Gegenstand ist in ihrer Qualität und Tiefe zwingend von der Schreibkompetenz des Verfassers/der Verfasserin abhängig. Die inhaltliche Ebene der Seminararbeit ist also immer auch mit einem schreibdidaktischen Aspekt verbunden. Bräuer und Schindler (2011) schlagen mit Blick auf diese Problematik vor, für jede der oben erläuterten Ebenen

- Dokumentieren & Beschreiben
- Analysieren & Interpretieren
- Bewerten & Beurteilen
- Planen

isolierte Schreibimpulse zu setzen, um Gliederung und Prozessualität des Schreibprozesses transparent zu machen. Die klare Setzung von Schreibimpulsen garantiert vor allem den angestrebten Aspekt des vertieften Verstehens durch Schreiben als *re-*

flexive Praxis (Bräuer, 2014). Die Phasen der Textproduktion werden so begleitet und gesteuert, was zu einer Weiterentwicklung des Schreibhandelns (Schreibstrategien, Arbeitsmethoden und -techniken werden bewusstgemacht und geübt) führt (Bräuer & Schindler, 2011, S. 26ff.). Um der Komplexität der inhaltlichen Anforderungen des Praktikums und der begleitenden Seminarveranstaltung gerechtzuwerden, bedarf es naheliegenderweise eines breiten Spektrums an unterschiedlichsten methodischen Zugängen. Diese einzeln auszuführen, würde im gegebenen Zusammenhang zu weit führen. Eine umfangreiche diesbezügliche Auflistung von Phasen des Schreibprozesses und auf diese abgestimmte Methoden finden sich ausführlich etwa bei Grieshammer, Liebetanz, Peters & Zegenhagen (2013). Wichtig ist hier vor allem eine enge Verschränkung der im Seminar erarbeiteten Inhalte und der Schreibaufgaben, um einen Lerneffekt zu erzielen. Erst eine institutionalisierte und ritualisierte konsequente Verankerung der Schreibaufgaben und Schreibaktionen im Seminar führt zu einem durch das reflexive Schreiben angestrebten zusätzlichen Erkenntnisgewinn der Studierenden (Bräuer & Schindler, 2011, ebd.).

In der Ausbildung von LehrerInnen kommt dem reflexiven Schreiben insgesamt also eine doppelte Bedeutung zu: Zum einen umfassen sowohl das Lehramtsstudium als auch der Vorbereitungsdienst vielfältige Lernsituationen, die wesentlich durch die Reflexion des/der angehenden Lehrkraft geprägt sind. Die Ausbildung umfasst Lernprozesse, deren Erfolg entscheidend von der Fähigkeit des/der Einzelnen abhängen, differenziert reflektieren zu können. Dies betrifft erlebte Praxissituationen ebenso wie fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie bildungswissenschaftliche Ansätze und Theorien. All diese Aspekte müssen nicht nur immanent, sondern immer auch im wechselseitigen Bezug aufeinander reflektiert und neu geordnet werden. Mit der Ausbildung ist dieser Prozess nicht beendet, vielmehr stellt die Fähigkeit, Unterrichtshandeln, neue fachdidaktische und wissenschaftliche Erkenntnisse immer wieder neu in das eigene berufliche Handeln zu integrieren, eine der zentralen Herausforderungen der LehrerInnentätigkeit insgesamt dar.

Literatur

- Bohle, U. (2011). Schreibend Seminarinhalte vertiefen und reflektieren. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (176–187). Freiburg i.Br.: Filibach.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis*. Freiburg i.Br.: Filibach.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2011). *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg i.Br.: Filibach.
- Brunner, I., Häcker, Th. & Winter, F. (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Chitez, M. & Kruse, O. (2012). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In N. Sennwald & U. Preußner (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (57–83). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Girgensohn, K. (2007). Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2013). Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Studierenden. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 101–118.
- Miskovic, J. (2006). Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. Online publiziert am 9.6.2006 unter www.zeitschrift-schreiben.eu [letzter Zugriff: 03.10.15].
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308).
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (Hrsg.) (2010). Textformen als Lernformen. (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (7)). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Pospiech, U. (2004). Schreibend schreiben lernen – über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. In C. Chlosta et al. (Hrsg.), *Essener Linguistische Skripte – elektronisch* (Elise), Jg. 4, Beiheft 1. Online publiziert unter www.uni-due.de/germanistik/elise/beihefte [letzter Zugriff: 03.01.2016].

Das Portfolio während der Dissertation

Cologne Career Portfolio

Abstract

Die Portfolioarbeit ist nach LABG 2009 in NRW obligatorischer Bestandteil der LehrerInnenausbildung und begleitet die Studierenden über ihre Praxisphasen an der Universität hinweg bis ins Referendariat. Die Graduiertenschule für LehrerInnenbildung bietet im Rahmen ihres Betreuungsprogramms ein Dissertationsportfolio an, das in elaborierter Form an die Portfolioarbeit im Studium anknüpft und darüber hinaus bis ins Berufsleben reicht. Das Cologne Career Portfolio (CCP) ist von der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung speziell für die DoktorandInnenausbildung in der LehrerInnenbildung entwickelt worden. Dieses Portfolio unterstützt die Promovierenden während ihrer Promotion. Der Aufbau sowie die Entwicklung werden in dieser Veröffentlichung erläutert.

„Man forderte, um die Wissenschaft lebendig zu machen, einen geistigen Verkehr zwischen Lehrer und Lernenden, ahnungslos, dass das Verkehrsmittel, die Wissenschaft, nicht mehr vorhanden war.“

(Löwith, 1988, S. 326)

1. Förderung des Nachwuchses durch gezielte Promotionsbegleitung

Die Telekom Stiftung, der Stifterverband der deutschen Wirtschaft und die Hochschulrektorenkonferenz konstatieren in der *Berliner Erklärung zur LehrerInnenbildung* „teilweise erhebliche Nachwuchsprobleme in den Fachdidaktiken“ und leiten daraus die Forderung ab, den wissenschaftlichen Nachwuchs und die fachdidaktische Forschung gezielt zu fördern (HRK, 2015). Doch gerade in der LA-Ausbildung bestehen häufig Berührungspunkte mit *Wissenschaft*; zudem wird *Wissenschaft* als konträr zum Berufsfeld Schule empfunden (Baumgart, 2010, S. 177ff.). Das zeigt sich auch daran, dass immer noch vergleichsweise weniger LA-Studierende eine Dissertation in Betracht ziehen als Studierende in Fächern ohne Lehramtsbezug. Zudem gilt eine Promotion im LehrerInnenberuf nicht unbedingt als Nachweis der beruflichen Qualifikation, ebenso intransparent bleiben etwaige bessere Karrierechancen durch eine Promotion, vor allem im schulischen Umfeld (academics.de, 2016).

Die Graduiertenschule für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln bietet durch ihr umfassendes Ausbildungs-, Betreuungs- und Coachingprogramm zum einen Entscheidungshilfen, eine Promotion zu beginnen. Sie zeigt außerdem die Gelin-

gensbedingungen für den erfolgreichen Abschluss einer Promotion mit anschließenden Perspektiven für eine Laufbahn im Berufsfeld auf und vermittelt Kompetenzen um diese umzusetzen (Betreuungskonzept, in Vorbereitung).

Der akademische Werdegang einer/s Lehramtsstudierenden verläuft nicht zwangsläufig so geradlinig wie etwa der eines Fachwissenschaftlers/einer Fachwissenschaftlerin. Ein/e AbsolventIn im Lehramtsbereich kann direkt nach ihrem/seinem ersten Staatsexamen bzw. Masterabschluss mit der Promotion beginnen – was jedoch nicht unbedingt die Regel ist. Viele der Graduierten befinden sich bereits im Vorbereitungsdienst, bevor sie sich mit dem Gedanken an eine Promotion beschäftigen, oder sie arbeiten bereits als LehrerIn, bevor der Entschluss zur Promotion gefällt wird. Die LA-DoktorandInnen haben demnach unterschiedliche Lebenswelten und sind daher in vielerlei Hinsicht wesentlich heterogener als die Gruppe der fachwissenschaftlichen DoktorandInnen. Zudem kommen Promovierende in den LA-Studiengängen aus unterschiedlichen Fakultäten und haben unterschiedliche Fachkulturen.

Das führt zu der Frage: Wie kann es gelingen, innerhalb einer äußerst heterogenen Gruppe von Promotionsstudierenden einer Graduiertenschule einen konstruktiven Transfer anzuleiten? Wie kann der Austausch zwischen DoktorandInnen aus unterschiedlichen Fachbereichen und mit unter Umständen sehr unterschiedlichen akademischen Werdegängen gefördert werden? Wie kann man „Wissenschaft lebendig [...] machen“, wie es Löwith (1988) fordert?

2. Portfolioarbeit mit wachsendem Mehrwert

Das Beispiel des E-Portfolios in der LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln zeigt, warum und wie neue Medien in Kombination mit konventionellen Medien gewinnbringend im Sinne einer Individualisierung des Studienprogramms eingesetzt und von den Studierenden als Routine betrachtet werden können. Die Portfolioarbeit ist bereits seit einigen Jahren innerhalb der LehrerInnenbildung etabliert: In NRW ist sie obligatorischer Bestandteil der LehrerInnenausbildung und begleitet die Studierenden über ihre Praxisphasen hinweg und darüber hinaus ins Referendariat (schulministerium.nrw.de, 2015). Studierende, die nach LABG 2009 (MSW, 2009) mit dem Portfolio in ihrem Studium begonnen haben, haben einen selbstverständlichen Umgang mit der Reflexionsarbeit im Portfolio entwickelt und können diesen gewinnbringend in ihrer weiteren Ausbildungslaufbahn einsetzen. Durch die Weiterführung des Portfolios über das Studium hinaus in die Promotion werden die universitären Ausbildungslinien kohärenter. Durch die komplexere Arbeit am Dissertationsportfolio entsteht ein erheblicher Mehrwert.¹

1 Die im Sommersemester 2015 in die Graduiertenschule für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln aufgenommenen DoktorandInnen arbeiten mit dem *Cologne Career Portfolio*, das in das Betreuungskonzept integriert wurde. Eine Evaluierung des Betreuungseffekts und des Lernerfolgs soll nach Abschluss der Kohorte 2015–2017 durchgeführt werden.

Die E-Portfolioarbeit bietet Gelegenheiten, sich orts- und zeitunabhängig mit anderen auszutauschen und dabei die LernpartnerInnen frei zu wählen. Das verringert die Hemmschwelle für eine ungezwungene und spontane Kommunikation und Zusammenarbeit. So kann zudem die Entwicklung einer Feedbackkultur untereinander gefördert werden. Durch die Implementierung von E-Portfolios in den Lernprozess werden wichtige Elemente für eine gute Zusammenarbeit in den Lerngruppen geschaffen, was wiederum die Motivation und die Reflexionsfähigkeit stärkt. So werden in den realen oder virtuellen Peergroups kollaboratives Lernen und Social Networking *trainiert* (Himpsl-Gutermann & Bauer, 2011).

3. Implementierung eines Portfolios in das Betreuungskonzept der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung

Gut implementierte Portfolioarbeit ist ein Teil des Qualitätsmanagements in der akademischen Ausbildung. Bezogen auf die Arbeit der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung bedeutet dies *Qualität in der Ausbildung und Betreuung*. Qualität im universitären Bildungsbereich hängt immer an dem individuellen Nutzen, den die Studierenden und DoktorandInnen daraus ziehen können. Dieser sollte der Verbesserung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit dienen, damit Aufgaben besser bewältigt und Bedarfe und Visionen realisiert werden können. Die *Qualität* bemisst sich letztlich an einem *gelingenden Leben* (Zech, 2008), was ausdrücklich die Dissertationszeit und deren Dauer inkludiert.

„Jemand, der sich bildet, steigert nicht nur seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern entwickelt sich auch als Persönlichkeit weiter. Bildung ist ein durch und durch reflexives ‚Gut‘, das nicht hergestellt wird wie ein Werkstück, sondern dadurch entsteht, dass Lernende in der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit ihren Lerngegenständen ihr Weltverhältnis verändern und ihre Handlungsfähigkeit erweitern.“ (Zech, 2008, S. 12).

Hier zeigt sich die sinnvolle Verzahnung mit der Portfolioarbeit, die ausgehend von einem „ganzheitlichen Ansatz Lernprozesse und Lernprodukt miteinander verbindet und durch Selbst- und Fremdrelexion zusammenhält“ (Himpsl-Gutermann & Bauer, 2011, S. 44). Die über die Graduiertenschule angebotene Begleitung bezieht sich auf den Promotionsfortschritt und die akademische Reifung. Dabei sind die Qualität der Lernergebnisse von den Studierenden selbst zu ermitteln. Sie selbst müssen den Sinn des Gelernten in der eigenen Lebenspraxis erkennen.

Durch den ständigen Impuls reflexiven Schreibens, Zusammenstellens und Sammelns wird die *Fläche* der von Zech definierten „praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit ihren Lerngegenständen“ (Zech, 2008, S. 12) erheblich vergrößert. *Qualität der Ausbildung und Betreuung* im Sinne einer gelingenden Professionalisierung bedeutet von Seiten der Graduiertenschule *Qualität der Organisa-*

tion der Bedingungen. In der Graduiertenschule des ZfL werden die Bedingungen (z.B. Betreuung, Unterstützungsangebote) über die Portfolioarbeit im *Cologne Career Portfolio (CCP)* präzisiert und individualisiert, damit sich DoktorandInnen als Lernende bilden können.

Lernen ist und bleibt ein selbstgesteuerter Prozess, deshalb bietet die Arbeit über das Portfolio gerade in der Phase einer Dissertation optimale Bedingungen. Als höchst individuelles Instrument, orts- und zeitunabhängig zu nutzen, ist das CCP als E-Portfolio im Portal *ILIAS* der Universität zu Köln verankert und *per se* bereits als *Blended-Learning*-Format angelegt. In der Portfolioarbeit können die „Ermöglichungsbedingungen von Bildung/Ausbildung“ (Zech, 2008, S. 13) gezielt über die Steigerung der Reflexivität verbessert werden. Denn an dieser Stelle wird deutlich, wie – und auf welche Weise – ein bestimmter Prozess „gelungenes Lernen“ (ebd.) der DoktorandInnen ermöglicht (vgl. Bauer & Baumgartner, 2012; Bräuer, 2014; Czerwionka, Knutzen & Bieler, 2010; Karpa, Kempf & Bosse, 2013; Häcker, 2007; Egolfstein, Baierlein & Frötschl, 2014).

Allein die Auseinandersetzung mit der *Frage gelungenen Lernens* bewirkt eine Zunahme der pädagogischen Professionalität. Zudem werden die DoktorandInnen selbst über die Portfolioarbeit an der Qualitätsentwicklung der Systeme Universität und Graduiertenschule und der Entwicklung ihrer eigenen Professionalisierung beteiligt, was die Wertigkeit der eigenen Arbeit erkennen lässt. Dies ist ein äußerst wichtiger Faktor zur Aufrechterhaltung der Arbeitsmotivation im Verlauf einer Promotion (*learning as assessment* (Himpsl-Gutermann & Bauer, 2011)).

4. Design und Aufbau des Portfolios

Das *Cologne Career Portfolio (CCP)* wird über das Onlineportal *ILIAS* angesteuert. Hier besteht für die NutzerInnen die Möglichkeit, durch Differenzierung der Zugangsberechtigungen Bereiche für bestimmte Personengruppen sichtbar zu machen. Jedes promovierende Mitglied der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung erhält Zugriff auf ein CCP mit den Grundeinstellungen, bestehend aus drei verschiedenen Untereinheiten (*Basic Portfolio*, s.u.). Durch die Be- und Verarbeitung der einzelnen Themen in den unterschiedlichen Portfolioteilen werden von Anfang an Transferprozesse initiiert. Die BenutzerInnen werden durch Workshops und interaktiv gestaltete Anleitungen an die technischen Möglichkeiten herangeführt (Einbinden von Filmen, Bildern, Musik, Hörbeiträgen etc.). Nur so kann sichergestellt werden, dass das Portfolio schließlich zu einer interessanten und kurzweiligen Reflexionsquelle heranreift. Ein Portfolio kann nur selbstorganisiert geführt werden. Um einen Mehrwert für die NutzerInnen überhaupt zu erreichen, muss es sie von Anfang an zu Darstellungen, Ideen und Reflexionen motivieren und inspirieren. „Die Portfolioarbeit zielt auf eine Reflexion des eigenen Lernens und eine Darstellung der eigenen Leistungen in kreativer Art und Weise ab, wobei auf eine hohe Partizipation der Lernenden [...]

bei der Auswahl der Produkte für das Portfolio Wert gelegt wird“ (Himpsl-Gutermann & Bauer, 2011).

Entsprechend der Zugriffsrechte und Nutzungsziele besteht das CCP aus drei Bereichen:

- I. Äußeres Portfolio: *Das Logbuch* (auch für Gruppenmitglieder einsehbar)
- II. Inneres Portfolio: *Teaming up with myself* (nur für BenutzerIn einsehbar)
- III. Karriere-Portfolio: *Start Up* – meine persönliche Karriereplanung (nur für BenutzerIn einsehbar, kann später ganz oder auszugsweise veröffentlicht werden)

4.1 Äußeres Portfolio: Das Logbuch

Das Logbuch – als Post² – ist für alle Mitglieder der Gruppe *Graduiertenschule* sichtbar, i.e. für BetreuerInnen, Koordinationsteam und MitdoktorandInnen. Es wird, ähnlich einer Profilseite in sozialen Medien, von den DoktorandInnen angelegt und gibt z.B. Auskunft über die personelle und thematische Verortung der PortfoliobesitzerInnen.

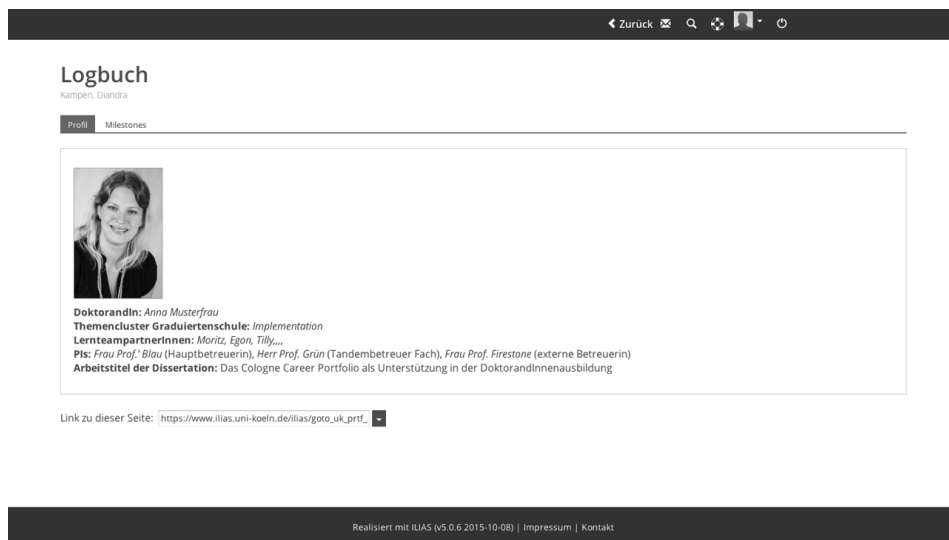


Abb. 1: Beispiel einer Seite „Profil“

An dieser Stelle werden auch die Teilnahmen an graduiertenschulinternen Terminen (z.B. *Jour Fixe*, *Journal Clubs*, *Retreats*, Vorträge), Tagungsteilnahmen, Workshops und andere akademische Veranstaltungen aufgelistet.

² Vgl. Post i.S.v. „per digitaler Datenübertragung gesendete oder erhaltene Mitteilung(en) oder Daten“, siehe <https://de.wiktionary.org/wiki/Post> [letzter Zugriff: 12.11.2015].

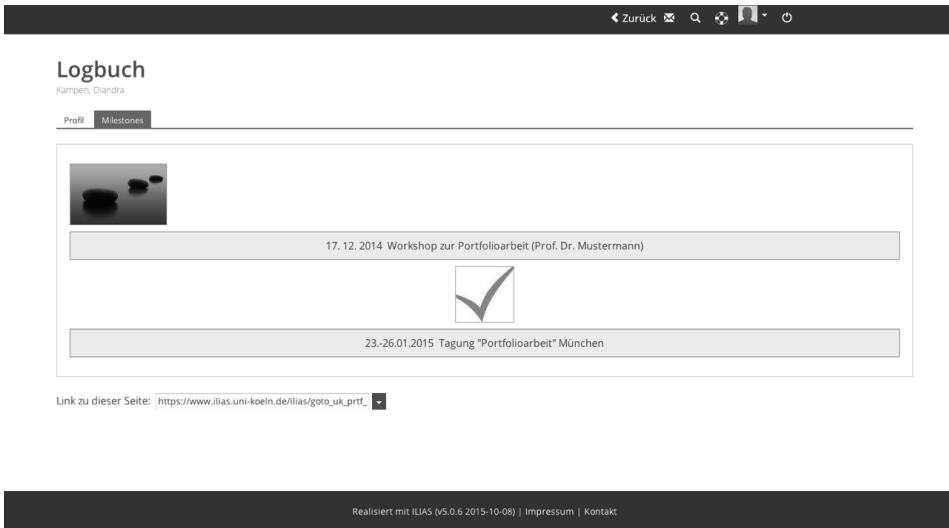


Abb. 2: Beispiel einer Seite „Meilensteine“

Hand in Hand mit den im C-Programm der Graduiertenschule durchgeführten Coachings (Dziak-Mahler et al., in Vorbereitung) (z.B. *Teambuilding*, *Soft Skills*) und durch das Angebot inhaltlicher Workshops (z.B. Methoden empirischen Arbeitens, Round-Table-Gespräche mit externen Experten) erstellen sich die einzelnen GraduiertenschülerInnen über das Portfolio einen individualisierten *Projektplan Dissertation*, der im Laufe der Dissertation erweitert und angeglichen wird.

Im Basic-Portfolio³ werden Anregungen zur Darstellung und zur weiteren Spezifizierung gegeben. So können z.B. Arbeitsaufwand, TeilnehmerInnen, Kommentare etc. in die Liste aufgenommen werden. Durch interne Verweise zum – der Gruppe nicht sichtbaren – Reflexionsteil des *Inneren Portfolios* (*Teaming up with myself*) können Erfahrungen aus dem Logbuch aufgenommen und im geschlossenen Teil mit persönlichem Bezug weiterverarbeitet werden. Die Auflistung der Tätigkeiten in den einzelnen Jahren trägt nicht nur zur Übersicht, sondern auch maßgeblich zur Strukturierung, Wahrnehmung und Sichtbarmachung der Veränderung und des Fortschreitens (s.u.) des Dissertationsprozesses bei. Zusätzlich können Zeitpläne und Termine verortet werden. Diese sind dann über die *Feed-Forward*-Reflexionen immer wieder abgleichbar (s.u.).

4.2 Inneres Portfolio: *Teaming up with myself*

Nach Häcker sind die wesentlichen Charakteristika einer gelingenden Portfolioarbeit neben dem Festlegen von Zielen und der Auswahl von Lernprodukten die, das Erreichen der Ziele zu dokumentieren, das Reflektieren des eigenen Lernens, die Pla-

³ Grundeinstellung des *Cologne Career Portfolios*, noch nicht individualisiert.

nung weiterer Lernschritte und das (stolze) Vorzeigen des eigenen Portfolios (Häcker, 2007). Diese Grundlagen werden durch drei Reflexionsperspektiven im *Inneren Portfolio* umgesetzt.

Dieser Teil des Portfolios ist nur für die BesitzerInnen einsehbar. Zugriffe von Anderen sind nicht möglich. Selbstreflexives Schreiben und Denken sind höchst individuelle Prozesse. Eine Steuerung von außen ist daher schwierig, häufig sogar kontraproduktiv. Dennoch sollen Struktur- und Gestaltungsvorschläge Anreize setzen und Ideengänge freilegen. Das *Innere Portfolio* bietet Gliederungsvorschläge an, die die Promovierenden nach individuellen Vorstellungen füllen können. Die Einteilungen können aber auch gänzlich verändert und neu gestaltet werden.

Nach Hattie und Timperley lässt sich Feedback auf drei Ebenen anwenden: Feedback zur Aufgabe (*Feed Up*), Feedback zum Lernprozess (*Feed Back*) und Feedback zur Selbstregulation (*Feed Forward*) (Hattie & Timperley, 2007). Die zentralen Fragen, die Hattie zugrunde legt, nämlich „Was ist das Ziel?“, „Wie geht es voran?“ und „Was kommt als nächstes?“ bilden im *Inneren Portfolio: Teaming up with myself* die unterschiedlichen Reflexionsperspektiven:

- *Feed Up* (engl. aufpäppeln) ist ein Bereich, in dem es um die eigenen Ziele und das Erreichen derselben geht. Hier kann das methodische und zeitliche Vorgehen festgehalten und immer wieder rückblickend betrachtet werden. Somit ist es möglich, anhand des Portfolios den Stand der eigenen Dissertation nachzuvollziehen.

Fragen hier können z.B. sein: Was ist meine Zielsetzung? Wo liegen meine Schwerpunkte? Wie lässt sich das miteinander verbinden? Lässt sich daraus eine Gliederung ableiten? Lässt sich daraus ein methodisches Vorgehen ableiten? Wie kann ich diese Überlegungen für meine Dissertation nutzen?

- *Feed Back* (engl. kommentieren, rückmelden) ist der Bereich, in dem die Reflexion über das eigene Werk am deutlichsten erkennbar ist. Hier wird festgehalten, wie der Prozess verläuft, was gut und was eher nicht gut war, so dass es zur Rückmeldung bzgl. der Selbsteinschätzung herangezogen werden kann. Um eine Einschätzung von LernteampartnerInnen, KoordinatorInnen und/oder BetreuerInnen zu erhalten, können die Unterlagen heruntergeladen und an die jeweiligen Personen verschickt werden.

Fragen können hier z.B. sein: Wie verläuft der Prozess? Wie schätze ich mich selbst ein? Wie schätzen mich meine LernteampartnerInnen, KoordinatorInnen, BetreuerInnen ein?

- *Feed Forward* (engl. nähren) bietet die Möglichkeit, organisiert das weitere Vorgehen zu planen. So kann sich der/die Promovierende immer wieder rückversichern, welche Workshops, Tagungen o.ä. noch wichtig für die eigene Weiterentwicklung sind.

Fragen können hier z.B. sein: Was nehme ich mir als nächstes vor? Was sind die nächsten konkreten Schritte? Was brauche ich, um diese Schritte zu realisieren? Wer oder was kann mich darin unterstützen?

Durch die Differenzierung der Reflexionsperspektiven können zahlreiche Transferprozesse ausgelöst und organisatorisch wieder im E-Portfolio verortet werden.

Das alles trägt beständig zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit bei. Die Selbstanalysefähigkeit der NutzerInnen wird hierdurch geschärft.

4.3 Start Up – Meine persönliche Karriereplanung

Ein wichtiger Vorteil der Arbeit mit E-Portfolios „ist die digitale Reproduzierbarkeit einzelner Einträge oder Ansichten, wodurch es leicht möglich ist, aus einem Gesamtportfolio heraus zu verschiedenen Anlässen und mit verschiedenen Zielsetzungen für die Augen anderer verschiedene Präsentationsportfolios zu kreieren“ (Himpl-Gutermann & Bauer, 2011, S. 24). So lassen sich bereits parallel mit der Bearbeitung des Logbuchs und des Inneren Portfolios im Bereich *Start Up* Teile für Bewerbungen und Selbstporträts erstellen. Diese können später auf eine Website transferiert werden. Damit dient das *Start-Up*-Portfolio der konkreten Karriereplanung und rundet für den/die DoktorandIn die Promotionszeit ab.

Einzelne Seiten können z.B. sein:

- a) Profil
- b) Projektskizze
- c) Akademischer Werdegang
- d) Tagungen/Konferenzen/Workshops
- e) Publikationen

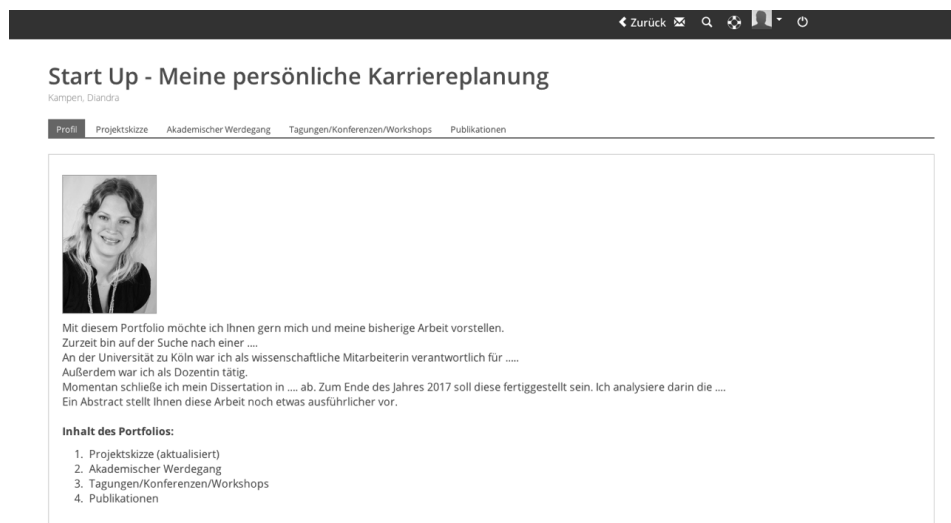


Abb. 3: Beispiel einer Seite *Start Up*

Im Profil kann ein Anschreiben an mögliche zukünftige ArbeitgeberInnen gerichtet sowie ein Profilbild hinterlegt werden. Die Projektskizze erläutert leserfreundlich das Dissertationsvorhaben inklusive des methodischen Vorgehens und der Forschungsgrundlage. Der akademische Werdegang ist ein tabellarischer Lebenslauf über die akademische Entwicklung des Doktoranden/der Doktorandin. In den Abschnitten *Tagungen/Konferenzen/Workshops/Publikationen* werden Vorträge, Poster und eigene Veröffentlichungen aufgelistet, die die Leistungen der DoktorandInnen dokumentieren können und als Bewerbungsgrundlage prospektiven ArbeitgeberInnen und Interessierten die während der Zeit in der Graduiertenschule erworbenen Kompetenzen verdeutlichen sollen.

Der *Start-Up*-Bereich korrespondiert inhaltlich auch mit dem Teil *Teaming up with myself*. Dahinter steht die Idee, dass sich die einzelnen Bereiche des Portfolios gegenseitig ergänzen und inspirieren können. Damit dient das *Cologne Career Portfolio* den DoktorandInnen nicht nur als *Promotionsbegleiter*, sondern auch eine Art Promotionstagebuch.

5. Fazit

Mit dem *Cologne Career Portfolio*, insbesondere mit dessen Teil *Start Up – meine persönliche Karriereplanung*, wird die Portfolioarbeit über das Studium hinaus in der Begleitung von Promotionsstudierenden weitergeführt und entfaltet gerade hier ihren vollen Nutzen. Durch differenzierte Reflexionsperspektiven werden Vertrauen und Sicherheit im Arbeitsumfeld erzeugt, die DoktorandInnen werden u.a. in Bezug auf ihre Laufbahnentscheidung mutiger (Reichmann, 2013). Diese Sicherheit wirkt sich auf die Motivation und die Zielstrebigkeit des Promotionsprozesses aus – und letztlich auf die gesamte Promotionsdauer.

Literatur

- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.
- Baumgart, F. (2010). Zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Theoretische Probleme, strategische Ansätze, empirische Befunde (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELL))* (177–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Stuttgart: Budrich UTB.
- Czerwionka, T., Knutzen S. & Bieler, D. (2010). Mit ePortfolios selbstgesteuert lernen. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenhaft 18: Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments. Verfügbar unter: <http://www.Medienpaed.com/18/czerwionka1003.pdf> [letzter Abruf: 16.01.2016].

- Dziak-Mahler, D. et al. (in Vorbereitung). Coachingmethoden in der LehrerInnenbildung.
- Egolfstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2004). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 18: neue Medien und individuelle Leistungsgestaltung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments. Verfügbar unter: <http://www.Medienpaed.com/18/egolfstein1004.pdf> [letzter Abruf 16.01.2016].
- Häcker, T. (2007). Portfolio. Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research (77, 1), 81–112.
- Himpsl-Gutermann, K. & Bauer, R. (2011). Kaleidoskope des Lernens. E-Portfolios in der Aus- und Weiterbildung von (österreichischen) LehrerInnen. Zeitschrift für e-learning (3/2011). Verfügbar unter: <http://www.e-learning-zeitschrift.org/home/archiv.php> [letzter Zugriff: 16.1.2016].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (2015). Berliner Erklärung zur Lehrerbildung der Telekom Stiftung, des Stifterverbandes der deutschen Wirtschaft und der Hochschulrektorenkonferenz. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/Berliner_Erklärung_zur_Lehrerbildung_DTS_SV_HRK_11062015.pdf [letzter Zugriff: 15.01.2016].
- Karpa, D., Kempf J. & Bosse, D. (2013). Das ePortfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. Schulpädagogik heute. H 7, 7. Jahrgang. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Löwith, K. (1988). Von Hegel zu Nietzsche. Der revolutionäre Bruch im Denken des neunzehnten Jahrhunderts. Stuttgart: Metzler.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308).
- NN: Das Betreuungskonzept der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln. In Vorbereitung.
- Reichmann, E. (2013): Karriereplanung mit Karriereportfolio. Beruf & Leben. Ganzheitliche Laufbahnberatung. www.beruf-und-leben.com [letzter Zugriff: 16.01.2016].
- Zech, R. (2008). Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Landsberg: Beltz.

Internetquellen

- <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/index.html> [letzter Zugriff: 12.11.2015].
- https://www.academics.de/wissenschaft/referendariat_oder_promotion_nach_dem_lehramtsstudium_30926.html [letzter Zugriff: 16.01.2016].

Teil IV:
Portfolioarbeit in der
praktischen LehrerInnenbildung –
erste und zweite Phase

Das Paderborner „Portfolio Praxiselemente“ AIMs auf dem Weg

Abstract

Mit dem Lehrerausbildungsgesetz in NRW (LABG, 2009) ist das „Portfolio Praxiselemente“ als studienbegleitendes und phasenübergreifendes Reflexionsinstrument in die Lehrerausbildung integriert worden. Im Hinblick auf die Beziehung zwischen Theorie und Praxis dient es vor allem der Förderung reflexiver Kompetenzen angehender Lehrkräfte, die in der wissenschaftlichen Diskussion um professionelles LehrerInnenhandeln zunehmend als Schlüsselkompetenzen betrachtet werden. Das Paderborner AIMs-Portfolio ist ein Beispiel einer standortspezifischen Ausgestaltung des „Portfolio Praxiselemente“. Es ist Teil der kompetenzorientierten Ausbildung an der Universität Paderborn und geht insbesondere in der Beratung der Studierenden und der Begleitung ihrer Reflexionsprozesse neue Wege, die in diesem Beitrag skizziert werden. Das AIMs-Konzept wird praxisphasenübergreifend und praxisphasenspezifisch am Beispiel des Orientierungspraktikums, der ersten studienbegleitenden Praxisphase, vorgestellt.

1. Das AIMs-Portfolio: Berufsbiographische Entwicklung und Professionalisierung gezielt und reflexiv mitgestalten



Abb. 1: Das Paderborner „Portfolio Praxiselemente“ AIMs

1.1 Grundverständnis: Portfolioarbeit als Medium reflexiver Praxis

Reflexionskompetenz gilt im Kontext professionellen LehrerInnenhandelns zunehmend als Schlüsselkompetenz. Mit dem von Schön (1987) geprägten Begriff *Reflective Practitioner* gewinnt auch die Portfolioarbeit als Instrument bzw. als Medium reflexiver Praxis (Bräuer, 2014, S. 35) in der nationalen wie internationalen Diskussion an Bedeutung. Reflexion – verstanden als „innerer Dialog zwischen Denken und Handeln“ (Rahm & Lunkenbein, 2014, S. 239) – kann aus schreibdidaktischer Perspektive vom Modus des Schriftlichen, z.B. in einem Portfolio, insofern profitieren, als Schrift hier quasi als *externes Gedächtnis* Auseinandersetzungen mit der eigenen Entwicklung über einen längeren Zeitraum ermöglicht (Miskovic, 2006, S. 2).

Als Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis ist in Nordrhein-Westfalen mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) 2009 (MSW, 2009a) das „Portfolio Praxiselemente“ als studienbegleitendes Reflexionsinstrument in die Lehrerausbildung mit dem Ziel integriert worden, die reflexiven Kompetenzen angehender Lehrkräfte zu fördern. Diese Zielsetzung ist vor allem im Kontext von Praxisphasen zu verfolgen, da sich diese innerhalb der Lehrerausbildung aufgrund ihres „situativen Zugangs zur Praxis“ (Weyland, Schöning, Schüssler, Winkel & Bandorski, 2015) besonders für reflexive Auseinandersetzungen im Kontext von Theorie und Praxis anbieten. Lehramtsstudierende bewerten ihr Studium allerdings – nicht zuletzt aufgrund vermeintlicher Kenntnis des Berufsziels durch die eigene Schulerfahrung – sehr stark mit Blick auf den praktischen Nutzen (Schiefner-Rohs, 2015, S. 173). Diese Haltung impliziert die Gefahr, dass Praxiserleben zu einer „Erfahrungsfalle“ (Hascher, 2005, S. 41) wird, wenn Erfahrungen allein als Garanten professioneller Entwicklung angesehen werden. Professionalität beruht eben nicht nur auf erfahrungsbasiertem praktischem Handlungswissen, sondern auch auf theoretischem Reflexionswissen, selbst-reflexivem Wissen und deren wechselseitiger Beziehung (Schüssler & Weyland, 2014, S. 35). Um Weiterentwicklung in diesem Verständnis von Professionalität zu ermöglichen, müssen Praxiserfahrungen im Studium unter einer wissenschaftlich-reflexiven Perspektive wahrgenommen werden (Weyland et al., 2015). Das Portfolio stellt hierfür ein geeignetes Instrument dar.

Vor diesem Hintergrund hat das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn 2013 begonnen, ein entsprechendes Portfoliokonzept (AIMs) zu entwickeln und zu erproben. Das Portfolio löst den bisher üblichen Praktikumsbericht ab und fügt sich einerseits in das landesweite Rahmenkonzept des „Portfolio Praxiselemente“ (LABG NRW 2009 (MSW, 2009a), LZV NRW 2009 (MSW, 2009b) und MSW, 2011) und andererseits in die konzeptionellen Entwicklungen zur LehrerInnenbildung an der Universität Paderborn ein. Mit dem 2004 vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator prämierten Forschungsprojekt SPEE (Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation) wurde in Paderborn schon recht früh ein Meilenstein auf dem Weg zu einem standard- und kompetenzorientierten Lehramtsstudium mit einem am Berufsfeld orientierten Curriculum umgesetzt, das seinerzeit in enger Abstimmung zwischen den Bildungswissenschaften, den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken erar-

beitet und implementiert wurde (Hilligus, Reinhold, Rinkens & Tulodziecki, 2004). Mit dem Folgeprojekt KICK (Kompetenzorientierung – Integration – Curriculare Angebote – Kooperation) wurde ein Kooperationsverbund der Universität Paderborn und der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Detmold, Paderborn und Bielefeld gegründet, der es sich mit dem Ziel des Erwerbs professioneller Handlungskompetenz zur Aufgabe gemacht hat, den sukzessiven Kompetenzaufbau angehender LehrerInnen über die Ausbildungsphasen hinweg zu unterstützen. Vor dem skizzierten Hintergrund der Entwicklungen im Bundesland und an der Universität Paderborn schließt das AIMS-Konzept eine Lücke. Die Praxisphasen werden weiterentwickelt und mit dem Portfolio als einem an Standards und Kompetenzen orientierten Reflexionsinstrument verknüpft. Auf diese Weise soll erreicht werden, dass die Praxisphasen im Sinne eines Spiralcurriculums zu wesentlichen Bausteinen des sukzessiven Kompetenzerwerbs werden.

Dem AIMS-Konzept liegt ein moderat konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde. In Anlehnung an Gräsel, Bruhn, Mandl & Fischer (1997, S. 5ff.) wird Lernen als ein aktiver und konstruktiver Prozess verstanden, der situations- und kontextgebunden ist, der selbstgesteuert verläuft und in soziale bzw. kooperative Settings eingebunden ist. Viele Ansätze zur Portfolioarbeit (u.a. Bräuer, 2014; Degenhardt & Karagiannakis, 2014) zeichnen sich durch entsprechende Eckpfeiler eines „(erkenntnistheoretischen) Konstruktivismus“ (Häcker, 2011, S. 17) aus. Es wird davon ausgegangen, dass der situative Zugang zur Praxis, der durch schulische Praxisphasen ermöglicht wird, dann zu einem Kompetenzzuwachs führt, wenn die Studierenden ihren Reflexionsprozess im Portfolio an *echten* Fragen entlangführen können. Das AIMS-Konzept beinhaltet daher Offenheit für eigene Fragestellungen der Studierenden. Die erkenntnisorientierte Auseinandersetzung mit eigenen auf die Schulpraxis bezogenen Fragestellungen und die entsprechende Auswahl von Methoden, Materialien, Fachliteratur usw. fördert darüber hinaus eine forschende Grundhaltung (Klewin, Schüssler & Schicht, 2014, S. 142), die im Studienverlauf eine immer zentralere Bedeutung einnimmt.

Die Eigenverantwortung der Studierenden für *ihr* Portfolio entlässt die Hochschule allerdings nicht aus der Pflicht, die Studierenden bei der Portfolioarbeit, die eine große Herausforderung für sie darstellt, zu unterstützen und zu begleiten. Entsprechend sieht das Konzept Angebote für den Austausch mit KommilitonInnen und Lehrenden sowie weitere Unterstützungsangebote für die individuelle Portfolioarbeit vor.

Das AIMS-Portfolio wurde als Entwicklungs- und Prozessportfolio konzipiert, das im Folgenden zunächst praxisphasenübergreifend und dann konkret am Beispiel des Orientierungspraktikums vorgestellt wird.

1.2 AIMS – Aufgaben, Impulse, Material, standardorientiert

Bereits das Akronym AIMS für *Aufgaben, Impulse, Material, standardorientiert* weist auf das Grundprinzip des Konzeptes hin, nämlich die Bereitstellung standardorientierter praxisphasenspezifischer Reflexionsanregungen in Form von konkreten Auf-

gaben, offenen Impulsen und exemplarischem Material. Die in der Lehramtszugangsverordnung (LZV) NRW 2009 (MSW, 2009b) verankerte Standardorientierung bietet dabei eine gute Möglichkeit, die Bearbeitung eigener Fragestellungen der Studierenden bei aller Offenheit dennoch in einem „ausbildungs- bzw. berufsfeldorientierten Kontext“ (Bräuer, 2014, S. 26) zu verorten. Aber nicht nur innerhalb einer spezifischen Praxisphase, sondern auch über die gesamte LehrerInnenausbildung hinweg stellen die Standards in ihrem sukzessiven Aufbau einen Orientierungsrahmen für einen berufsbiographischen und spiralförmigen Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess dar. Die Bilanzierung des Kompetenzerwerbs zum Abschluss einer Praxisphase in Form von Erfolgs- und Entwicklungsseiten (in Anlehnung an Kricke & Reich, 2011, S. 9) ist ein sich wiederholendes Element innerhalb der Portfolioarbeit mit AIMS. Mit diesem Instrument blicken Studierende nicht nur auf die absolvierte Praxisphase zurück, sondern nehmen auch eine in die Zukunft gerichtete Perspektive ein und legen Entwicklungsziele für das weitere Studium fest. Vor diesem Hintergrund weist auch der englische Begriff *aims* (= Ziele) auf eine wichtige Komponente des Konzeptes hin. Die Anschlussfähigkeit an bereits erworbenes Wissen und entwickelte Kompetenzen wird durch diesen Prozesscharakter vereinfacht und ermöglicht den Studierenden am Ende bestimmter Ausbildungselemente eine Betrachtung des eigenen Entwicklungsprozesses – wichtige Entwicklungsschritte werden sichtbar.

Darüber hinaus bietet das AIMS-Portfolio als Ringordner einen *Ort* für entwicklungsbezogene Reflexionen, die in verschiedenen Bereichen durchgeführt und im Ordner zugeordnet und dokumentiert werden können.

1.2.1 Der praxisphasenübergreifende Bereich *My Portfolio* – Der private Sammlungsteil

My Portfolio ist ein privater Sammlungsteil innerhalb des Paderborner AIMS-Portfolios, der nicht öffentlich ist. Das besondere an *My Portfolio* ist, dass es sich hierbei um einen praxisphasenübergreifenden Teil handelt, der nicht nur im Kontext der Praxisphasen, sondern auch darüber hinaus kontinuierlich und eigenverantwortlich geführt werden soll. In diesem Teil können Materialien, Bearbeitungen oder auch persönliche Reflexionen zu bestimmten Aspekten mehr oder weniger strukturiert gesammelt werden. Im Kontext der Praxisphasen können Studierende auf der Grundlage von Notizen zu Hospitationen, Gesprächsprotokollen oder sonstigen Aufzeichnungen ihren Sammlungsteil füllen. Auch das Führen eines Praktikumstagebuchs innerhalb von *My Portfolio* wird den Studierenden empfohlen. Degenhardt & Karagiannakis (2014, S. 5) bezeichnen das in ihrem Konzept fest verankerte Lernstagebuch in Anlehnung an Bräuer als *Schatzkästlein*. Das gilt auch für *My Portfolio*, denn je umfassender und persönlicher die Studierenden diesen privaten Sammlungsteil füllen, desto größer ist ihr Fundus für eine begründete Auswahl von Elementen aus diesem Sammlungsteil, die sie im praxisphasenspezifischen Teil für tiefergehende standardbezogene Reflexionen nutzen. Vor diesem Hintergrund werden die Stu-

dierenden ermutigt, im Praktikum Themen bzw. Fragestellungen aufzuspüren, die sie wirklich beschäftigen und interessieren. Oftmals sind es bestimmte Schlüsselerlebnisse – ein persönlicher Durchbruch, eine Irritation, eine Herausforderung –, die aufgrund der subjektiv wahrgenommenen Bedeutsamkeit des Erlebten ein großes Potenzial für reflexive Bearbeitungen in sich bergen (Korthagen, 2014).

1.2.2 Praxisphasenspezifische Bereiche in AIMS – Eignungspraktikum, Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum, Praxissemester, Vorbereitungsdienst

Aus ihrer Sammlung wählen die Studierenden über ihren Studienverlauf für verschiedene Anlässe (z.B. das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester) begründet aus, welche Bearbeitungen, Reflexionen, Materialien etc. sie heranziehen und anderen Personen gegenüber einsehbar machen, um ihren standardbezogenen Kompetenzerwerb im jeweiligen Praktikum nachvollziehbar zu dokumentieren und zu reflektieren.

Die praxisphasenspezifische Portfolioarbeit ist dabei allerdings sehr vielfältig und manchmal auch an konkrete Vorgaben geknüpft. Im Praxissemester z.B. führt die große Zahl an Personen, die in die Begleitung der Studierenden involviert sind, zu einer Fülle an Umgangsweisen mit dem Portfolio. Die größten Synergieeffekte für die Studierenden sind dann zu erwarten, wenn die standardbezogenen Reflexionsanregungen des „Portfolio Praxissemester“ (MSW, 2012, S. 8ff.) von den Lehrenden in ihren vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen genutzt werden. So kann die auf begründeter Auswahl beruhende Verbindungslinie zwischen *My Portfolio* und dem jeweiligen praxisphasenspezifischen Bereich in AIMS auch tatsächlich zum Tragen kommen. Hier ist insbesondere im Praxissemester die Kooperation der Lehrenden der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und der Lehrenden an der Hochschule für die (Weiter-)Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Portfolioarbeit eine langfristige Aufgabe, die im Kontext von AIMS seit dem Sommersemester 2015 kontinuierlich verfolgt wird.

Über *My Portfolio* und die praxisphasenspezifischen Bereiche hinaus dient der Bereich *Dokumente* der Sammlung von Bescheinigungen über die absolvierten Praxisphasen sowie weiterer Bescheinigungen, Zertifikate usw. Der profilbezogene Bereich in AIMS ist eine Paderborner Besonderheit. Auf freiwilliger Basis können Lehramtsstudierende neben ihren Fächern und den Bildungswissenschaften eines der Profile *Umgang mit Heterogenität*, *Gute gesunde Schule* oder *Medien und Bildung* studieren und dadurch einen Schwerpunkt setzen und *ihr Profil schärfen*. Um diese Profilbildung an das reguläre Studium anzubinden und perspektivisch über die gesamte Lehrerbildung hinweg anzuregen, wird Profilstudierenden hier ein Ort für ihre profilbezogenen Reflexionen zur Verfügung gestellt.

2. AIMS konkret: Portfolioarbeit im Orientierungspraktikum

Im Folgenden wird das AIMS-Konzept konkret am Beispiel des Orientierungspraktikums vorgestellt, in dessen Rahmen die Portfolioarbeit vom PLAZ vorbereitet, begleitet und betreut wird. Anschließend werden Erfahrungen aus dem ersten Durchgang im Sommersemester 2015 vorgestellt und diskutiert.

Für die Ausgestaltung ihrer standardbezogenen Reflexionen im Portfolio Orientierungspraktikum stehen den Studierenden drei unterstützende Instrumente zur Verfügung, die in ähnlicher Weise auch in den anderen Praxisphasen vorgesehen sind: Ein Impulspapier mit Anregungen für die reflexive Auseinandersetzung mit den Standards des Orientierungspraktikums, ein Aufgabenpool mit konkreten standardbezogenen Bearbeitungsvorschlägen und ein Materialpool mit exemplarischem Material, das sich auf den Aufgabenpool bezieht, aber auch als Inspirationsquelle für die Entwicklung eigener Bearbeitungsideen genutzt werden kann. Eine Handreichung zum Orientierungspraktikum und zum Portfolio Orientierungspraktikum gibt einen Überblick über den gesamten Portfolioprozess im Orientierungspraktikum und erläutert die Verwendungsmöglichkeiten der drei unterstützenden Instrumente.

2.1 Der Prozess der Portfolioarbeit

In Anlehnung an Häcker (2007, S. 145) setzt sich der Portfolioprozess aus sechs Schritten zusammen: Kontext, Sammlung, Auswahl, Reflexion, Bilanz und Präsentation. Im Folgenden werden diese Grundschrte auf den konkreten Ablauf des Portfolioprozesses im Orientierungspraktikum übertragen:

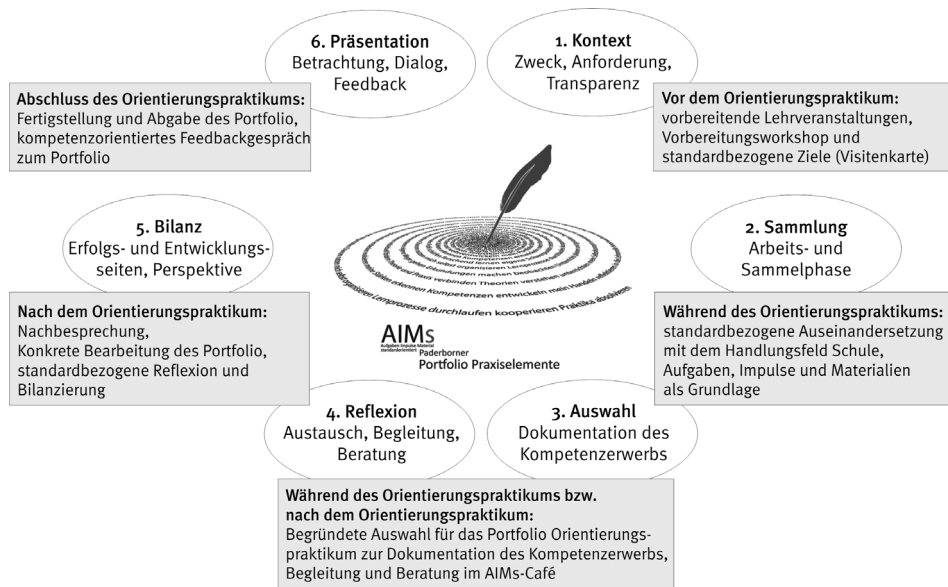


Abb. 2: Der Portfolio-Prozess im Orientierungspraktikum

2.1.1 Kontext: Vor dem Orientierungspraktikum

In den vorbereitenden Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften erwerben die Studierenden u.a. grundlegende Kompetenzen zu Unterricht und Allgemeiner Didaktik. In einem obligatorischen Vorbereitungsworkshop vor Antritt des Orientierungspraktikums werden die Studierenden dann seitens des PLAZ in die Portfolioarbeit eingeführt. Neben der konkreten Vorbereitung auf das Praktikum sind mit dem Workshop vor allem zwei Ziele verbunden: Sinnstiftung und Transparenz in Bezug auf die Arbeit mit dem AIMS-Portfolio im Allgemeinen und im Orientierungspraktikum im Besonderen. Dabei werden u.a. erste Ideen entwickelt, wie der Sammlungsteil *My Portfolio* gewinnbringend für das Portfolio Orientierungspraktikum gefüllt werden kann. Die Studierenden können Einsicht in die unterstützenden Instrumente nehmen. Am Ende des Workshops fertigen sie eine persönliche Visitenkarte mit konkreten standardbezogenen Zielen und Ideen für die Portfolioarbeit an (Standards des Orientierungspraktikums nach § 7 LZV NRW 2009; MSW, 2009), die im weiteren Prozess einen zielgerichteten Orientierungsrahmen bildet.

2.1.2 Sammlung: Während des Orientierungspraktikums

Im Sammlungsteil *My Portfolio* werden während des Orientierungspraktikums standardbezogene Bearbeitungen der zur Verfügung stehenden Aufgaben, Impulse und Materialien entlang der persönlichen Visitenkarte eigenverantwortlich gesammelt. Hier wird davon ausgegangen, dass die Bedeutsamkeit, die das Subjekt Themen zuschreibt, Einfluss auf den Grad der Sinnstiftung hat (Dewey, 2002, S. 87). Wenn Studierende Portfolioarbeit als eine sinnvolle Aufgabe wahrnehmen, z.B., weil sie ihren eigenen Fragen und Interessenschwerpunkten nachgehen und einen Erkenntnisgewinn erzielen (Degenhardt & Karagiannakis, 2014, S. 7), dann wächst die Wahrscheinlichkeit, dass sie das Portfolio langfristig als Reflexionsinstrument über die Ebene der Pflichterfüllung hinaus betrachten und entsprechend (auch eigenverantwortlich) nutzen. Für ein Entwicklungsportfolio stellt dies eine grundlegende Voraussetzung dar (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007, S. 13).

2.1.3 Begründete Auswahl und Reflexion: Während des Orientierungspraktikums bzw. nach dem Orientierungspraktikum

Aus ihrer Sammlung wählen die Studierenden zu jedem Standard begründet aus, welche Beobachtungen oder Ereignisse sie in ihrem Portfolio Orientierungspraktikum einer tiefergehenden Reflexion und Dokumentation unterziehen, um den eigenen Kompetenzerwerb standardbezogen zu dokumentieren und ihre Erkenntnisse auch für kommunikative Reflexionsanlässe – wie z.B. die Nachbesprechung oder das Feedbackgespräch – zu öffnen. Obligatorisch wird im Portfolio Orientierungspraktikum zu jedem Standard eine Bearbeitung erwartet.

Während des Orientierungspraktikums bzw. im Anschluss daran können die Studierenden das Angebot des AIMS-Cafés in Anspruch nehmen. Hier werden sie bei der konkreten Ausgestaltung des „Portfolio Orientierungspraktikum“ unterstützt. Fragen zum Schreib- bzw. Reflexionsprozess an sich, zum Einbezug von Theoriesätzen, zur Recherche entsprechender Fachliteratur oder zur Generierung konkreter Fragestellungen können hier in Gesprächen in den Blick genommen werden.

Die Prozessschritte „Auswahl und Reflexion“ nach Häcker (2007, S. 145) sind auch im Paderborner Konzept qualitativ voneinander abzugrenzende Prozessschritte, die sich aber gegenseitig durchdringen und bereichern. Mit dem AIMS-Café und der Nachbesprechung wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, ihre Arbeit am Portfolio in einen sozialen Kontext zu stellen (Degenhardt & Karagiannakis, 2014, S. 28) und in einen reflexiven Austausch mit anderen Studierenden und den betreuenden Personen zu treten.

2.1.4 Bilanz: Nach dem Orientierungspraktikum

Nach dem Orientierungspraktikum findet eine obligatorische Nachbesprechung statt. Der Austausch mit anderen Studierenden soll hier zu einer Erweiterung der eigenen Perspektive führen. In Partnerinterviews widmen sich die Studierenden je einem exemplarischen Schlüsselerlebnis im Praktikum, sie gehen der Frage auf den Grund, welche persönlichen Erfolge und Entwicklungsbedarfe in dieser Situation deutlich geworden sind und welches Erkenntnisinteresse sich daraus ergibt. Darüber hinaus stellen die Studierenden dieses Erkenntnisinteresse in den Kontext eines Standards und formulieren eine konkrete Fragestellung für ihr Portfolio. Die Ergebnisse der Nachbesprechung können dann für die Weiterarbeit genutzt werden.

Im Anschluss an die Nachbesprechung stellen die Studierenden ihr Portfolio Orientierungspraktikum fertig. Ein obligatorischer Bestandteil der Bilanzierung, der in die Bearbeitung zu Standard 4 (Studium und eigene professionelle Entwicklung reflektiert mitgestalten) abschließend eingebunden wird, sind die unter 1.2 bereits angesprochenen Erfolgs- und Entwicklungsseiten, in denen die Studierenden ihren Kompetenzerwerb standardbezogen bilanzieren, „um die Zone zur nächstmöglichen Entwicklungsstufe erfolgreich zu durchschreiten“ (Bräuer, 2014, S. 21). Hier zeigt sich, dass der Reflexionsprozess nach dem Feedbackgespräch zwar für das Orientierungspraktikum abgeschlossen ist, er aber gleichzeitig die Basis für den weiteren Studienverlauf und die weiteren Praxisphasen darstellt.

2.1.5 Präsentation: Nach dem Orientierungspraktikum

Nach Lektüre des Portfolios werden die Studierenden von der/dem begleitenden PraktikumsbetreuerIn zu einem Feedbackgespräch eingeladen, in dem sie eine ausführliche, wertschätzende und kompetenzorientierte Rückmeldung zu ihrem Portfolio erhalten. Dieses Feedback richtet sich dabei nicht auf das Handeln der Studie-

renden, sondern auf die wissenschaftlich-reflexive Auseinandersetzung mit diesem Handeln (Schüssler & Weyland, 2014, S. 35) sowie die nächsten Entwicklungsziele und -schritte.

2.2 Erste Erfahrungen

In aller Vorsicht lassen sich nach dem ersten Durchgang Hinweise erkennen, dass das Portfolio tatsächlich das von Häcker beschriebene Potenzial besitzt, ein „Medium des Wandels in der Lernkultur“ (Häcker, 2011, S.15) zu sein. Der Paradigmenwechsel vollzieht sich hier auf verschiedenen Ebenen, die zu Beginn bereits in Bezug auf das dem Konzept zugrunde liegende Lernverständnis hervorgehoben wurden und die im Folgenden anhand von einigen konkreten ersten Erfahrungen veranschaulicht werden.

2.2.1 Entwicklung von standardbezogenen Fragestellungen

Eigene standardbezogene Fragestellungen zu entwickeln und im Portfolio zu bearbeiten stellt für die Studierenden eine große Herausforderung an die Selbststeuerung und die Eigenverantwortung dar. Erste Rückmeldungen zeigen, dass die Handreichung, das Impulspapier und der Aufgaben- und Materialpool noch nicht selbstständig von allen Studierenden in Beziehung zueinander und zur Aufgabe des *Portfolio-führens* gesetzt werden können und dass der Erwartungshorizont noch nicht für alle Studierenden konkret genug wurde. Einige sprechen auch davon, dass sie sich angesichts der Fülle des Materials überfordert fühlen.

Als sehr erfreulich hingegen kann die sich abzeichnende Tendenz bewertet werden, dass die Studierenden eigene Fragestellungen für die einzelnen Standards entwickeln und weniger auf den bereitgestellten Aufgabenpool zurückgreifen. Dies könnte darauf hinweisen, dass die bereits entwickelten Aufgaben den Studierenden nicht passend erscheinen. Es könnte jedoch auch sein, dass die Studierenden lieber eigene, für sie bedeutsame Schlüsselsituationen zum Ausgangspunkt ihrer Reflexionen und der Bearbeitung des Portfolios machen. Die häufige Rückmeldung von Studierenden, dass sie die Offenheit des AIMs-Konzepts für die Formulierung eigener Fragestellungen, die sich aus den in der Visitenkarte formulierten Zielsetzungen ergeben, sehr begrüßen, stimmt in Bezug auf die zweite These durchaus optimistisch. Diese Haltung ist eine gute Basis für den weiteren Studienverlauf: Auch im Berufsfeldpraktikum, das an der Universität Paderborn außerschulisch oder in projektorientierten außerunterrichtlichen bzw. außerschulischen Settings stattfindet, bilden subjektiv bedeutsame und professionsrelevante Fragestellungen den Schwerpunkt des Portfolios. Vor allem aber für das *Forschende Lernen* im Praxissemester lässt sich diese Lernhaltung im Sinne des spiralförmigen Lernens gewinnbringend für einen sukzessiven Kompetenzaufbau nutzen (Valdorf, Schwier & Schüssler, 2014, S. 97).

2.2.2 Umgang mit Fachliteratur

Es war vorab schwer einzuschätzen, ob den Studierenden der Einbezug von Fachliteratur in die Portfolioarbeit gelingen würde. Derzeit zeichnen sich zwei Tendenzen ab: Zum einen fällt – im Vergleich zum Praktikumsbericht, der abgeschafft wurde – die literaturbasierte Reflexion nicht geringer aus, sie verteilt sich aber gleichmäßiger über alle Standards hinweg. Zum anderen ändert sich die Art der Verwendung von Fachliteratur. Hatte es früher den Anschein, dass Zitate recht formell eingefügt wurden, scheint die Literatur nun stärker hinzugezogen zu werden, um der Beantwortung einer persönlich aufgeworfenen Fragestellung eine weitere Perspektive hinzuzufügen, also einem Perspektivwechsel und damit der Erweiterung des eigenen Blickwinkels zu dienen.

2.2.3 Exemplarische Einblicke anhand von Portfolioauszügen

A „Meine konkrete Fragestellung für den Standard 1 lautet: Welche Anforderungen werden an meiner Praktikumschule an einen Lehrer gestellt und welche Aufgabenfelder gibt es?

Ich habe diese Fragestellung gewählt, weil ich zum einen meine Praktikumschule genauer untersuchen möchte [...]. Indem ich die Lehrerrolle genauer betrachte, kann ich auch Rückschlüsse für mich selbst ziehen, an welchen Stellen ich mich noch nicht gut vorbereitet fühle oder was ich mir noch nicht zutraue (vgl. Standard 4). Das gibt mir die Möglichkeit, mich vor meinem Referendariat damit auseinanderzusetzen oder gezielt Veranstaltungen der Universität zu belegen.“

B „Aus der Schulzeit kennt sicherlich jeder noch Klinkenpädagogen, die erst mit dem Griff an die Türklinke eine Stunde ausarbeiten. Das merkt jeder Schüler und jede Schülerin und fühlt sich dadurch nicht für voll genommen. Und dies leitet mich ansatzlos weiter zum vielleicht wichtigsten Anteil des didaktischen Dreiecks nach Cohn, dem Schüler: auch diesen kann ich als Lehrkraft beeinflussen, ohne ihn zu gängeln. Insbesondere dadurch, dass ich ihn als Menschen wahrnehme [...] und dass jede Aussage gewertschätzt wird.“

C „Welche Reaktionen auf Unterrichtsstörungen halten die Lehrkräfte meiner Praktikumschule für besonders wirksam?“

Um diese Frage zu beantworten, muss der Bereich der reinen Beobachtung verlassen werden, um mit den Lehrkräften ins Gespräch zu kommen. Aus diesem Grund sollten sich die Lehrkräfte des [...] Gymnasiums mithilfe des selbstständig verfassten Fragebogens allgemein zu Unterrichtsstörungen äußern.“

D „GANZHEITLICH“
Geduld vermitteln
Auch selbst dazulernen
Nachhaltigkeit fördern
Zielstrebigkeit kreieren
Handlungsorientierung in alle Richtungen
Eigenmotivation steigern
Individualität pushen
Toleranz vermitteln
Lebensweltbezug auf sozialer Ebene (Liebe!)
Interesse am Menschen haben
Coaching auf Praxisebene
Heilen und dadurch ein gutes Beispiel sein

Die Textbeispiele aus eingereichten Portfolios (vgl. Abb. 3) weisen insgesamt auf die breite Palette von Anliegen und Fragen der Studierenden hin und zeigen erfreulicherweise auch, dass formulierte Fragestellungen bereits begründet werden (Beispiel A). Positiv erscheint in diesem Textbeispiel auch, dass ein Bogen von der Bearbeitung zu Standard 1 (Die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive erkunden) zu Standard 4 (Studium und eigene professionelle Entwicklung reflektiert mitgestalten) als eher querliegendem Standard gespannt wird und damit ein roter Faden innerhalb des Portfolios deutlich wird. In Beispiel B – einer Bearbeitung zu Standard 4 – reflektiert der Student sein Rollenverständnis bzw. -ideal vor dem Hintergrund des didaktischen Dreiecks nach Ruth Cohn und stellt seine Selbstreflexion hier in einen wissenschaftlichen Kontext. Das Textbeispiel C lässt bereits einen sehr eigenständigen Charakter erkennen, da sich der Studierende hier seinem Beobachtungsgegenstand zu Standard 2 (Erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herstellen) forschend nähert. Nach einer ersten Klassifizierung der Beobachtungen zu Unterrichtsstörungen wird diese wissenschaftlich hinterfragt und mit Fachliteratur abgeglichen. Sein Erkenntnisinteresse geht aber über eine solche Klassifizierung hinaus, er hinterfragt, wie die Wirksamkeit bestimmter Reaktionen auf Unterrichtsstörungen einzu-

Abb. 3: Beispiele aus Portfolios zum Orientierungspraktikum

schätzen ist und beschließt, die Lehrkräfte diesbezüglich zu befragen. Die Ergebnisse dieser Befragung werden erneut theoriegeleitet reflektiert. Textbeispiel D stellt eine exemplarische Bearbeitung einer Aufgabe des Aufgabenpools zu Standard 4 dar, in der ein Studierender sich mit seiner zukünftigen Lehrerrolle auseinandersetzt. Dazu füllt er den selbstgewählten Begriff *GANZHEITLICH* in Form eines Akrostichons mit wesentlichen Aspekten seines Rollenverständnisses. Im weiteren Verlauf der Bearbeitung setzt sich der Student mit den gewählten Begriffen im Hinblick auf seine professionelle Entwicklung selbstreflexiv auseinander.

2.2.4 AIMS-Café

Das freiwillige Angebot des AIMS-Cafés haben 50 Studierende (rund 10 % der Studierenden dieser Kohorte) genutzt – einige hatten sich verabredet und kamen in Lernteams. Das Fragenspektrum reichte von formalen bis zu inhaltlichen Aspekten. „Was wird erwartet?“, „Wie komme ich zu einer Fragestellung?“, „Ich habe keine Idee für die Bearbeitung zu Standard 2.“ Das AIMS-Café bot ihnen eine wichtige Orientierungshilfe und Impulsquelle, war Beratungsstelle für Anliegen zum Orientierungspraktikum und diente der Selbstvergewisserung, mit dem Portfolio auf dem richtigen Weg zu sein.

Eintrag einer Studierenden in das Gästebuch nach dem Besuch des AIMS-Cafés: „Das AIMS-Café Angebot für die Studenten finde ich eine tolle Option für diejenigen, die noch etwas Hilfe benötigen oder gar nicht wissen, wo sie überhaupt beginnen sollen. Mir sind einige hilfreiche Tipps genannt worden, von denen mir sicher einige bei der Fertigstellung des Portfolios helfen. Danke dafür!“

3. Ausblick

Die Materialien für die Portfolioarbeit im Orientierungspraktikum sollen im nächsten Durchgang noch intensiver in die Vorbereitungsworkshops einbezogen werden. Ziel ist es, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, den handelnden Umgang mit diesen Werkzeugen exemplarisch einzuüben und damit die standardorientierte Praxisreflexion begleitet anzubahnen. Von den Studierenden entwickelte Fragestellungen können perspektivisch für die Weiterentwicklung des Aufgabenpools und des Impulspapiers einbezogen werden.

Nach der ersten erfolgreich verlaufenen Erprobungsphase soll das AIMS-Café inhaltlich und zeitlich ausgedehnt werden, um die Studierenden zum für sie richtigen Zeitpunkt innerhalb ihres Schreibprozesses – nicht nur im Orientierungspraktikum, sondern auch in den weiteren Praxisphasen – zu unterstützen. Eine Kooperation mit dem Kompetenzzentrum Schreiben der Universität Paderborn wird angebahnt.

Da die Studierenden ihr Orientierungspraktikum in einem sehr großen Radius – bundesweit oder sogar im Ausland – absolvieren, stellen Elemente des Blended Lear-

ning gute Möglichkeiten dar, Austausch und Begleitung auch unabhängig von Zeit und Ort sicherzustellen. Auch dies ist ein wichtiges Instrument für einen Lernkulturwandel, das bisher noch zu wenig Berücksichtigung findet und zukünftig stärker einbezogen werden soll. Eine Möglichkeit dafür soll in einem geplanten Projekt ausgelotet werden: Um die Portfolioarbeit Studierender im Orientierungspraktikum noch intensiver zu begleiten, sollen Studierende im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums zu PortfoliotutorInnen ausgebildet werden, die neben konkreten Präsenzterminen, wie z.B. dem Vorbereitungsworkshop oder der Nachbesprechung, auch während des Praktikums die Rolle von BegleiterInnen wahrnehmen. Reflexionsblogs, jeweils für eine Kleingruppe und je eine/n TutorIn freigeschaltet, könnten hier eine sinnvolle Ergänzung darstellen.

Um die Akzeptanz von Portfolioarbeit zu erhöhen gilt es weiterhin, das didaktische Gesamtkonzept des AIMs-Portfolios noch erfahrbarer zu machen, sodass die Studierenden den *roten Faden* praxisphasenimmanent und -übergreifend erkennen. Dazu wird zum einen die Arbeit mit AIMs innerhalb der Praxisphasen stringent weitergeführt. Zum anderen werden auch außerhalb der Praxisphasen Angebote geschaffen, die den Wert der Portfolioarbeit erfahrbar machen. Geplant ist z.B. ein regelmäßig stattfindender Portfoliotag. Insbesondere die Präsentation von einzelnen Portfolioelementen der Studierenden könnte die makrodidaktische Ausrichtung des AIMs-Portfolios als Entwicklungsportfolio über die gesamte Lehrerausbildung hinweg stärker sichtbar machen. Auch die Zusammenarbeit mit Lehrenden der Universität und der ZfsL könnte im Kontext eines solchen Tages noch intensiviert werden. Die bisherige Zusammenarbeit weist bereits deutlich darauf hin, dass die Portfolioarbeit einen Kommunikationsbedarf entstehen lässt, der für die gemeinsame Ausgestaltung konstruktiv genutzt werden kann (Häcker, 2007, S. 87). So gibt es – wie bereits erwähnt – erste Treffen mit Lehrenden der universitären Begleitveranstaltungen des Praxissemesters und Praxissemesterbeauftragten der ZfsL, bei denen an einem gemeinsamen Portfolioverständnis gearbeitet wird.

Eine umfassende Evaluation des AIMs-Konzeptes im Orientierungspraktikum steht noch aus. Das Evaluationskonzept sieht zum einen eine Befragung der Studierenden in Bezug auf den Umgang mit dem Konzept und den Begleitangeboten vor, um Bausteine des Konzeptes stetig weiterzuentwickeln und ggf. an neue Bedarfe anzupassen. Eine entsprechende Kurzevaluation wird bereits begleitend durchgeführt. Zum anderen soll erforscht werden, inwieweit die Arbeit mit AIMs die Studierenden tatsächlich in ihrer Kompetenzentwicklung über den Studienverlauf unterstützt. Dafür soll die Wirksamkeit des Instrumentes längsschnittlich überprüft werden. Die Projektgruppe KEM (Kompetenzentwicklung und -messung) des PLAZ stellt für die Planung und Durchführung entsprechender Qualitätssicherungsmaßnahmen einen geeigneten Rahmen zur Verfügung.

Literatur

- Bräuer, G. (2014). Das Portfolio als Reflexionsinstrument für Lehrende und Studierende. Opladen & Toronto: Budrich.
- Degenhardt, M. & Karagiannakis, E. (2014). Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, N. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Basisjournal). Aktivierende Lehrmethoden C 2.13. Stuttgart & Berlin: Raabe.
- Dewey, J. (2002). Wie wir denken. Zürich: Pestalozzianum.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen (9–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Bruhn, J., Mandl, H. & Fischer, F. (1997). Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive. Unterrichtswissenschaft 25 (1), 4–18.
- Häcker, T. (2011). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit (4. Aufl.) (15–18). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Häcker, T. (2007). Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen (3. unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. Journal für LehrerInnenbildung 1/2005: Lernprozesse in Praktika, 40–46.
- Hilligus, A., Reinhold, P., Rinkens, H. & Tulodziecki, G. (2004). SPEE: Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation. Innovation in der Lehrerausbildung an der Universität Paderborn. In A. Hilligus (Hrsg.), Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerausbildung (I) (6–28). PLAZ-Forum, Heft 6.
- Klewin, G., Schüssler, R. & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren (137–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. (2014). Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag.
- Kricke, M. & Reich, K. (2011): Das Orientierungspraktikum in der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen im Bachelor- und Masterstudiengang. Köln (Universität). Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze_unter_2001 [letzter Zugriff 11.01.2016].
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009a). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009b). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV. NRW. S. 344).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2011). Praxiselemente – Ein Beitrag zur professionsorientierten Selbststeuerung in der Lehrerausbildung. Düsseldorf.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2012). Portfolio Praxissemester. Düsseldorf.

- Miskovic, J. (2006). Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift Schreiben* (09.06.2006). Verfügbar unter: <http://www.zeitschrift-schreiben.eu> [letzter Zugriff 11.01.2016].
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. In A. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (237–256). Münster & New York: Waxmann.
- Schiefner-Rohs, M. (2015). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium* (171–191). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (23–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Valdorf, N., Schwier, V. & Schüssler, R. (2014). You'll Never Walk Alone – Unterstützung und Reflexion im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (83–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., Winkel, J. & Bandorski, S. (2015): Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvision* (5–16). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Portfolioarbeit im Dialog weiterentwickeln

Die Planungsgespräche zum Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen

Abstract

Das Siegener Konzept für das Berufsfeldpraktikum will die Studierenden bei der entwicklungsbiographisch reflektierten Gestaltung ihres Berufsfeldpraktikums unterstützen, indem es mit portfoliobasierten Planungsgesprächen mit Academic Advisors individuelle Beratung und Feedback bietet.

Der vorliegende Beitrag stellt das Siegener Konzept für die Planungsgespräche sowie zwei begleitende empirische Untersuchungen vor. Im Fokus stehen zum einen das Nutzungsverhalten von Portfolioarbeit, -dialog und Berufsfeldpraktikum, zum anderen die von den Studierenden gesehenen Erträge der dialogischen Planungsphase für ihre berufsbiographische Entwicklung. Abschließend werden Impulse für die Weiterentwicklung der portfoliogestützten Planungsgespräche und der Gestaltung der Feedbackstrukturen im Berufsfeldpraktikum vorgestellt.

1. Das Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen

1.1 Ein Freischwimmer

Der Diskurs um die Chancen der Portfolioarbeit ist geprägt von der Hoffnung, eine neue, demokratischere Lernkultur zu etablieren. Im Kontext der LehrerInnenbildung sollen Studierende und LehramtsanwärterInnen mithilfe des Portfolios ihre Ausbildung selbstständiger steuern und bewusst mitgestalten können. Mit diesem Anliegen mögen im Kontext universitärer Lehrerbildung und ihrer knappen Ressourcen Schwierigkeiten verbunden sein. Im Rahmen des Möglichen wurde an der Universität Siegen dennoch der Versuch eines curricular verordneten *Freischwimmers* unternommen.

Ziel der Verantwortlichen war es, ein einfaches Konzept zu entwickeln, das die Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Selbstreflexion der Studierenden wirksam herausfordern würde. Dabei stellte das Berufsfeldpraktikum¹ einen geeigneten Ausgangspunkt dar, da schon im Gesetzestext auf einschränkende Konkretisierung der Praxisphaseninhalte weitgehend verzichtet wird und somit Raum für Wahlmöglichkeiten gegeben ist.

1 Vgl. dazu LABG, § 12 (MSW, 2009a). Demnach soll das Berufsfeldpraktikum im Lehramtsbachelorstudium in NRW vier Wochen umfassen und konkrete berufliche Perspektiven innerhalb und außerhalb des Schuldienstes eröffnen.

Studierende, die ihr Berufsfeldpraktikum planen, werden an der Universität Siegen bewusst mit einer Fülle von Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Praktikumsorte und Herangehensweisen an das Praktikum konfrontiert. So kann

- eine *schulische Ausrichtung* zur weiteren Vertiefung schulpraktischer Studien,
- eine *schulnahe Institution* zur Überprüfung der Berufswahl oder Erweiterung der Kenntnisse des Berufsfeldes,
- oder ein *außerschulischer Praktikumsort* zur Überprüfung der eigenen Berufswahl gewählt werden.

Die Entscheidung über die jeweilige Ausrichtung der Praxisphase treffen Studierende eigenverantwortlich, aber nicht wahllos. Vielmehr sind die sorgfältige Reflexion der eigenen Berufsbiographie und des Standes der eigenen Kompetenzentwicklung maßgebend für die Ausgestaltung der Praxisphase. Für die Konzeption der Praxisphase wirkte damit nicht nur das Credo der Selbstbestimmung gestaltend, sondern auch das der Portfolioarbeit unterstellte Potential, Reflexion anzustoßen und zu strukturieren (Häcker & Winter, 2009, S. 227). Dies war der Überzeugung geschuldet, dass eine zielgerichtete Selbstbestimmung immer einer fundierten Grundlage bedarf, die mithilfe von Reflexion generiert werden kann.

Reflexion bereits in der Vorbereitung des Berufsfeldpraktikums zu verankern, war gleichsam an die Hoffnung geknüpft, das reflexive Potential der Methode Portfolioarbeit in höherem Maße auszuschöpfen als bisher. Denn Reflexion gerät auf diese Weise nicht zum Selbstzweck, sondern wird für Studierende zu einem wirksamen Instrument, ein ganz praktisches Problem zu lösen: der eigenen Praxisphase eine individuelle und attraktive Kontur zu verleihen.

1.2 Ein Dialog

Mit dem Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen werden hohe Ansprüche an die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstreflexion der Studierenden gestellt. Die eigenständige Planung und Durchführung eines aus der eigenen professionellen Entwicklungsbiographie heraus begründeten Praktikumsvorhabens ist eine anspruchsvolle Herausforderung, die sowohl Metawissen über die erwerbzbaren und benötigten professionellen Kompetenzen als auch einer realistischen Einschätzung der Gegebenheiten in der Praktikumsinstitution und des eigenen Entwicklungsstands bedarf.

Damit es allen Studierenden gelingen kann, die Praxisstudien zu nutzen, um ihre Stärken zu vertiefen und auf die Überwindung bestehender Defizite hinzuwirken, erwies es sich zugleich als notwendig, ein Angebot individueller Beratung und Rückmeldung zu schaffen. Auch mit Blick auf die in der Vorbereitungsphase verankerte Portfolioarbeit war dies notwendig, werden für gelungene Portfolioarbeit doch fest verankerte Gesprächsanlässe und Feedbackformen als unabdingbar verstanden (Häcker & Winter, 2009, S. 229).

Aufgrund der großen Vielfalt möglicher Praktikumskonzepte und Berufsbiographien erhalten Studierende an der Universität Siegen eine sehr persönliche Form der Unterstützung. In individuellen Planungsgesprächen mit *Academic Advisors*² stellen Studierende ihre Praktikumsprojekte in einer 1:1-Gesprächssituation zur Diskussion. Die Planungsgespräche erfolgen auf der Grundlage bearbeiteter Reflexionsbögen, die den Reflexionsprozess im Vorfeld des Praktikums strukturieren und Bestandteil des „Portfolio Praxiselemente“ sind.

Im Einzelnen klären die Studierenden in Vorbereitung auf das Gespräch, wie überzeugt sie von ihrem Berufswunsch sind und ob sie eine schulische oder außerschulische Ausrichtung wählen möchten.³ Weiterhin wählen die Studierenden eine Praktikumsinstitution aus und formulieren ein Thema, das im Praktikum bearbeitet werden soll. Dieses Thema wird berufsbiographisch motiviert und anhand der S.M.A.R.T.-Formel⁴ auf Praxistauglichkeit geprüft. Vor allem aber klären die Studierenden, ob sie mithilfe des Themas die Vertiefung praktischen Handlungswissens (Entwicklungsziel) oder fachdidaktischen/bildungswissenschaftlichen Wissens (Fragestellung) anstreben. Ebenso skizzieren die Studierenden bereits konkrete Vorhaben zur Umsetzung ihrer Projektidee, denen sie analog zu Reflexionsbögen vorhergehender Praxisphasen Erwerbssituationen und Erfolgsanzeiger zuordnen.

Die zumeist schon sehr konkreten Vorüberlegungen der Studierenden bilden die Grundlage jenes kollegialen Austausches, den die Planungsgespräche darstellen. Neben der allgemeinen Überprüfung und Differenzierung der Projektskizzen werden hier insbesondere mögliche Erwerbssituationen und Indikatoren für die Erreichung dieser Ziele erörtert. Am Ende steht schließlich die Vereinbarung eines individuellen Reflexionsbogens für das „Portfolio Praxiselemente“, der sowohl auf die persönlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Studierenden zugeschnitten ist als auch mit Blick auf die Themenstellung und die Rahmenbedingungen tragfähig scheint und das Handeln im Praktikum verbindlich regelt.

2. Begleituntersuchung: Wie wurden Berufsfeldpraktikum, Portfolio und -dialog genutzt?

Doch wie wurde der auf diese Weise geschaffene Raum zu mehr Selbstbestimmung von den Studierenden ausgefüllt und wahrgenommen? Und, mit Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs um Portfolioarbeit: Führt eine Gestaltung von Portfolioar-

2 Wissenschaftliche MitarbeiterInnen mit erziehungswissenschaftlichem oder fachdidaktischem Hintergrund, deren Hauptaufgabe im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive für die Lehre geförderten Projekts LINUS die Unterstützung der Lehramtsstudierenden ist, u.a. durch Beratung, Propädeutika und entsprechend ausgerichtete Lehrveranstaltungen. Vgl. <http://www.uni-siegen.de/linus/> [letzter Zugriff: 07.02.2016].

3 Einen Überblick über die verschiedenen denkbaren Ausrichtungen gibt Kapitel 2.1.

4 Nach der im Projektmanagement beliebten S.M.A.R.T.-Formel sind Ziele so zu formulieren, dass sie spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert sind, was die Umsetzbarkeit der Ziele gewährleisten soll (Patzak & Rattay, 2009, S. 121).

beit, die einige der so häufig formulierten Gelingensbedingungen berücksichtigt, auch zu einem positiven Feedback seitens der Studierenden?

Um dies herauszufinden, hat das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Siegen von Juni 2014 bis April 2015 zwei getrennte Begleituntersuchungen durchgeführt. Ziel war nicht, das breite Spektrum bereits vorhandener, allgemeiner Studien zur Portfolioarbeit (z.B. Ziegelbauer, Ziegelbauer, Limprecht & Gläser-Zikuda, 2013; Streblow, Rumpold & Valdorf, 2013; Kraler, 2013) um eine weitere zu ergänzen, sondern einen detaillierteren Blick darauf zu werfen, wie die Studierenden die genannten Instrumente nutzen und aufeinander beziehen und an welchen Stellen das Angebot modifiziert werden kann.

Die erste Begleituntersuchung bestand in einer Dokumentenanalyse der vor den Beratungsgesprächen eingesandten Portfolios, die von den *Academic Advisors* selbst durchgeführt wurde. Es wurde erhoben,

- wie viele Studierende sich jeweils Entwicklungsziele setzten und wie viele stattdessen Fragestellungen für das Berufsfeldpraktikum formulierten sowie
- wie viele Studierende sich den jeweiligen Berufsorientierungstypen und den entsprechenden allgemeinen Arten der Ausrichtung des Berufsfeldpraktikums zuordneten.

Die zweite Begleituntersuchung bestand in einer Befragung derjenigen Studierenden, die das Berufsfeldpraktikum bereits absolviert hatten. Sie wurde vom Bereich Bildungsforschung des ZLB im Rahmen der LINUS-Evaluation in Form einer Online-Befragung durchgeführt. Der Fragebogen umfasste zahlreiche geschlossene Items, in denen die Studierenden zu den Beratungsgesprächen und zur Umsetzung ihres Projekts im Berufsfeldpraktikum befragt wurden, sowie ein offenes Item, bei dem die Studierenden jegliche Art der Rückmeldung geben konnten.

2.1 Analyse der Portfolios vor den Gesprächen: Welche Ziele haben die Studierenden?

Im Rahmen der ersten Begleituntersuchung wurden insgesamt 438 Portfolios von Studierenden vor dem Berufsfeldpraktikum und dem darauf vorbereitenden Gespräch von neun *Academic Advisors* ausgewertet. Die Portfolios wurden gemäß der von den Studierenden befolgten expliziten Auswahlvorgaben (Zuordnung zu einem von sechs berufsbiographischen Typen; Formulierung entweder einer Fragestellung oder eines Entwicklungsziels⁵) codiert. Eine Instruktion der *Academic Advisors* für diese ausschließlich deskriptive Auswertung erfolgte in gemeinsamen Arbeitstreffen.

5 Eine Beschreibung der das Planungsgespräch vorbereitenden Fragen findet sich in Kapitel 1.2.

Die folgende Übersicht zeigt, wie viele Studierende das Berufsfeldpraktikum jeweils mit welcher berufsorientierenden Absicht begonnen haben (N = 308):

- Ich bin mir sicher, dass ich LehrerIn werden will und auch, dass ich die für mich passende Schulform studiere. Ich möchte mein Berufsfeldpraktikum an einer Schule meiner studierten Schulform absolvieren, um mein zukünftiges Berufsfeld vertieft kennenzulernen (30,2 %).
- Ich bin mir sicher, dass ich LehrerIn werden will und auch, dass ich die für mich passende Schulform studiere. Ich möchte mein Berufsfeldpraktikum trotzdem an einer anderen Schulform absolvieren, um alternative Konzepte/Handlungsstrategien/Systeme kennenzulernen und anschließend zu reflektieren, inwiefern sich diese auf meine studierte Schulform übertragen lassen (22,1 %).
- Ich bin mir sicher, dass ich LehrerIn werden will und auch, dass ich die für mich passende Schulform studiere. Ich möchte mein Berufsfeldpraktikum trotzdem an einer außerschulischen Institution absolvieren, um gezielt zu vergleichen, wie sich die hier vorgefundenen Konzepte/Handlungsstrategien/Systeme vom Kontext Schule unterscheiden bzw. inwiefern sich einzelne Aspekte übertragen lassen (40,3 %).
- Ich bin mir sicher, dass ich LehrerIn werden will. Ich bin mir aber unsicher, ob ich die richtige Schulform gewählt habe. Daher möchte ich mein Berufsfeldpraktikum an einer Schule einer anderen Schulform absolvieren, um Vor- und Nachteile zu vergleichen und ggf. meine studierte Schulform zu wechseln (2,3 %).
- Ich bin mir unsicher, ob ich LehrerIn werden will. Ich möchte ein schulnahes Berufsfeld kennenlernen, das zwar ähnliche Tätigkeiten erfordert, in bestimmten Bereichen aber auch ganz andere Aufgaben beinhaltet. Ich möchte ggf. anschließend meinen Studiengang wechseln bzw. eine entsprechende Ausbildung beginnen (2,5 %).
- Ich bin mir ziemlich sicher, dass ich nicht mehr LehrerIn werden will. Da mich meine Fächer viel mehr interessieren als die Tätigkeiten, die für das Berufsfeld des Lehrens typisch sind (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren), möchte ich ein Berufsfeld erkunden, das einen größeren Schwerpunkt auf meine Fachinhalte setzt. Ggf. möchte ich anschließend meinen Studiengang wechseln bzw. eine entsprechende Ausbildung beginnen (2,5 %).

Vor die Herausforderung gestellt, den Ort und das Ziel des Berufsfeldpraktikums frei zu wählen, diese Wahl zugleich aber mit Hilfe des Portfolios reflektiert zu treffen und gegenüber einem *Academic Advisor* zu begründen, wählen Siegerner Lehramtsstudierende also etwas häufiger schulisch (53,8 %) ausgerichtete Berufsfeldpraktika als außerschulisch ausgerichtete (46,2 %) (N = 249). Die reflektierte Wahl der Studierenden entspricht also nicht den Plänen zur Novellierung des nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetzes, die das Berufsfeldpraktikum als „in der Regel außerschulisch“ (LABG, MSW, 2009a) definieren.

Auch unter den PraktikantInnen, die ihr Berufsfeldpraktikum außerhalb der Schule absolvieren wollen, überwiegen bei weitem jene, die sich in ihrem Berufswunsch LehrerIn sicher sind (90,6 %) gegenüber jenen, die den Blick in ein neues Berufsfeld zur Abklärung anderer beruflicher Möglichkeiten nutzen wollen (9,4 %). In der Gesamtgruppe ist der Zweifel am gewählten Berufsziel noch geringer ausgeprägt (6,6 %); auch tragen sich nur wenige mit dem Gedanken eines Schulformwechsels (2,3 %). Diese Werte sind insgesamt erfreulich, da sich unter den Siegener Lehramtsstudierenden nur wenige finden, für die das Berufsfeld, auf das ihr Studiengang vorbereitet, nicht die erste Wahl ist.

Blickt man auf die Häufigkeit, mit der jeweils entweder ein Entwicklungsziel gesetzt oder eine Fragestellung formuliert wurde, so ist eine annähernde Gleichverteilung erkennbar: Die Verfolgung einer Fragestellung ist sogar geringfügig populärer (52,6 %) als die Setzung eines kompetenzbezogenen Entwicklungsziels (47,4 %). Das ist insofern bemerkenswert, als dass das nordrhein-westfälische Ministerium für Schule und Weiterbildung, dem die Organisation des Eignungspraktikums – in Siegen Vorbedingung für die weiteren, universitären Praxisphasen – obliegt und das somit für alle Siegener Lehramtsstudierenden mit den Informationen auf der zentralen Plattform EliSe⁶ die erste Einführung in die Portfolioarbeit im Rahmen der schulpraktischen Professionalisierung darstellt, im dortigen Leitfaden als Maßstab der Reflexion ausschließlich Standards anbietet. Diese nehmen auf Fähigkeiten, Dispositionen, Kompetenzen oder Einstellungen Bezug, von denen die Studierenden beurteilen sollen, inwiefern sie diese im Eignungspraktikum entwickelt bzw. bei sich erkannt haben.⁷ Auch für das Orientierungspraktikum sind Standards in der Lehramtszugangsverordnung 2009 definiert worden.⁸ Eine explizite Integration Forschenden Lernens in die Portfolioarbeit – über Fragestellungen zur Fokussierung des Praktikums – wird also von mehr als jedem zweiten Siegener BfP-Studierenden betrieben, obwohl weder die ministeriell vorgegebenen Reflexionsbögen für das Eignungspraktikum noch die standortspezifischen Reflexionsbögen der Universität Siegen zum Orientierungspraktikum dies bereits für das Bachelorstudium anbahnen.⁹

2.2 Befunde der Studierendenbefragung

Die Onlinebefragung von AbsolventInnen des Berufsfeldpraktikums, die vom Bereich Bildungsforschung des ZLB durchgeführt wurde, liefert einerseits detaillierte und explizitere Rückmeldungen der Studierenden bezüglich ihres Nutzungsverhaltens von Portfolioarbeit, -dialog und Berufsfeldpraktikum sowie der von ihnen gesehenen Erträge und Probleme. Andererseits ist die Anzahl der TeilnehmerInnen

6 Vgl. <http://www.elise.nrw.de> [letzter Zugriff: 07.02.2016].

7 Einen Einblick in die Standards für das Eignungspraktikum bieten die entsprechenden Reflexionsbögen, verfügbar unter: <http://www.elise.nrw.de> [letzter Zugriff: 07.02.2016].

8 Vgl. dazu *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehramt an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV)*, § 7 (MSW, 2009b).

9 Vgl. <http://www.uni-siegen.de/zlb/praxiselemente/portfolio> [letzter Zugriff: 07.02.2016].

an dieser Befragung (N = 78) deutlich niedriger, so dass etwa einer qualitativen Inhaltsanalyse der offenen Antworten aufgrund des begrenzten Korpus enge Grenzen gesetzt sind. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der statistischen Analyse der geschlossenen Items präsentiert und unter Rückgriff auf einige offene Antworten interpretiert.

Welchen Beitrag leistete die dialogische Planungsphase für die berufsbiographische Weiterentwicklung, die die Studierenden dem Berufsfeldpraktikum zuschrieben? Insgesamt erklärten 82,6 % der Befragten (N = 69), dass sie ihr geplantes Praktikumsprojekt verfolgen konnten, wohingegen dies 17,4 % nicht gelang. Dieser hohe Anteil erfolgreich selbst gestalteter Praktika spricht dafür, dass die Herausforderung realistischer Selbsteinschätzung und selbstständiger institutionsadäquater Praktikumsgestaltung im Kontext des Portfolio-Dialog-Modells insgesamt noch machbar erscheint. Unter jenen Studierenden, die ihr Praktikumsprojekt – wie im Portfolio skizziert und mit dem *Academic Advisor* besprochen – verfolgen konnten, ist die Zustimmung zur Aussage „Das Berufsfeldpraktikum hat mich in meiner professionellen Entwicklung hin auf die Berufspraxis weitergebracht.“ mit 86 % deutlich höher als bei jenen, die ihr Projekt im Praktikum nicht wie geplant verfolgen konnten, von denen allerdings immer noch 66,7 % dieser Aussage voll oder teilweise zustimmten. Eine erfolgreiche Nutzung der Planungsphase, einschließlich der Portfolioarbeit und des Dialogs mit einem *Academic Advisor*, leistet einen erkennbaren Beitrag zum Gelingen des Praktikums. Als entscheidende Beiträge zu ihrer gelungenen Gestaltung des Berufsfeldpraktikums schätzten die Studierenden selbst die Unterstützung der Praktikumsinstitution (82,4 %), die Handreichung des ZLB (73,9 %), die Tipps und Hinweise aus dem portfoliobasierten Beratungsgespräch (68 %) und die Unterstützung durch MentorInnen in der Praktikumsinstitution (65,7 %) ein. Auch jene Studierende, die ihr ursprünglich geplantes Projekt nicht weiterverfolgen konnten, fanden überwiegend die Handreichung und das Planungsgespräch hilfreich (66,7 %), doch äußern sie deutlich geringere Zustimmung zur Aussage, dass ihre Praktikumsinstitution bzw. ihre MentorInnen sie unterstützt haben (nur 42,9 % stimmen voll oder teilweise zu).

Auf die offene Frage am Ende des Onlinefragebogens gaben Studierende neben lobenden Rückmeldungen („Es war eines der besten Beratungsgespräche die ich an der Universität je geführt habe“; „Sehr kompetente Beratung“; „Sehr hilfreich, Mut machend, bestätigend“; „Sehr Sinnvoll. Sonst sitzt man wieder ganz hinten im Klassenraum. Hospitiert ohne ein bestimmtes Ziel dabei zu verfolgen. Irrt durch die Schulfuren und sitzt seine Zeit ab. Mit so einer Planung nehmen dich die Lehrer viel ernster“)¹⁰ und gelegentlicher Kritik („Das ist genauso unsinnig wie die zahlreichen anderen Versuche Studierende die alleine nicht wollen oder können hochzuziehen“; „Das Praktikum an sich hat mir geholfen, das Gespräch und die Anfertigung des Portfolios überhaupt nicht“) auch Rückmeldungen zu den Beratungsgesprächen und zahlreiche konstruktive Vorschläge zur Überarbeitung von Berufsfeldpraktikum,

10 Die Antworten der Studierenden wurden nicht sprachlich geglättet.

Portfolioarbeit und Beratung. Am häufigsten wurden die folgenden beiden Vorschläge geäußert:

- Die portfoliobasierte Beratung *vor* dem Praktikum, d.h. in der Planungsphase, sollte durch eine Beratung *nach* dem Praktikum, in der Reflexionsphase, ergänzt werden: „Besser wäre z.B. ein drei(zwei)teiliger Aufbau – Vorbesprechung vor dem Praktikum (Planungsgespräch), Zwischenbilanz während des Praktikums (wenn möglich, anderenfalls evtl. Kurzbilanzierung per Email), Abschlussgespräch“; „Es sollte dann auch eine Reflexion nach Ende des Praktikums, evtl. auch im Gespräch, erfolgen, damit die Erfahrungen nicht zusammenhangslos bleiben.“
- MentorInnen aus den Praktikumsinstitutionen (vor allem im Falle schulischer Berufsfeldpraktika) sollten in den Portfoliodialog zur Planung des eigenen Vorhabens stärker einbezogen werden: „Die Berater sollten aus der Praxis kommen“; „Ein Mentor aus der Schule ist besser über die gegebenen Umstände während des Praktikums informiert und kann entsprechend besser vorbereiten.“

3. Impulse zur Weiterentwicklung

Im Rahmen des Siegener Konzepts für die Planungsgespräche zum Berufsfeldpraktikum wird den Begleituntersuchungen große Bedeutung beigemessen. Auf diesem Wege wird eine Grundlage geschaffen, um die Akzeptanz und die Nutzung der portfoliogestützten Reflexionsarbeit sowie der begleitenden Beratung weiter zu verbessern und einer allgemein unterstellten Portfolioverdrossenheit unter Studierenden und Lehrenden entgegenzuwirken. Welche Impulse lassen sich also aus den bisherigen Erfahrungen und Befunden für die Weiterentwicklung dieses Konzepts ableiten?

Mehr persönliche Beratung!

Zunächst weisen die Ergebnisse aus der zweiten Begleituntersuchung eindeutig darauf hin, dass von Seiten der Studierenden ein Ausbau der persönlichen Beratung und der damit verbundenen Portfolioarbeit gewünscht wird. Dies lässt den Schluss zu, dass die bisherigen Maßnahmen zumindest bei einem Teil der Studierenden bereits jetzt zu einem wünschenswerten Ergebnis geführt haben. Dieser Appell nach einem Mehr an persönlicher Beratung sollte im nächsten Schritt noch genauer evaluiert werden, um das Konzept auf dieser Grundlage weiter zu optimieren und ein noch praktikableres und adressatengerechtes Angebot zu entwickeln.

Intensivierung der Mentoringbeziehung!

Einen wichtigen Denkanstoß gibt außerdem der hohe Anteil an Studierenden, die die Unterstützung durch ihre Praktikumsinstitution als wichtige Gelingensbedingung für ihr Berufsfeldpraktikum erachten (82,4%). Erkennbare Zusammenhänge zwischen der Qualität der Betreuung in der Praktikumsinstitution und der Möglichkeit für die Studierenden, ihre eigenen Entwicklungsvorhaben auch in Angriff zu nehmen, weisen in dieselbe Richtung. Damit verbunden ist die vielfache Forderung, die

MentorInnen noch stärker in den Portfoliodialog einzubinden. Es kann vor diesem Hintergrund beispielsweise über eine Erweiterung der Reflexionsbögen um solche Aspekte nachgedacht werden, die bei der Vorbereitung und Dokumentation dieser Gespräche hilfreich sein können.

Bessere Verzahnung von Theorie und Praxis!

Weiterhin gibt der hohe Anteil an Praktikumsprojekten, die nicht ein auf Kompetenzentwicklung ausgerichtetes Entwicklungsziel, sondern eine bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Fragestellung verfolgen (52,6%), zu denken. Dieses Interesse an einem Forschenden Lernen schon im Berufsfeldpraktikum spricht dafür, das „Portfolio Praxiselemente“ noch expliziter auf die Verzahnung von Theorie und Praxis auszurichten, um die Studierenden zur Bewältigung ihrer oft anspruchsvollen Fragestellungen zu befähigen. Denkbar wäre etwa die Einbettung des „Portfolio Praxiselemente“ in empirisch ausgerichtete Studienelemente, in denen die benötigten forschungsmethodischen Kompetenzen entwickelt werden können.

Mehr Selbstbestimmung „unter Begleitung“!

Wie deutlich geworden ist, ist der Anteil derjenigen Studierenden sehr hoch, die ihre geplanten Praktikumsprojekte erfolgreich selbst gestalten und durchführen konnten (82,6%). Das lässt darauf schließen, dass die Studierenden die ihnen zugetraute Selbstbestimmung und Wahlfreiheit zu schätzen wissen und diese besonders gut nutzen können, sofern sie dazu in geeigneter Weise Unterstützung finden. Der hohe Anteil an Studierenden (68%), die die portfoliobasierten Beratungsgespräche als entscheidenden Beitrag für die gelungene Gestaltung des Berufsfeldpraktikums empfinden, deutet darauf hin, dass die Vorgehensweise, die Portfolioarbeit mit einem fest verankerten Angebot individueller Rückmeldung zu kombinieren, für diesen Zweck besonders geeignet ist.

Die bisherigen Befunde und Erfahrungen zeigen, dass das Siegener Konzept für Planungsgespräche zum Berufsfeldpraktikum ein sinnvoller Schritt ist, den Studierenden ein Stück weit mehr Verantwortung für ihre Praxisphase zu übertragen. Die Etablierung einer demokratischeren Lernkultur bleibt auf diese Weise keine bloße Utopie. Im Gegenteil: Die ersten Schritte auf diesem Wege sind bereits getan und könnten an mancher Stelle der LehrerInnenbildung *Schule machen*.

Literatur

- 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* (227–233). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kraler, C. (2013). Grundlagen und Umsetzung der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck. Ein Resümee. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (136–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009a): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG), in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/> [letzter Zugriff: 21.10.2015].
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009b): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18.6.2009. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf> [letzter Zugriff: 20.01.2016].
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (o.A.). ELiSe. Verfügbar unter: www.elise.nrw.de [letzter Zugriff: 20.01.2016].
- Patzak, G. & Rattay, G. (2009). Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios, Programmen und projektorientierten Unternehmen. Wien: Linde international.
- Streblo, L., Rumpold, V. & Valdorf, N. (2013). Einschätzung der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende. Empirische Ergebnisse einer studienverlaufs begleitenden Befragung in Bielefeld. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde (122–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen (2015). LINUS: Zukunft der Lehre individuell und in sozialer Verantwortung gestalten. Verfügbar unter: <http://www.uni-siegen.de/linus> [letzter Zugriff: 20.01.2016].
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen (2015). Portfolio Praxiselemente (Bachelor/Master). Verfügbar unter: <http://www.uni-siegen.de/zlb/praxiselemente/portfolio> [letzter Zugriff: 20.01.2016].
- Ziegelbauer, S., Ziegelbauer, C., Limprecht, S. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Bedingungen für gelingende Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Empiriebasierte Entwicklung eines adaptiven Portfoliokonzepts. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde (112–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Portfolioarbeit in den Praxisphasen an der Universität zu Köln

Abstract

Im vorliegenden Text wird das neu entwickelte Portfolio in der Praxisphasenbegleitung der Universität zu Köln vorgestellt und erläutert. Ausgehend vom Berufsfeldpraktikum, das im Jahr 2015 neu konzeptioniert wurde, fand eine Neugestaltung der Portfolioaufgaben in allen drei praktischen Phasen statt, bei der die Bereiche Eignungs- und Selbstreflexion gestärkt wurden. Eine Verknüpfung der Aufgaben der unterschiedlichen Praxisphasen findet erstmalig statt und kann nun mit der Neuformatierung des elektronischen Portfolios optimal genutzt werden. Die einzelnen Aufgabenbereiche werden vorgestellt und erläutert, die Verknüpfung der drei Praxisphasen wird beschrieben.

1. Einleitung

Portfolioarbeit ist in den letzten Jahren fester Bestandteil der Lehramtsausbildung an den nordrhein-westfälischen Universitäten geworden. Mit der Neugestaltung der Lehramtsstudiengänge hin zu Bachelor/Master wurde durch den Gesetzgeber für die Praxisphasen ein verpflichtendes Portfolio eingeführt. Alle Praxisphasen der neuen Lehramtsausbildung „werden in einem Portfolio dokumentiert“ (LABG, §12, MSW, 2009).

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Voraussetzungen eines gelingenden Portfolieinsatzes gegeben werden. Dabei werden wichtige Grundlagen für die Nutzung des Instrumentes Portfolio während der Praxisphasen im Lehramtsstudium genannt.

Nach einer kurzen Darstellung der Konzeption der Praxisphasen an der Universität zu Köln wird die Ausgestaltung des Portfolios in den Blick genommen. Es folgen praktische Beispiele und Begründungen für das ausgewählte Material. Nach einem Abriss zur Verknüpfung der Portfolios innerhalb der verschiedenen Praxisphasen folgen ein Ausblick zur Evaluation sowie zu möglichen Erweiterungen des Portfolios.

2. Portfolioarbeit in der LehrerInnenausbildung

Das Portfolio ist seit mehreren Jahren in der Lehramtsausbildung der Universität zu Köln verankert und bietet sich insbesondere für die Begleitung der Praxisphasen an. Das Instrument Portfolio ermöglicht es den Studierenden, die eigene Entwicklung reflektiert in den Blick zu nehmen. In aller Regel wird auf eine Bewertung durch die

Dozierenden verzichtet, so dass nicht das Endprodukt im Fokus steht, sondern der Prozess und die damit verbundenen Einsichten. Häcker (2006, S. 16) führt dazu aus: „Die Arbeit mit Portfolios ist insofern innovativ, als mit ihrer Hilfe der Lernprozess innerhalb unserer weitestgehend produktfixierten Lernkultur stärker in den Blick genommen wird. Nicht nur Ergebnisse, sondern auch Bemühungen und Fortschritte können sichtbar gemacht werden. Dies ermöglicht (...) ein tieferes Verständnis von Lernprozessen“. Die verstärkte Ausrichtung auf individuelle Prozesse entspricht den Anforderungen einer modernen LehrerInnenausbildung, sodass das Portfolio hier ein geeignetes Instrument darstellt.

Die unterschiedlichen Praxisphasen im Lehramtsstudium können durch das Portfolio verknüpft werden und aufeinander aufbauen. Damit bietet sich den Studierenden die Chance, reflexive Fragestellungen spiralförmig wiederholt aufzunehmen und sich die eigene Entwicklung hin zu einer LehrerInnenpersönlichkeit bewusst zu machen. Sichtbar wird dies für die Studierenden in der mehrfachen Reformulierung ihres Professionellen Selbstkonzeptes in den einzelnen Elementen der Portfolioaufgaben. Auf diese Weise können Portfolios dazu dienen, den Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung herzustellen (Häcker, 2006).

Im Zuge der Debatte um Vielfalt und Berücksichtigung individueller Besonderheiten wird auch die Lehramtsausbildung differenzierende Methoden und Maßstäbe innerhalb der universitären Begleitung stärker verankern müssen. Hier scheint das Portfolio ein geeignetes Mittel zu sein, um die Entwicklung der einzelnen Studierenden differenziert anzuleiten: „Einer der großen Vorteile beim Einsatz von Portfolios liegt darin, dass sie es dem Beurteilenden erlauben, von den individuellen Voraussetzungen der Studierenden auszugehen, also zu berücksichtigen, wie tatsächlich Lernprozesse einer einzelnen Person innerhalb einer bestimmten Zeit abgelaufen sind“ (Richter, 2006, S. 236f.). Zukünftig kann hier eine Verschiebung von Beurteilung hin zu Beratung entstehen, deren Grundlage in der Portfolioarbeit zu finden ist.

Während der Einsatz von Portfolios in der Bildungsforschung unumstritten ist, muss beachtet werden, dass die Umsetzung einer konzeptionellen Klarheit bedarf und auf die Beteiligung der Studierenden angewiesen ist. Kritische Elemente müssen immer wieder überprüft werden, regelmäßige Evaluationen des Instruments Portfolio sind unumgänglich. Hierzu darf das Portfolio nicht nur als Instrument, sondern muss als pädagogisches Konzept verstanden werden (Hascher & Sonntagbauer, 2013). Dieses Konzept ist veränderbar und bedarf der stetigen Anpassung an die Bedingungen der jeweiligen Ausbildungsphase.

3. Portfolioarbeit in der Begleitung der Praxisphasen an der Universität zu Köln

Im Jahr 2009 wurde an der Universität zu Köln das erste Portfoliokonzept zur Begleitung von Praxisphasen entwickelt, das ab 2010 zunächst für die Praxisphase Orientierungspraktikum und danach auch für das Berufsfeldpraktikum erprobt wurde. Inzwischen wurde das Portfolio weiterentwickelt, nachdem Erfahrungen und Akzep-

tanz bei den Studierenden evaluiert wurden. Zum Sommersemester 2016 wurde ein neues Format vorgestellt, bei dem die Studierenden obligatorische Aufgaben bearbeiten, die verschiedene Facetten der Reflexion vor, während und nach der Durchführung eines Schulpraktikums anregen sollen. Angelehnt sind diese Aufgaben an die Formate des Portfolios im Berufsfeldpraktikum, so dass Fragestellungen sich im Laufe des Lehramtsstudiums spiralförmig wiederholen und dazu anregen, die eigene Entwicklung bewusst wahrzunehmen.

Bis zum Wintersemester 2015/16 sah die Studienordnung für das Berufsfeldpraktikum (BFP) kein Begleitseminar vor, sodass die Studierenden ihr Portfolio weitgehend selbstständig führten. Rückmeldungen von Studierenden ergaben, dass sie hierbei sowohl eine Betreuung als auch die Möglichkeit eines Feedbacks vermissten. In Stichproben der eingereichten Portfolios wurde zudem deutlich, dass häufig eine dezidierte Beschreibung des Berufsfeldpraktikums stattfand, eine tiefergehende Reflexion in vielen Fällen jedoch nicht gelang (vgl. Barsch & Glutsch, in diesem Band).

Die Neuakkreditierung der Lehramtsstudiengänge bot hier ab dem Wintersemester 2015/16 die Möglichkeit, nachzusteuern, da zu diesem Zeitpunkt ein Begleitseminar als Bestandteil des Moduls Berufsfeldpraktikum eingeführt wurde. Im Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) wurden Materialien entwickelt sowie eine Neuausrichtung des Portfolios vorgenommen, die eine kontinuierliche Betreuung durch Dozierende im Blick hat.

Diese erfolgreichen Formate sollen nun in einem weiteren Schritt auf das Praxissemester ausgedehnt werden. In einer Portfolio-AG treffen sich Beteiligte aus der Universität zu Köln, den kooperierenden Hochschulen und den zur Ausbildungsregion Köln zugehörigen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, um einen Konsens zu erzielen und Portfolioaufgaben zu entwickeln, die in direktem Zusammenhang zur Begleitung der Phasen *Orientierungspraktikum* und *Berufsfeldpraktikum* stehen. MitarbeiterInnen des ZfL moderieren die AG und führen die unterschiedlichen Bedürfnisse der drei Praxisphasen zusammen.

3.1 Das elektronische Portfolio

Das Portfolio an der Universität zu Köln ist ein elektronisches Format, das von den Studierenden selbstständig angelegt wird. Hierbei wird zwischen einem Portfolio mit verpflichtenden Anteilen sowie einem privaten Portfolio unterschieden. Der obligatorische Teil wird für die jeweiligen Dozierenden freigeschaltet. Daneben können die Studierenden frei entscheiden, ob und für wen sie ihr Portfolio darüber hinaus freischalten. Zum Wintersemester 2015/16 ist erstmals ein Format umgesetzt worden, das eine Ordnerstruktur nachbildet und anhand einer attraktiven Oberfläche zur Portfolioarbeit motivieren soll. Dazu wird die Portfoliofunktion der Lernplattform ILIAS genutzt. Eine große Chance des elektronischen Portfolios liegt in der Möglichkeit, Dateien wie Bilder, Videoaufnahmen oder auch Links, in die Arbeit miteinzubeziehen. Damit werden die grundlegenden Anforderungen an ein Portfolio um weitere Optionen bereichert. Die Studierenden führen ihr Portfolio über alle Pra-

xisphasen hinweg und können es am Ende des Studiums elektronisch sichern oder auch als PDF-Dokument ausdrucken. Auf diese Weise wird die berufsbiographische Entwicklung sichtbar gemacht und kann im Rückblick als Reflexionsinstrument genutzt werden. Diese reflexive Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen kann als Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstlernkompetenz und Professionalisierung im Lehrberuf verstanden (Klampfer, 2012) und im Vorbereitungsdienst erneut aufgegriffen werden.

3.2 Reflexionsbausteine im Portfolio

Das Portfolio in den Praxisphasen dient schwerpunktmäßig dazu, die Reflexion der Erfahrungen in der entsprechenden Phase anzuleiten. Korthagen (2002, S. 73) definiert den Begriff Reflexion folgendermaßen: „Reflexion ist der mentale Prozess, zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder existierendes Wissen oder Einsichten zu (re)strukturieren. Diese Reflexion kann nach der Handlung (Reflexion über die Handlung) oder während der Handlung (Reflexion in der Handlung) stattfinden“. Die Aufgaben des Kölner Portfolios gehen diesem Anspruch nach und versuchen Reflexion in diesem Sinne anzuleiten.

Die Reflexionsbausteine zum BFP lassen sich den elementaren Bereichen *Motivation*, *Ziele*, *Eignung* und *Subjektive Theorien* zuordnen.

Die *Motivationsfrage* soll die Studierenden dahin führen, immer wieder bewusst in den Blick zu nehmen, welche Gründe sie zur Aufnahme des Studiums wie auch zur persönlichen Ausgestaltung der einzelnen Module geführt haben. Im BFP, das häufig außerschulisch absolviert wird, stellt sich hier beispielsweise die Frage nach der Motivation für die Wahl des Praktikumsortes im Hinblick auf die eigene Berufsbiographie und -planung.

Dabei sollen die Studierenden dazu angeregt werden, ihre *Ziele* für die Praktikumsphase explizit in den Blick zu nehmen, zu formulieren und abschließend zu überprüfen.

Jedes Praktikum, sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule, wirft Fragen nach der *Eignung* zum Beruf auf. In den Reflexionsbausteinen werden diese Fragen daher bewusst angeleitet. Neben der persönlichen Eignung für den LehrerInnenberuf erfolgt hier auch eine Umkehrung, indem die Frage aufgeworfen wird, ob der Beruf sich dazu eignet, die eigenen Kompetenzen und Vorstellungen im späteren Berufsleben einbringen zu können.

Schließlich erfolgt in allen Praxisphasen die Beleuchtung der Entwicklung der *persönlichen Theorien* zum LehrerInnenberuf, die gerade durch das Absolvieren von Praxisphasen in aller Regel eine stetige Entwicklung verzeichnet. Hier gilt es, diese Entwicklung bewusst zu machen und in Gesprächsangeboten im Seminar zu begleiten.

Um die genannten Bausteine zu konkretisieren, wurden für die Praxisphasen OP und BFP Aufgaben geschaffen, die in allen Seminaren bearbeitet werden und somit obligatorisch sind. Alle weiteren Elemente der Seminararbeit wie auch der prakti-

schen Arbeit kommen fakultativ hinzu und können von den Studierenden eigenständig im Portfolio verortet werden.

3.3 Verknüpfung von Praxisphasen

Bei der Neukonzeptionierung des Moduls *Berufsfeldpraktikum* im Jahr 2015 wurde stets die Verknüpfung mit dem Orientierungspraktikum und dem Praxissemester bedacht. Im Sinne einer phasenübergreifenden Praxisphasengestaltung kann keines dieser Module alleine stehen. Es gilt hier, eine Gesamtkonzeption zu schaffen, die den Studierenden eine kontinuierliche Entwicklung ermöglicht.

Mit dem Entstehen der Reflexionsbausteine und der konkreten Aufgaben für das BFP wurde das OP ebenfalls angepasst. Modifiziert für den ausschließlich schulischen Kontext des Orientierungspraktikums wurden die beschriebenen Aufgaben in das entsprechende Portfolio übernommen. Auch in der bildungswissenschaftlichen Betreuung des Praxissemesters werden bereits erste Aufgaben angewandt, die zum Portfolio BFP entstanden sind. Die Dozierenden des Praxissemesters nutzen hierzu eine Materialkiste, in der die Aufgaben in angepasster Form zu finden sind. Als nächster Schritt ist eine konkrete Anpassung des Portfolios im Praxissemester über die genannte Portfolio-AG geplant.

Auf diese Weise werden den Studierenden Fragen nach Motivation, Zielen, Eignung und subjektiven Theorien in unterschiedlichen Phasen des Praktikums begegnet. Ein Vergleich der Arbeitsergebnisse innerhalb des eigenen phasenübergreifenden Portfolios ermöglicht hierbei eine Bewusstmachung der eigenen Entwicklung. Die konkrete Anleitung zur Reflexion wird von den Dozierenden immer wieder initiiert, um langfristig einen höheren Grad an reflexiver Tiefe bei der Bearbeitung der Aufgaben zu erreichen.

3.4 Das Modul Orientierungspraktikum

Das Orientierungspraktikum absolvieren die Studierenden in der Regel während des ersten Studienjahrs. Es handelt sich um ein einmonatiges Blockpraktikum, das ausschließlich in der studierten Schulform durchgeführt werden kann, um unter anderem Klarheit über die Wahl der Schulform zu erlangen.

Als erste Aufgabe zu Beginn der Seminarbegleitung wird den Studierenden eine *Stand-jetzt-Frage* gestellt, die sie im Gespräch mit einer Peergruppe anhand eines Bildes beantworten. In eine vorgezeichnete Landschaft platzieren die Studierenden ihr aktuelles Selbst im Hinblick auf das zu absolvierende Praktikum sowie die berufliche Entwicklung und begründen ihre Auswahl. Dieses Bild, das in Anlehnung an eine Aufgabe des PePe-Portfolios der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entstanden ist, begleitet die Studierenden durch die Praxisphasen hinweg und führt sowohl zu einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation als auch zu einem Austausch mit den KommilitonInnen.



Abb. 1: Landschaftsbild als Grundlage für die Stand-Jetzt-Frage, in Anlehnung an das PePe-Portfolio der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

In einer der ersten Sitzungen des Seminars wird die Motivation der Studierenden beleuchtet, die zur Entscheidung für ein Lehramtsstudium geführt hat. Es geht hierbei darum, eigene Entscheidungsprozesse bewusst zu machen und die vielen Faktoren, die hier womöglich mitgewirkt haben, in den Blick zu nehmen. Zweifel und kritische Gedanken sind dabei ausdrücklich erlaubt. Als Portfolioaufgabe wird zu diesem Themenbereich ein Motivationsschreiben verfasst, in dem die Studierenden ihre Gedanken verschriftlichen. Dabei wird auch die Frage gestellt, welche Auswirkungen auf dieses Themenfeld sich die Studierenden vom Modul *Orientierungspraktikum* erhoffen.

Die Erfahrungen in der Begleitung der Praxisphasen haben gezeigt, dass es wichtig ist, den Studierenden Hilfen bei der Auswahl und Formulierung der Ziele für das gewählte Praktikum anzubieten. Auch hierzu wurde eine Aufgabe entwickelt, in der die Ziele konkret in den Blick genommen werden. Nach Absolvieren des Praktikums erfolgt ein Abgleich mit den erreichten Zielen. Die Verknüpfung der Praxisphasen ist hierbei ein wichtiges Element, da sich in einer Praxisphase konkrete Ziele für die kommende ergeben können.

Ein bedeutsames Thema in der Seminarbegleitung der Praxisphasen ist *Vielfalt*, die den Lehramtsstudierenden in ihrem künftigen Berufsleben zunehmend begegnen wird. Mit Hilfe des Seminars sollen sowohl eine Bewusstmachung erreicht wie auch mögliche Formen des Umgangs mit Vielfalt thematisiert werden. Folglich versucht eine der Portfolioaufgaben zum bewussten Blick auf die eigenen Erfahrungen mit Vielfalt in der Vergangenheit wie auch im Praktikum anzuregen. Die Bewusstmachung eigener Einstellungen spielt hier eine wichtige Rolle.

Eine weitere Aufgabe richtet den Blick der Studierenden auf das gesamte Arbeitsfeld Schule, da die praktische Phase hier erfahrungsgemäß einen Anstoß zur Veränderung von Wahrnehmungen und Vorstellungen bietet. So wird der Arbeitsplatz von LehrerInnen genauer in den Blick genommen – angefangen bei den vielfältigen Aufgaben neben dem Unterrichten bis hin zur Arbeit in multiprofessionellen Teams.

Als wichtiger Baustein am Ende des Praktikums wird eine Aufgabe zum Blick auf den Beruf gestellt. Entscheidend ist hierbei die Frage: *Wie passen der Beruf und ich zusammen?* Im Sinne der Eignungsreflexion wird diese Frage in allen Praxisphasen gestellt und begleitet. Hier ergeben sich möglicherweise Denkanstöße zur gewählten Schulform wie auch zur Wahl des LehrerInnenberufs an sich. Falls Dozierende an dieser Stelle einen erhöhten Beratungsbedarf ausmachen, erfolgt eine Weiterleitung an Fachcoaches für LehrerInnenbildung, die im ZfL ausgebildet wurden, um Einzelgespräche mit Studierenden zu berufsbiographischen Fragestellungen führen zu können (vgl. Dziak-Mahler, Hemker & Schwarzer-Wild in diesem Band).

3.5 Das Modul Berufsfeldpraktikum

Das Berufsfeldpraktikum an der Universität zu Köln wird in unterschiedlichen thematischen Säulen verortet, die in einem neu ausgearbeiteten Konzept vielfältige Optionen bieten (Krämer & Hesse, 2016). An dieser Stelle seien zum einen Projekte genannt, die Praktikumserfahrung und Seminarbegleitung thematisch miteinander verbinden. Daneben werden zum anderen allgemeine Begleitseminare für Studierende angeboten, die selbstständig einen Praktikumsplatz finden. Die Möglichkeit eines Auslandsaufenthaltes ist während des Berufsfeldpraktikums besonders gut zu verwirklichen und wird durch vielfältige Angebote und Projekte im ZfL gefördert.

Eine Vielzahl der beschriebenen Aufgaben aus der Praxisphase *Orientierungspraktikum* wiederholt sich im BFP oder wird in angepasster Form gestellt. Auf diese Weise entwickeln sich vertraute Formate, welche die eigene Entwicklung während der Praxisphasen bewusst machen und verdeutlichen.

Da das Berufsfeldpraktikum vielfach in außerschulischen Praktikumsstellen durchgeführt wird, wurden einige Aufgaben diesbezüglich angepasst und die Ausschließlichkeit von schulischen Erfahrungen aufgehoben. Dennoch bietet auch der Einsatz an einem außerschulischen Praktikumsort womöglich gerade die Möglichkeit, das Berufsfeld Schule einmal aus der Distanz und im Vergleich wahrzunehmen und hieraus besondere Erkenntnisse im Hinblick auf die eigene Motivation und die Berufswahl zu ziehen.

Aufgrund der vielfältigen Optionen stellt die Auswahl des Praktikumsplatzes im BFP ein wichtiges Moment in der Studienplanung dar. Vor Beginn der praktischen Tätigkeit werden die Studierenden daher dazu angeregt, die Motivation für den gewählten Praktikumsplatz bewusst in den Blick zu nehmen. Die Frage nach der Passung im Hinblick auf Erfahrungen der ersten Praktikumsphase sowie daraus resultierenden Herausforderungen wird angeleitet und begleitet.

3.6 Das Modul Praxissemester

Für das Praxissemester entwickeln Beteiligte an der Universität, den kooperierenden Hochschulen, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sowie den Schulen Portfolioaufgaben, die allen Bedürfnissen gerecht werden und die Studierenden bestmöglich vorbereiten.

Anlehnend an die beiden praktischen Phasen im Bachelor werden Aufgaben fortgeführt, die sich hier bewährt haben und eine gute Möglichkeit bieten, Reflexion von Praxiserfahrungen anzuleiten. So entsteht im Praxissemester das dritte Bild zur Aufgabe *Stand jetzt*, bei der die Studierenden die aktuelle berufliche Situation in einem Bild markieren und beschreiben, wie die bisherige Entwicklung verlaufen ist sowie welche Schritte geplant sind. Legt man die drei Bilder nebeneinander, wird die eigene Entwicklung auf symbolischer Ebene sichtbar gemacht.

Auch die Entwicklung von Zielen sowie die Schärfung der Wahrnehmung des Berufsfeldes Schule sind Aufgaben, die sich im Praxissemester erneut anbieten und aufgrund der Intensität dieser Phase zu neuen Erkenntnissen anregen.

4. Ausblick

Mit Ablauf des Wintersemesters 2015/16 haben die ersten Studierenden im BFP die neu entwickelten Aufgaben bearbeitet. Im Sommersemester 2016 erfolgte die Anpassung im Orientierungspraktikum und sukzessive die Modifizierung im Praxissemester.

Über eine quantitative Befragung werden künftig Rückmeldungen der Dozierenden und Studierenden zum Portfolio eingeholt und ausgewertet. Den Schwerpunkt bilden hierbei die Akzeptanz des Portfolios sowie die Einschätzung des Nutzens für die berufsbiographische Entwicklung. Die Auswertung ausgewählter Portfolios im Hinblick auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit wird ebenfalls umgesetzt werden.

Neben den beschriebenen Reflexionsbausteinen sollen künftig Ergebnisse des Forschenden Lernens im Portfolio festgehalten werden. Im Orientierungs- wie auch im Berufsfeldpraktikum werden in den Begleitseminaren Beobachtungsaufgaben angeleitet, welche die Forschende Haltung der Studierenden ausbilden und stärken sollen. Entscheidend sind dabei die Entwicklung von Beobachtungsschwerpunkten sowie erste Erfahrungen mit forschungsorientierten Methoden. Auf diese Weise wird bereits ein Schritt zum Gelingen des Studienprojekts im Praxissemester gemacht. Da Reflexion wie auch Forschende Haltung unverzichtbare Elemente der Praxisphasenbegleitung darstellen, sollen beide im Portfolio aufgegriffen und gewürdigt werden.

Insgesamt bietet das neu konzeptionierte Portfolio für die Praxisphasen im Lehramtsstudium große Chancen zu einem selbstverständlichen, sinnstiftenden Umgang mit dem Instrument Portfolio, das die entscheidenden Elemente der einzelnen Phasen aufgreift.

Literatur

- Häcker, T. (2006). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (15–18). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung – Konzepte und empirische Befunde* (41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klappfer, A. (2012). E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung – Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Korthagen, F. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung – Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Krämer, A. & Hesse, S. (2016). Praxisphasen innovativ. Konzepte für die LehrerInnenbildung. Band 4: Bachelor-Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium, Anspruch und Umsetzung. Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung. Verfügbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/pp-innovativ.html> [letzter Zugriff: 24.03.2016].
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308). Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABG-Neu.pdf> [letzter Zugriff: 20.12.2015].
- Richter, A. (2006): Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage in Seminarraum. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (234–241). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Reflexion des Professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung

Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus

Abstract

Wenn der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen in hochschuldidaktischen Bildungsprozessen greifen soll, muss die Arbeit am Professionellen Selbst der Studierenden auch fachdidaktisch begleitet werden. Dazu ist innerhalb der Religionspädagogik ein Habitusmodell erarbeitet worden, das eine Analyse des komplexen professionellen Handelns von ReligionslehrerInnen ermöglicht. Der religionspädagogisch professionelle Habitus ist aufgespannt zwischen Rahmenbedingungen (Institutionen Schule und Kirche) und Handlungsstrukturen (religionspädagogische Routinen und Umgang mit religiöser Pluralität). In dieses Modell werden Studierende im Laufe des Studiums eingeführt. Im Praxissemester kann die Arbeit am Professionellen Selbst mit Formen des Forschenden Lernens verbunden werden.

1. Einleitung: Zum Berufsfeld von Religionslehrkräften

Die Arbeit an und mit dem Portfolio ist an der Universität zu Köln in der LehrerInnenbildung für die Begleitung und Reflexion der Studierenden in den Bachelor-Praxisphasen unter bildungswissenschaftlichen Aspekten durch das ZfL der UzK implementiert.

Da die Reflexion des Professionellen Selbst in der Phase des Praxissemesters im Masterstudium auch fachspezifische Kompetenzen der Lehrenden einschließt, soll hier eine fachdidaktische Perspektive eingenommen werden.

Für das Studium der Fachdidaktik Religion ist in der Ausbildung von Religionslehrkräften die theologische Disziplin der Religionspädagogik zuständig, in der beispielsweise auch theologisch-anthropologische Voraussetzungen religiöser Bildung reflektiert und mit dem Diskurs der Bildungswissenschaften in kritischer Weise ins Gespräch gebracht werden. Das daraus erwachsende Prinzip subjektorientierten Lehrens und Lernens (Englert, 2007, S. 83–95 und 302–318) muss hier gleichermaßen für hochschuldidaktische Bildungsprozesse leitend sein. Studierenden für die verschiedenen Lehrämter für das Unterrichtsfach Katholische Religionslehre wird damit Folgendes im doppelten Sinne des Wortes *zugemutet*: Zum einen sind sie als Subjekt des eigenen Bildungsprozesses gefragt, das sowohl die Art und Weise des eigenen Lernens als auch dessen Ergebnis kritisch reflektiert. Zum anderen sind sie als (zukünftige) Religionslehrkräfte gefragt, das professionelle religionspädagogische Planen von Religionsunterricht daraufhin zu überprüfen, ob und inwiefern die SchülerIn-

nen ihrerseits als lernende Subjekte wahrgenommen werden. Während des Praxissemesters kann das auch in der Praxis überprüft werden, zum Beispiel im Rahmen von Unterrichtsprojekten oder von Studienprojekten zum Forschenden Lernen. Wenn der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen in hochschuldidaktischen Bildungsprozessen auch im Studium der Katholischen Theologie greifen soll (Scheidler & Reis, 2008),¹ muss die Arbeit am Professionellen Selbst der Studierenden auch fachdidaktisch begleitet werden.²

Angehende ReligionslehrerInnen stehen, wie Lehrende anderer Fächer auch, vor der Aufgabe, Chancen und Grenzen religiöser Bildung für die Planung, Durchführung und Evaluierung des Unterrichts zu bedenken. Im Vergleich zu anderen Fächern müssen Religionslehrkräfte ihr religionspädagogisches Handeln in der Schule aufgrund der im Grundgesetz verankerten Rechtslage (GG Art. 7, Abs. 3) nicht allein dem Staat gegenüber, sondern auch der jeweiligen Religionsgemeinschaft gegenüber verantworten. Diese als *res mixta* bezeichnete Besonderheit spiegelt sich darin wider, dass neben dem erfolgreich absolvierten Masterabschluss und Zweiten Staatsexamen die Lehrerlaubnis auch vonseiten der jeweiligen Kirche – die *Missio* von der Katholischen Kirche, die *Vocatio* von der Evangelischen Kirche – erteilt sein muss.³

Religionslehrkräfte übernehmen in Schulen darüber hinaus vielfach die Aufgabe der Schulpastoral. Auch wenn diese Aufgabe nicht explizit an jeder Schule vor Ort umgesetzt wird, so haben doch Schulleitungen, Kollegien, Eltern sowie SchülerInnen selbst ein Interesse daran, dass beispielsweise zu Schulabschlussveranstaltungen, zu Feiern der Einschulung, aber auch beim Anlass eines (unerwarteten) Todes eines Mitglieds der Schulgemeinschaft ReligionslehrerInnen einen den Einzelnen wie die Schulgemeinschaft insgesamt ansprechenden Rahmen mit multikulturell und multi-religiös angemessenen spirituellen Elementen anbieten.⁴ Auch in Situationen, in denen interreligiöses Konfliktmanagement gefragt ist, sind Religionslehrkräfte vielfach die ersten AnsprechpartnerInnen.

Die hier skizzenhaft dargestellte Weite des Aufgabenfelds macht es notwendig, die Reflexion des professionellen Selbst in verschiedenen Dimensionen vorzunehmen. Dazu ist innerhalb der Religionspädagogik ein Habitusmodell erarbeitet worden, das es ermöglicht, „das komplexe professionelle Handeln von ReligionslehrerInnen analytisch zu fassen“ (Heil & Ziebertz, 2005, S. 42). Es lehnt sich an die Theorie des Professionellen Selbst (Bauer, Kopka & Brindt, 1999) einerseits sowie an die strukturalistische Theorie professionellen Handelns (Oevermann, 1995) andererseits an.

1 Grundlagen für diesen Paradigmenwechsel wurden bereits 2002 auf der Basis einer hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende der Katholischen Theologie dokumentiert und reflektiert (vgl. Scheidler, Hilberath & Wildt, 2002).

2 Dass eine fachdidaktische Begleitung und Fortbildung für alle drei Phasen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung bedeutsam sind, haben die Forschungsauswertungen von Jürgen Baumert und Mareike Kunter gezeigt (Kunter & Baumert, 2011).

3 Wichtig ist hier der Hinweis von Bernhard Dressler, dass damit für ReligionslehrerInnen kein Rollenkonflikt verbunden, sondern vielmehr „ein für religiöses Lernen produktives Selbstverhältnis“ (Dressler, 2009, S. 121) angesprochen ist.

4 Zu multireligiösen Feiern ist von den deutschen Bischöfen eine Handreichung herausgegeben worden (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, 2003).

2. Das Konzept eines professionellen religionspädagogischen Habitus

Das Habitusmodell ist ein im Kontext von Professionalisierungsprozessen der LehrerInnenbildung entwickeltes und empirisch fundiertes Modell (Heil, 2013, S. 170). Die religionspädagogische Habitus Theorie soll aufzeigen, welche Erfordernisse religionspädagogischer Art auf den Habitus einwirken und ihn damit erst konstituieren (Grümme, 2009, S. 83f.). Das Modell greift die Anforderungen, die sich im Rahmen religionspädagogischen Arbeitens im Raum der Schule stellen, auf und versucht zu erklären, wie erfahrene ReligionslehrerInnen diese bewältigen. Damit kann es als Diagnoseinstrument dienen, vorhandene Kompetenzen auch bei Studierenden für das Lehramt zu analysieren und zu erweitern.

Unter dem Begriff des Habitus wird einerseits etwas individuell Einmaliges verstanden, das seine Einmaligkeit gerade dadurch erhält, dass es von je eigenen personalen Voraussetzungen gestaltet ist.⁵ Zum anderen weist der Habitus stets sozial ähnliche Formen auf. In diesem Zusammenhang ist auf die der religionspädagogischen Habitus Theorie zugrunde liegende soziologische Habitus Theorie Pierre Bourdieu zu verweisen. Der Soziologe und Philosoph Bourdieu „hat das Habituskonzept vor dem Hintergrund seiner empirischen, ethnologischen und kulturosoziologischen Studien über kabyllische und französische Gesellschaften entwickelt“ (Heil & Ziebertz, 2005, S. 43). Bourdieu folgend, ist der Habitus ein eigener Stil des Handelns, in dem Erfahrungen der Vergangenheit für das Handeln in der Gegenwart fruchtbar gemacht und diese (neuen) Erfahrungen dann wiederum für das Handeln in der Zukunft bedeutsam werden. So wie Erfahrungen immer ein reflexives Moment innehaben, umschreibt der Habitus nach Bourdieu die individuell aus- und eingeübte Art und Weise des Handelns „als ein sozial konstruiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 154). Das macht deutlich, weshalb ein professioneller Habitus einerseits (professionelles) Handeln bestimmt und andererseits aus ihm erwächst (Grümme, 2009, S. 83f.). Diese zirkuläre Struktur vermag jüngere empirische Forschungen zu erklären, in denen nachgewiesen werden konnte, dass schulpraktische Phasen während des Studiums Professionalisierung geradezu entgegenwirken können, wenn diese zu früh einsetzen oder wenn sie zu lange andauern (Cramer, 2013; Hascher, 2011; auch Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 162–164) oder nicht ausreichend (reflexiv) begleitet werden. Dem begegnend kann eine theoriegeleitete und fachdidaktisch begleitete Arbeit am Professionellen Selbstkonzept gerade in der Phase des Praxissemesters im Masterstudiengang einen Orientierungsrahmen geben.

Die zirkuläre Struktur des hier vorgestellten Modells wendet sich damit sowohl gegen die einseitigen und der Komplexität des Berufs nicht gerecht werdenden persönlichkeitszentrierenden Theorien, die Professionalität primär von der Person der

5 In diesem Zusammenhang ist in der Regel von der Persönlichkeit eines Lehrenden die Rede. Dieser Begriff steht allerdings unter der Gefahr, ideologisch aufgeladen zu werden, weshalb Bernhard Dressler auf das dabei mitzudenkende Spannungsverhältnis von Person und Sache verweist (Dressler, 2009, S. 115f.).

Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers her konzipieren, als auch gegen jene Professionalitätstheorien, die Schule lediglich als ein didaktisches Handwerk verstehen (Heil, 2013, S. 170). Vergleichbare Modelle im Rahmen pädagogischer Professionalitätsforschung (z.B. Bauer, Kopka & Brindt, 1999) belegen, dass dem professionellen Handeln von Lehrenden Strukturen zugrunde liegen, die vom jeweiligen lernenden Subjekt selbst mithilfe von Kompetenzen aufgebaut werden und die dann ihrerseits für eine vertiefende Reflexion der eigenen Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden können. Aus diesem Grund unterscheidet auch Helmut Fend zwischen primären und sekundären Kompetenzstrukturen im Rahmen der LehrerInnenbildung (Fend, 2008, S. 329–335). Kunter und Baumert weisen darauf hin, „dass professionelle Kompetenz von Lehrkräften ein multidimensionales Konstrukt ist, in dem sich kognitive und nichtkognitive Kompetenzaspekte verbinden, und dass kompensatorische Wechselwirkungen zwischen Kompetenzaspekten möglich sind“ (Kunter & Baumert, 2011, S. 360).

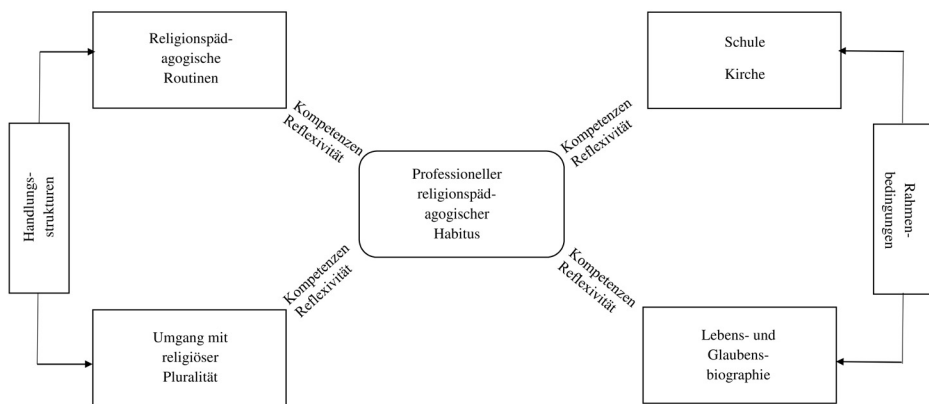


Abb. 1: Professioneller religionspädagogischer Habitus (Heil & Ziebertz, 2005, S. 56).

Die grundlegenden Arbeiten zu dem hier vorgestellten Konzept sind von Hans-Georg Ziebertz und Stefan Heil geleistet worden (Heil & Ziebertz, 2005, S. 41–61). Der religionspädagogische professionelle Habitus ist dabei aufgespannt zwischen Rahmenbedingungen und Handlungsstrukturen. Die *Handlungsstrukturen* eröffnen einen Handlungsraum, der zwischen religionspädagogischen Routinen einerseits und dem Umgang mit Pluralität andererseits aufgespannt ist. Die Fähigkeit, mit Pluralität im Allgemeinen und religiöser Pluralität im Besonderen umzugehen, stellt eine grundlegend notwendige Kompetenz für die professionelle Begleitung und Reflexion religiöser Bildungsprozesse dar. Über den Habitus prägt diese Kompetenz auch die *Rahmenbedingungen*. Diese werden von den Institutionen Schule und Kirche vorgegeben, sind aber auch wesentlich von der je eigenen Lebens- und Glaubensbiographie geprägt. Die wiederum stellt eine Art Ressource für die Handlungsstrukturen dar. Auch wenn auf die gelebte Religion „im Unterricht nicht direkt, nicht unmittelbar zurückgegriffen“ (Dressler, 2009, S. 120) wird, entwickeln sich die im Raum der

Handlungsstrukturen angestrebten Bildungsprozesse der SchülerInnen „umso produktiver und lebendiger, je souveräner die [Religionslehrkräfte] jeweils für sich persönlich ein Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion gestalten“ (ebd.).

3. Portfolioarbeit fachdidaktisch konkretisiert: Das Habitusmodell zum professionellen religionspädagogischen Handeln im Verlauf des Lehramtsstudiums in der katholischen Religionspädagogik an der Universität zu Köln

Die Portfolioarbeit soll die Aneignung und Vertiefung von Kompetenzen, die für ein professionelles Handeln als Lehrkraft notwendig sind und die subjektorientiertes Arbeiten mit den Lernenden fördern, kritisch reflektierend begleiten. Kompetenzorientierung ist auch in der Hochschuldidaktik im Rahmen der LehrerInnenbildung deren Grund wie Ziel. Über Standards sollen verschiedene Niveaustufen des Kompetenzerwerbs messbar werden. Das ist wesentliche Voraussetzung für eine wissenschaftlich begründete Evaluation auch in hochschuldidaktischen Lehr- und Lernprozessen. Im Rahmen der ReligionslehrerInnenbildung stellt sich die Frage, wie gerade zu Beginn der berufsbezogenen Bildungsphase an der Hochschule theologisch-religionspädagogische Kompetenzen gemessen und dem Niveau der Studierenden entsprechend gefördert werden können.

Während des Praxissemesters an der Universität zu Köln sollen Studierende über ihr Portfolio an ihrem eigenen Professionellen Selbstkonzept arbeiten. So fordert Standard 5 der Lehramtszugangsverordnung: „Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes Professionelles Selbstkonzept zu entwickeln“ (Kricke & Reich, 2011). Wie oben dargelegt, weiten sich die Aufgaben von ReligionslehrerInnen über den Unterricht hinaus auch fachlich-professionell in den Raum der Schule hinein aus. Dabei werden die Rahmenbedingungen eines professionellen religionspädagogischen Habitus nicht nur von der Institution Schule, sondern auch von der Kirche geprägt. Wirkt sich in jedem Unterrichtsfach die Freude des Unterrichtenden am eigenen Fach positiv auf den Unterricht und das Lernklima aus, so prägt im Falle des Religionsunterrichts die gelebte Religion der Lehrenden mit der je eigenen Lebens- und Glaubensbiographie die eigene Verortung im Raum der Institution Schule, aber auch die Unterrichtsplanung und nicht zuletzt die Art und Weise des Unterrichtens und des Umgangs mit Lernenden, aber auch mit Eltern sowie mit KollegInnen. Eine kritische Reflexion der Rolle von Lehrenden im Fach Religion bedarf damit einer besonderen Sensibilität für strukturelle und institutionelle Bedingungen. Dressler spricht in diesem Zusammenhang von einer „Selbstunterscheidungsfähigkeit“ (Dressler, 2009, S. 117). Das Zu- und Miteinander von Kognition, Emotion und Habitus sind hier zu bedenken und für die auf Kompetenzorientierung hin ausgerichteten Bildungsprozesse zu entfalten (Lindner, 2014, S. 178f.).

Wenn der These Heils, dass der Habitus sich umso eher entwickelt, je länger sich eine Person im sozialen Raum des Religionsunterrichts bewegt, zugestimmt werden kann, und wenn gleichzeitig den oben angesprochenen Befunden empirischer Forschung Gültigkeit zugesprochen wird (Cramer, 2013; Hascher, 2011), muss für die LehrerInnenbildung im Rahmen des Praxissemesters kritisch angefragt werden, ob und inwiefern die bis zu Beginn des Praxissemesters erhobenen spezifischen fachwissenschaftlichen und religionspädagogischen Kompetenzen den Studierenden zum einen eine angemessene Grundlage für die schulische Praxis bieten⁶, die im Praxissemester vertieft werden soll. Zum anderen wäre zu fragen, ob und inwieweit diese bisher erworbenen Kompetenzen den Studierenden dazu verhelfen, ihr Professionelles Selbstkonzept religionspädagogisch begründet reflektieren zu können. Damit eine solche kritische Selbstreflexion im Praxissemester von Studierenden auch geleistet werden kann, ist es notwendig, dass die Studierenden mit dem Modell im Laufe des BA-Studiengangs vertraut gemacht werden. Die einzelnen Schritte im Rahmen des Lehramtsstudiums am Institut für Katholische Theologie der Universität zu Köln sind in der untenstehenden Tabelle (Abb. 2) dargestellt. Es geht darum, den Studierenden eine Matrix an die Hand zu geben, in der die Handlungsstrukturen und Rahmenbedingungen abgesteckt, die Verknüpfungen und Interdependenzen aufgezeigt sowie die grundlegenden und förderlichen Kompetenzen benannt werden können.

4. Chancen und Grenzen der Förderung eines professionellen religionspädagogischen Habitus im Praxissemester

Es dürfte deutlich geworden sein, dass ein professioneller religionspädagogischer Habitus der Studierenden im Praxissemester angebahnt und vertieft werden kann. Die Chancen liegen vor allem in einer Sensibilisierung für die Vieldimensionalität der Aufgaben eines Religionslehrers und einer Religionslehrerin. Studierende selbst haben den Anspruch, in authentischer Weise Religion für ihre SchülerInnen lebendig werden zu lassen. Das ist nur dann in professioneller Weise möglich, wenn die dazu notwendige existenzielle Betroffenheit vom Studierenden mit den Grundstücken der Theologie als Wissenschaft einerseits und dem in einer pluralen Welt gelebten und lebbarsten Glauben andererseits, also religionsphilosophisch, -psychologisch und -soziologisch, kritisch angefragt werden kann.

Für eine Reflexion des Professionellen Selbst auf Basis fachdidaktischer – und das heißt für die Religionspädagogik immer auch einer theologisch-anthropologisch, religionssoziologisch und -psychologisch begründeten – Theoriebildung ist es hilfreich, dass Studierende Rückmeldungen erhalten und sie diese Rückmeldungen im Sinne eines hermeneutischen Zirkels für weitere Reflexionen nutzen können. Daher wird

⁶ So geht Oevermann davon aus, dass hermeneutische und fachwissenschaftliche Fähigkeiten eine notwendige Voraussetzung für die Planung, Durchführung und Reflexion des unterrichtlichen Handelns darstellen (Oevermann, 1995). Dass Fachwissen sich positiv auf fachdidaktisches Handlungsrepertoire auswirkt, ist beispielsweise in der Studie von Baumert und Kunter nachgewiesen worden (Baumert & Kunter, 2011).

Studiengang Lehrveranstaltungsform	Arbeit an und mit dem Habitus-Modell
BA-Studiengang (alle Lehrämter) Vorlesung zur Religionspädagogik Proseminar zur Religionsdidaktik	Vorstellen des <i>Habitus-Modells</i> Theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und Handlungsstrukturen
BA-Studiengang für Lehrämter Grundschule; Haupt-, Real-, Gesamtschule; Sonderpädagogik MA-Studiengang für Lehrämter Gymnasium/ Gesamtschule; Berufskolleg Hauptseminar zu religionsdidaktischen Konzepten im Theorie-Praxis-Zirkel	<i>Religionspädagogische Routinen:</i> Einüben ausgewählter Kompetenzen – theologisch-didaktische Erschließungskompetenz – Entwicklungskompetenz – Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz
MA-Studiengang für alle Lehrämter Vorlesung zu theologischen, anthropologischen, soziokulturellen und pädagogischen Grundlagen religiöser Bildungsprozesse und deren religionspädagogischer Relevanz für die Praxis	<i>Religiöse Pluralität:</i> Reflektieren religiöser Pluralität im Rahmen des Religionsunterrichts und des Lernorts Schule, z.B. – interreligiöses Lernen – ethisches Lernen im Rahmen religiöser Bildungsprozesse – religionspädagogisch-anthropologische Grundlagen des Religionsunterrichts
MA-Studiengang für alle Lehrämter Seminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester	<i>Professioneller religionspädagogischer Habitus (1):</i> Komplexität der Aufgaben eines Religionslehrers und einer Religionslehrerin mit Blick auf das anstehende Praxissemester – Religionsunterricht im Raum von Schule – Religion im Raum von Schule
MA-Studiengang für alle Lehrämter Hauptseminar zur Begleitung des Praxissemesters: forschende, kritische Haltung gegenüber dem Professionellen Selbstkonzept einüben	<i>Professioneller religionspädagogischer Habitus (2):</i> – Handlungsstrukturen kritisch reflektieren, indem U-Erfahrungen an wissenschaftlichen Diskursen zurückgebunden werden – Suche nach Lösungsmöglichkeiten für in der Praxis aufkommende Probleme, indem Ideen für veränderte Praxis entwickelt und in weiteren Praxisschritten operationalisiert und erprobt werden – Rahmenbedingungen bewusst wahrnehmen, indem institutionelle und glaubensbiographische Chancen wie Grenzen der eigenen Lehrerpersönlichkeit hinsichtlich konkret erfahrener Probleme im Religionsunterricht und im kollegialen Miteinander in der Schule benannt und mögliche Zusammenhänge beschrieben werden

Abb. 2: Aufgreifen der Portfolioarbeit in der Religionspädagogik

die Arbeit zum Professionellen Selbst im Praxissemester in einem doppelten Sinne für die religionspädagogische Arbeit eingesetzt. Zum einen sind die Studierenden aufgefordert, beim Kolloquium⁷ das für ihr Projekt zum Forschenden Lernen Ertragreiche aus der Portfolioarbeit zur Diskussion zu stellen. Je nach Thema des Projekts kann dies sich schwerpunktmäßig auf die religionspädagogischen Routinen im Rahmen des Religionsunterrichts beziehen, aber auch auf die Rahmenbedingungen.⁸ Es hat sich bei den bisherigen Beispielen gezeigt, dass Studierende die Notwendigkeit, kontinuierlich an den für eine gelungene religionspädagogische Routine beteiligten Kompetenzen arbeiten zu müssen, erst dann bewusst wahrnehmen, wenn ihr Studienprojekt exemplarisch und möglichst konkret auf einen spezifischen Aspekt des Unterrichtens gelenkt wird. Für den Kompetenzzuwachs der Studierenden ist es demnach wichtig, dass Forschendes Lernen Wege aufzeigt, wie das komplexe Feld des Unterrichtens theoriegeleitet erarbeitet und wie dabei den Bedingungen (religiöser) Pluralität an Schulen angemessen begegnet werden kann.

Im Folgenden soll ein Beispiel skizziert werden, das vor allem den Bereich der *Handlungsstrukturen* betrifft. Bei einem Forschungsprojekt zum ästhetischen Lernen über das Medium Bild wurde mithilfe von kriteriengeleiteten Beobachtungsbögen der Einsatz von Bildern im Religionsunterricht beobachtet. Aufgrund der Beobachtungen wurden Thesen aufgestellt, nach welchem bilddidaktischen Konzept der Unterricht geplant und gestaltet wurde und in welcher Weise dabei eine Sensibilisierung für ästhetische Zugänge zur Welt gefördert werden sollten. In Leitfrageninterviews mit den ReligionslehrerInnen wurden die Intentionen und Planungsabsichten wie auch die Evaluation des beobachteten Unterrichts hinterfragt und kritisch mit den eigenen Beobachtungen und Deutungen verglichen. Dieser Prozess eröffnete bis dahin nicht wahrgenommene Perspektiven auf die Komplexität von Unterricht, bei dem vermeintliche Umwege des Lernens als bewusst initiiert und gerade dadurch religiöse Urteilskompetenz der SchülerInnen fördernd wahrgenommen werden konnten. Das, was im Rahmen ästhetischen Lernens mit dem Begriff der Entschleunigung von Lernprozessen gemeint ist (Gärtner, 2011, 193–197), leuchtete auf einmal ein. Für die Studierenden war damit erstmals in ihrem Studium nachvollziehbar, warum ein Unterrichtsgegenstand vom Lehrenden fachwissenschaftlich, hier theologisch und ikonographisch, erarbeitet und durchdrungen sein muss, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, sich über Umwege in immer neuen Lernschleifen mit dem ihnen vorliegenden Bild auseinandersetzen zu können. Die vielfältigen wirkungsgeschichtlichen Aspekte eines Bildes, der von der je eigenen Biographie der Rezipienten geprägte Dialog zwischen Bild und Betrachter, die Deutungsvielfalt theologisch

7 Am Ende des Praxissemesters dokumentieren die Studierenden die Planung, den Verlauf und die Evaluation ihres Studienprojekts zum Forschenden Lernen in schriftlicher Form. In einem 30 Minuten umfassenden Kolloquium begründen sie das Projekt, zeigen Desiderate des eigenen Forschens auf und erläutern Entwicklungen hinsichtlich ihres Professionellen Selbst.

8 Von den Studierenden wird der Umgang mit religiöser Pluralität dabei als ein alle Bereiche betreffender Aspekt wahrgenommen.

und ikonographisch begründeter Symbole öffnen den Blick für religiöse Pluralität, die bei aller Achtsamkeit nicht in Beliebigkeit umschlägt.⁹

Wie das skizzierte Beispiel zeigt, ist die Reflexion des professionellen religionspädagogischen Habitus während des Praxissemesters eine lohnende Aufgabe. Zu beachten bleibt, dass sie nicht überstrapaziert werden darf, dass ein Einüben in den Umgang mit dem Modell (lediglich) eine Grundlage legen kann, die in den späteren Phasen der Professionalisierung (Vorbereitungsdienst, LehrerInnenfortbildungen in der dritten Bildungsphase) immer wieder aufgegriffen und vertieft werden muss. Andererseits gilt auch: Gerade, weil die Entwicklung eines professionellen Habitus für Religionslehrkräfte sich in einem weit ausgespannten und zugleich widersprüchlichen Wirkungsraum vollzieht (Feige et al., 2000), kann die Reflexion des eigenen Habitus im Praxissemester an einem kleinen und überschaubaren Forschungsprojekt eingeübt werden.

Literatur

- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ-empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein (2. Auflage). Weinheim u.a.: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In J. Baumert & M. Kunter (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (163–192). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. Zeitschrift für Pädagogik, 1 (59), 66–82.
- Dressler, B. (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 2 (8), 115–127.
- Englert, R. (2007). Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (Praktische Theologie heute 82). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Münster: Lit.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

⁹ Die meisten der Studierenden haben in Gesprächen im Anschluss an das Kolloquium betont, dass erst die Notwendigkeit, ihre Reflexion zum eigenen religionspädagogischen Planen und Handeln in Sachen Religion schriftlich für einen Leser zu formulieren (schriftliche Dokumentation des Studienprojekts), mit dem sie anschließend in ein Gespräch kommen werden (Kolloquium), ihnen selbst den eigenen Lernprozess sichtbar macht.

- Gärtner, C. (2011). Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe. Freiburg i.Br.: Herder.
- Grümme, B. (2009). Der Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrer-kompetenzen. Münchener Theologische Zeitschrift, 1 (60), 76–89.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. Journal für LehrerInnenbildung, 3 (11), 8–16.
- Heil, S. (2013). Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2005). Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung. In H.-G. Ziebertz, S. Heil, H. Mendl & W. Simon (Hrsg.), Religions-lehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus (41–64). Münster: Lit.
- Kricke, M. & Reich, K. (2011). Das Praxissemester in der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen im Bachelor-/Masterstudiengang. Köln: Universität. Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/kricke_reich_read_er_praxissemester.pdf [letzter Zugriff: 14.10.2015].
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In J. Baumert & M. Kunter (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (345–362). Münster: Waxmann.
- Lindner, H. (2014). „Kompetenzen diskursiv“: eine lösbare Herausforderung für die Fachdidaktik der Evangelischen Theologie? In A. Brésages, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinck (Hrsg.), Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung (189–193). Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1995). Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche (S. 27–102). Frankfurt a.M.: Campus.
- Scheidler, M. & Reis, O. (Hrsg.) (2008). Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie? Münster: Lit.
- Scheidler, M., Hilberath, B. & Wildt, J. (Hrsg.) (2002). Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones Disputatae 197). Freiburg i.Br.: Herder.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2003). Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen. Eine Handreichung der deutschen Bischöfe (Arbeitshilfen 170). Bonn.

„Aufdecken eigener biographischer Karten“

Chancen von (E-)Portfolioarbeit im Kontext einer inklusiven internationalen LehrerInnenbildung¹

Abstract

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonventionen (UN, 2006) stellt an das System Schule neue Anforderungen in Richtung inklusiver Entwicklungen. Mit den schulischen Wandlungsprozessen wird auch eine Neuorientierung der Ausbildung von Lehrkräften gefordert (Amrhein, 2014). Im Zuge des Professionalisierungsprozesses angehender LehrerInnen stehen in diesem Rahmen neben einer Wissenserweiterung – beispielsweise hinsichtlich diagnostischer Fähigkeiten – die Haltungen und Einstellungen bezüglich des Umgangs mit Vielfalt angehender Lehrkräfte im Fokus (WHO, 2012; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). An dieser Stelle bietet die Arbeit mit Portfolios große Chancen, die angehenden Lehrkräfte auf ihrem Ausbildungsweg zu begleiten und für ein inklusives Schulsystem zu professionalisieren.

Der Beitrag zeigt, wie das in die nordrhein-westfälische LehrerInnenbildung implementierte „Portfolio Praxiselemente“ (LABG, 2009) als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Bezug auf die anstehenden Prozesse in Richtung schulischer Inklusion genutzt werden kann. Dabei werden ausgewählte Methoden erörtert, wie Studierende bereits zu Beginn ihres Studiums in „reflexiven Praktika“ (Herzog, 1995) theoretisch und praktisch mit Konzepten zum Umgang mit Vielfalt in der Schule in Kontakt kommen. Skizziert wird der Weg im Rahmen der Begleitung von Orientierungspraktika, wie Reflexionsanlässe zum Umgang mit Vielfalt in der Seminararbeit Einsatz finden und um die internationale Komponente – den Dialog mit Lehramtsstudierenden weltweit – ergänzt wurden.

1. Ausgangslage: Reflexive Praxisphasenbegleitung als Chance für die Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt

Wenn Tina Hascher (2011) vom „Mythos Praktikum“ spricht, dann bezieht sie sich auch auf neuere Untersuchungen, die die berufspraktische Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums hinterfragen. Dabei geht dieser Mythos von der ungeprüften

1 Der Artikel basiert auf einem Vortrag von Prof. Dr. Stefan Herzig und Dr. Meike Kricke zum Thema *Schulpraktische Studien* (2014) im Rahmen des Fachgesprächs: Qualifikation Inklusion im Studium für alle angehenden Lehrkräfte (Kultusministerkonferenz; Hochschulrektorenkonferenz am 01.12.2014; Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Berlin); zudem auf schriftlichen Ausführungen in Amrhein & Kricke (2013), Glutsch & Kricke (2014), Kricke, Kürten & Amrhein (2015), Kricke & Kürten (2016).

Überzeugung aus, dass Praktika eine zentrale Bedeutung für die Professionalisierung hätten (Teml & Teml, 2011). Folgt man Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, so sind Praktika als „Herzstück der Lehrerbildung“ jedoch heftig umstritten (2011, S. 73). Als Chance werden daher in der theoretischen Diskussion „Reflexive Praktika“ gefordert (Herzog, 1995). Ihr Ziel ist es, die Studierenden zur Reflexion ihrer berufspraktischen Erfahrungen auf ihrem Professionalisierungsweg anzuregen und sie dabei beratend zu begleiten (Amrhein & Kricke, 2013). An dieser Stelle setzt die Arbeit an Portfolios in der LehrerInnenbildung ein: Denn Häcker & Winter (2009, S. 22) betonen, dass Portfolioarbeit verspricht, diese Reflexivität aufseiten angehender Lehrkräfte zu fördern – wenn sie nachhaltig in die Ausbildung implementiert wird. Hier betonen sie die Einbettung in ein didaktisches Gesamtkonzept (vgl. u.a. auch Kricke & Reich, 2013; Henning & Kricke, 2016). Diesen Grundgedanken hat das Land Nordrhein-Westfalen im Lehrerausbildungsgesetz von 2009 (LABG, MSW) aufgegriffen, indem das sogenannte „Portfolio Praxiselemente“ für alle Lehramtsstudiengänge obligatorisch implementiert wurde (vgl. ausführlich Stiller in diesem Band). Hier steht vor allem ein berufsbiographischer Fokus angehender Lehrkräfte im Fokus.

Abbildung 1 zeigt, wie die Ausgestaltung des „Portfolio Praxiselemente“ (LABG, MSW, 2009) am Standort Köln die stetige Auseinandersetzung mit dem Professionellen Selbstkonzept angehender Lehrkräfte in den Mittelpunkt stellt. Es wird an den individuellen Haltungen und Einstellungen der Studierenden angesetzt und auf Grundlage (berufs-)biographischer Erkenntnisse Erfahrungen aus der Praxis im Dialog reflektiert. In schulformübergreifenden Seminaren werden die Studierenden beraten und durch ihre Praxis reflexiv begleitet (vgl. auch Krämer in diesem Band).



Abb. 1: Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt in der reflexiven Praxisphasenbegleitung am Standort Köln

1.1 Arbeiten am Professionellen Selbst und inklusive LehrerInnenbildung

Martschinke & Kopp (2008, S. 292) machen in ihrer Studie über selbstreflexives und Forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität darauf aufmerksam, dass schon in der Ausbildung von Lehrkräften Erfahrungswissen und Alltagsvorstellungen Studierender aufgebrochen und um- bzw. neustrukturiert werden müssen. Sie zeigen, dass durch den Einsatz selbstreflexiver und forschender Maßnahmen in Lehrveranstaltungen an vorhandenen Sichtweisen der Studierenden gearbeitet werden kann. Ihr Ziel ist es, die Studierenden zur Reflexion ihrer berufspraktischen Erfahrungen auf ihrem Professionalisierungsweg anzuregen und sie dabei beratend zu begleiten. Da es sich bei Inklusion um ein Konzept mit sehr hoher Innovationstiefe handelt, kommt der begleitenden Reflexion des Erlebten im Praktikum eine sehr hohe Bedeutung zu – insbesondere vor dem Hintergrund der Anregung eines schon frühzeitigen Professionalisierungsprozesses in Richtung Inklusion. Als Leitgedanke kann vor diesem Hintergrund an internationale Empfehlungen angeknüpft werden, indem betont wird, dass es bei der Professionalisierung für Inklusion nicht nur um eine Wissens- und Kompetenzerweiterung gehen kann, sondern: „(t)he principles of inclusion should be built into teacher training programs, which should be about attitudes and values“ (WHO, 2012, S. 222). Studien haben in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit von Reflexionsprozessen für eine inklusive LehrerInnenbildung verdeutlicht: Haltungen, Überzeugungen und Werte spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle (Avramidis & Norwich, 2002).

2012 gab es in der Begleitung von Praxisphasen kaum Angebote, die sich dem Schwerpunkt *Umgang mit Heterogenität* widmeten. Amrhein & Kricke (2013) entwickelten vor diesem Hintergrund ein lehramtsübergreifendes Seminarkonzept innerhalb der Praxisphasenbegleitung von Orientierungspraktika an der Universität zu Köln, das im Folgenden skizziert wird.

2. Erstes Pilotprojekt zur Professionalisierung für Inklusion: Konzeptionierung in Anlehnung an ein internationales Profil inklusiver Lehrkräfte

Grundlage dieses Seminarkonzeptes bildete das Profil einer inklusiven LehrerInnenbildung (TE4I: Teacher Education for Inclusion). Darin formuliert die European Agency (2012) vier zentrale Werte, die Grundlage des ersten Pilotprojektes am Standort Köln bildete. Abbildung 2 zeigt, mit welchen Elementen die einzelnen Bausteine des Profils ausgekleidet wurden. So war Voraussetzung des Seminarkonzeptes, die Praxisphase im Gemeinsamen Unterricht (GU) zu absolvieren – unabhängig vom Studienschwerpunkt. Zudem entwickelten die Lehramtsstudierenden einen individuellen Erkundungsschwerpunkt zum Thema *Inklusion* für ihre Zeit im Praktikum, der z.B. didaktische Konzepte, Fördermaßnahmen, Diagnoseverfahren, Rahmenbedingungen, Schulentwicklungen etc. umfasste. In dem schulformübergrei-

Vier zentrale Werte als Grundlage des Seminarkonzeptes (European Agency, 2012)	
Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden	• Absolvieren des Praktikums im Gemeinsamen Unterricht (GU) • Erkundungsschwerpunkt: Inklusion
Unterstützung aller Lernenden	
Zusammenarbeit mit anderen	• Schulformübergreifende Seminararbeit • Lernteamkonzept
Persönliche berufliche Weiterentwicklung	• Portfoliokonzept (NRW) • Arbeiten am „Professionellen Selbst“ (vgl. Amrhein & Kricke, 2013)

Abb. 2: Das Teacher Education for Inclusion-Manual der European Agency (2012)

fenden Seminarkonzept arbeiteten die Studierenden in heterogenen Lernteams und bereicherten sich durch ihre Erfahrungen an unterschiedlichen Schulformen und individuellen Perspektiven. Vor dem Hintergrund der Förderung pädagogischer Professionalität fand die biographische Selbstreflexion Eingang in die Seminararbeit und die im E-Portfolio gesammelten Dokumente boten die Grundlage von Beratungsangeboten – innerhalb der Lernteams und von Dozierenden-Seite. Abbildung 3 zeigt zusammenfassend vier zentrale Bausteine des Seminarkonzeptes:

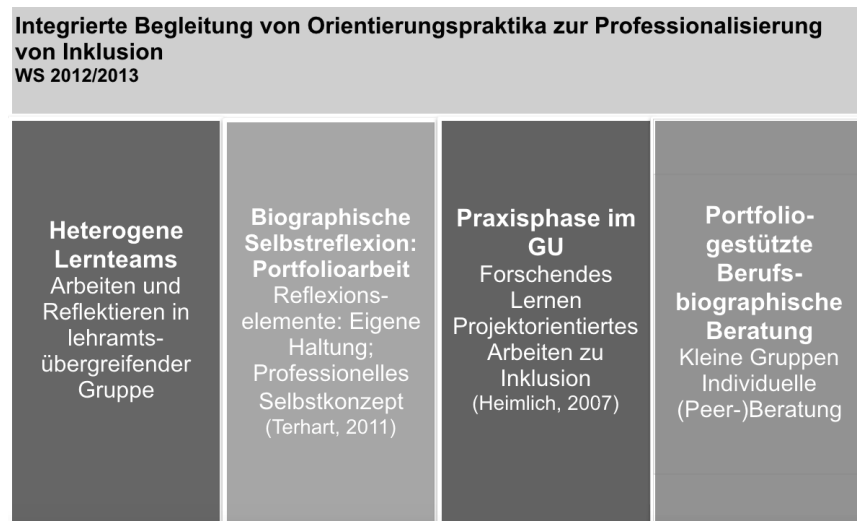


Abb. 3: Bausteine des Pilotprojektes Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt

2.1 Wie wurde dem Thema Vielfalt innerhalb der Seminararbeit reflexiv begegnet?

Das Seminarkonzept eröffnete eine multiple Reflexionsplattform, um dem Themenfeld *Umgang mit Vielfalt* zu begegnen.

Abbildung 4 zeigt die verschiedenen Reflexionsbausteine, die Bestandteil des Seminarkonzeptes waren und die innerhalb der Portfolioarbeit aufgegriffen und dokumentiert wurden.

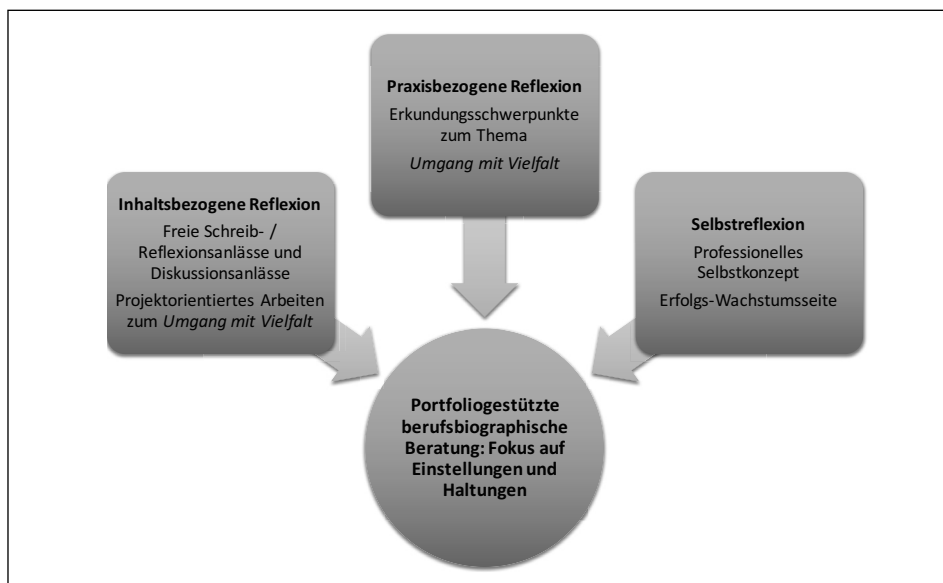


Abb. 4: Auseinandersetzung mit der eigenen Grundhaltung durch schriftliches und dialogisches Reflektieren im E-Portfolio

Unterschieden wurden dabei:

a) eine inhaltsbezogene Reflexion

Hier setzten sich die Studierenden mit Texten zum Umgang mit Vielfalt auseinander. Zu Beginn der Seminararbeit wählten sie einen Themenschwerpunkt zum Umgang mit Vielfalt aus, mit dem sie sich in interessengeleiteten lehramtsübergreifenden Lernteams projektorientiert auseinandersetzten. Ziel war es, sich mit einem Themenschwerpunkt, wie beispielsweise inklusive Didaktik, Fördermöglichkeiten, Diagnostik oder Raumgestaltung eines inklusiven Settings auseinanderzusetzen und den anderen SeminarteilnehmerInnen zu präsentieren.

b) Praxisbezogene Reflexion

Auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzungen mit eigens gewählten Themenschwerpunkten erhielten die Studierenden die theoretische Basis für einen eigenen individuellen Erkundungsschwerpunkt, den sie innerhalb ihrer Praxisphase am Lernort Schule forschend erkundeten.

c) Selbstreflexionselemente als roter Faden des Portfolios Praxisphasen

Ihr Professionelles Selbstkonzept formulierten die Studierenden sowohl zu Beginn ihrer Praxisphase als auch am Ende. Innerhalb dieses Reflexionselementes flossen die Perspektiven aus Theorie und Praxis ineinander. Das als Selbstreflexion konzipierte Professionelle Selbstkonzept bot Möglichkeiten sowohl zu Beginn als auch am Ende der Seminararbeit innerhalb der Lernteams miteinander ins Gespräch zu kommen und sich über eigene Erkenntnisse und offene Fragen auszutauschen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen kann das Portfolio als *Tool* zur Verarbeitung des berufsbiographischen Prozesses hinsichtlich der Professionalisierung für Inklusion genutzt werden. Als Chance wird dabei die Klärung der eigenen Grundhaltung durch schriftliches und dialogisches Reflektieren innerhalb der Seminararbeit, mit *Peers*, mit Lehrkräften – aber auch immer als selbstreflexiver Prozess – gesehen.

2.2 Erste Erkenntnisse: Chancen und Stolpersteine

Im Folgenden soll anhand des Reflexionselementes *Professionelles Selbstkonzept* beispielhaft dargelegt werden, welche Chancen und Stolpersteine das hier präsentierte Seminarkonzept bereitstellte. Als Chance soll auf die Pre-Post-Beschreibung einer/ eines Studierenden geschaut werden (vgl. auch Kricke et al., 2015; Kricke & Kürten, 2016):

So schreibt die Person zu Beginn des Seminars zum Umgang mit Vielfalt: *Bezüglich des Umgangs mit Vielfalt und Heterogenität fällt mir zunächst der Begriff der Herausforderung ein. Ich denke, dass mit der Vielfalt an Schülern und ihrem z.T. schwierigen Umfeld auch die Ansprüche an einen Lehrer wachsen. (...) Der Lehrer ist gezwungen, sich vom Rasterdenken zu entfernen und eigene Gedanken und Erfahrungswerte in den Umgang mit Vielfalt der Schüler einzubringen.*

Nach Absolvieren der Praxisphase und zum Ende des Seminars beschreibt die gleiche Person die Leitfrage zum Umgang mit Vielfalt wie folgt: *Ich war sehr beeindruckt wie viele unterschiedliche Charaktere sich in einem Alter zwischen 10 und 12 Jahren bereits herausbilden. (...) Und trotz dieser sehr verschiedenen Kinder konnte in irgendeiner Form gemeinsam Unterricht gemacht werden. Das hat mich sehr beeindruckt.*

Anknüpfend an diese Aussagen wird deutlich, dass die angehende Lehrkraft das Setting des Gemeinsamen Unterrichts als effektives Lernfeld beschreibt, in dem sie oder er eine Perspektiverweiterung erfährt. Angeknüpft werden kann in diesem Zusammenhang an Stellbrink (2012), die betont, dass die Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht zur Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt große Chancen bereitstellen.

Auf der anderen Seite erlebten wir im Rahmen der Praxisphasenbegleitung im Gemeinsamen Unterricht auch *Stolpersteine* zur Wirksamkeit von Praxisphasen: Ein weiteres Beispiel verdeutlicht an dieser Stelle, wie der Umgang mit Vielfalt nach Ab-

solvieren der Praxisphase als problematisch aufgegriffen werden kann: Zwei Studierende reflektierten ihre Erfahrungen wie folgt:

Ich habe in der Praxis keine Inklusion beobachten können, es hat mich erschreckt, wie stark dann noch selektiert statt integriert wurde, und das an einer Schule, die sich selbst für sehr inklusiv hält. (...)

Ich tue mich schwer, mich von meinem Leistungsdenken zu lösen. Mir fehlt, trotz dem Wunsch nach einer inklusiven Gesellschaft, der Glaube an die praktische Umsetzbarkeit der Vision, sowie erfolgreiche Beispiele.

Gedeutet werden können beide Aussagen in dem Sinne, dass ein Teil der Studierenden eher *irritiert* aus ihren Praxiserfahrungen zurückkehren und sich ihre kritischen Vorstellungen zum gemeinsamen Lernen durch negative Erfahrungen vertiefen und erhärten können. In Gesprächen mit Studierenden kristallisierte sich heraus, dass ihnen *Good-practice*-Beispiele fehlten, dass sie keine richtigen Visionen erhielten, wie das gemeinsame Lernen in einer Schule für alle umsetzbar ist. Der Austausch mit ihren KommilitonInnen war zwar konstruktiv, die Studierenden stießen an dieser Stelle dennoch an *imaginäre* Grenzen. Deutlich wurde, dass sich deutsche Lehramtsstudierende im Kontext des deutschen Schulsystems bewegten, in dem bis dato größtenteils noch eine Gliederung zwischen verschiedenen Regelschul- und Förderschulzweigen zu verzeichnen ist. Ihre Vorstellungen zum Umgang mit Vielfalt und deren konzeptionelle Umsetzung waren begrenzt und stellten eine *neue* Art des Lernens dar (z.B. im Sinne von *New-learning*-Ansätzen, Cope & Kalantzis, 2008), die ein Großteil der Studierenden weder in der eigenen Schulzeit erlebte, noch in der Praxisphase umfassend erfuhr.

Als erste Erkenntnis zeigten Amrhein und Kricke (2013), dass sich Haltungen von Studierenden bezüglich inklusiver Bildung nur langsam verändern. Neben den Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in Bezug auf die Praxiserfahrungen im Gemeinsamen Unterricht wurde deutlich, dass sich die Einstellungen und Haltungen bezogen auf den Umgang mit Vielfalt sogar verschlechtern können („Deprofessionalisierung“, vgl. Hascher, 2014, S. 555), wenn beispielsweise negative oder schwierige Erfahrungen im Praxissetting (hier: Gemeinsamer Unterricht) gemacht wurden.

Auf Grundlage dieser ersten Erkenntnisse reflektierten die Dozierenden, was sie selbst im Rahmen des Themenfeldes *Umgang mit Vielfalt* bewegte. Ihnen wurde bewusst, dass dies v.a. der Dialog mit internationalen KollegInnen im Rahmen von Konferenzen und eigenen Schulbesuchen im internationalen Kontext war. Die Idee des *International Teacher Education Laboratory* entstand. Das oben beschriebene inklusive Seminarkonzept wurde um eine internationale Perspektive und Komponenten bereichert.

3. Das Projekt *International Teacher Education Laboratory – Developing Inclusive Values Through E-Portfolios*² (ITEL)

Leitidee des *Laboratories* ist es, durch eine reflexive Auseinandersetzung zum LehrerInnenberuf bzw. zum Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht mit internationalen *Peers* in den Dialog zu treten. Grundlage des Austausches bilden dabei Reflexionselemente, die die Lehramtsstudierenden innerhalb eines E-Portfolios bearbeiten und sich in internationalen Lernteams darüber austauschen. Gerade durch interaktiven Austausch von E-Learning-Formaten bestand die Möglichkeit, reflexiv in einen *weltweiten* Dialog über inklusive Werte mit *Peers* im Lehramtsstudium einzutauchen, um sich über Reflexionselemente zum eigenen *Professionellen Selbstkonzept* und zum *Umgang mit Vielfalt in der Schule* auszutauschen. Über biographische Reflexionen im Dialog können konkrete Umsetzungsbeispiele und Ideen einer inklusiven Praxis entwickelt werden. Leitend ist die Annahme, dass zur Professionalisierung angehender inklusiver Lehrkräfte in der (Seminar-)Arbeit mit Studierenden veraltete Vorstellungen von Zuständigkeitsbereichen zu überwinden, Norm- und Werthaltungen in reflexiven Prozessen neu zu überdenken sowie pädagogische und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen im Hinblick auf die veränderten Anforderungen einer neuen Heterogenität für zukünftige LehrerInnen zu entwickeln sind.

Neben interaktiven Reflexionselementen, die die Studierenden innerhalb ihres E-Portfolios dokumentierten und über die sie sich mit ihren internationalen *Peers* an anderen Standorten austauschten, verfolgte das ITEL eine internationale Zusammensetzung der SeminarteilnehmerInnen: ERASMUS-Studierende konnten am Seminar teilnehmen; das Seminar wurde auf Englisch gehalten.

Reflexionselemente (inclusive activities) im ITEL

Mit welchen Reflexionselementen innerhalb der Portfolioarbeit im ITEL gearbeitet wurde, zeigen umfassend die Ausführungen von Kricke und Kürten (2016). An dieser Stelle soll exemplarisch das Reflexionselement des *Professionellen Selbst* als Veranschaulichung herangezogen werden.

In dieser Portfolioaufgabe halten die Studierenden eigene Vorstellungen zum LehrerInnenberuf, zum Umgang mit Vielfalt, zu gutem Lernen und Lehren fest. Anhand von Leitfragen, wie

- *How do I see the role of a teacher?*,
- *Teaching means to me ...*,
- *Learning means to me ...*,
- *Handling diversity/heterogeneity in the classroom means to me ...*

verschriftlichen die Studierenden an verschiedenen Standorten ihr *Professionelles Selbstkonzept*. Das folgende Beispiel zeigt die Antworten von Studierenden in

2 Das Projekt wurde über drei Semester hinweg durch universitätseigene Qualitätsverbesserungsmittel (QVM) gefördert. Weiterführende Veröffentlichungen zu dem Projekt: Glutsch & Kricke (2014), Kricke et al. (2015), Kricke & Kürten (2016).

Deutschland und Finnland zu der Fragestellung: *Handling diversity/heterogeneity in the classroom means to me:*

Germany	Finland
“To me, a good lesson means that the teacher has respect for every child. In every class there is at least one ‘difficult’ pupil. Because of those children it is important for the teacher to cooperate with institutions, that help support those children. (...) Equality is a central term as all children have the right to learn (...)”	“When talking about heterogeneity and homogeneity in my classroom, I must say that a large group with a lot of variation sounds very challenging to me. I think that it is a good thing to have heterogenic groups, but teacher’s must have enough support to deal with these groups.”

3.1 Chance: Multiperspektivischer Reflexionsprozess in internationalen Teams

Die Gegenüberstellung der verschiedenen (länderspezifischen) Haltungen und Einstellungen kann die biographische Selbstreflexion im Professionalisierungsprozess von (angehenden) Lehrkräften für den Umgang mit Vielfalt unterstützen.

Terhart (2011) betont, dass diese biographischen Selbstreflexionen der Bewusstwerdung von vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden subjektiven Deutungen und Konstruktionen von Zusammenhängen und Erklärungsmustern dienen. Gerade durch die direkte Gegenüberstellung eigener Vorstellungen zum Umgang mit Vielfalt mit denen ihrer internationalen *Peers* können Studierende eigene *Einstellungen und Vorstellungen* hinterfragen und sich eigener Muster vor dem Hintergrund eigener biographischer Erfahrungen bewusst werden.

3.2 Erste Erkenntnisse

Erste Erkenntnisse aus einer Onlinebefragung der SeminarteilnehmerInnen im ITEL (Sommersemester 2014) in den Abbildungen 5 und 6 verdeutlichen, dass sich die Studierenden innerhalb des Semesters ihrer Tätigkeit (Kricke, Kürten & Amrhein, 2015; Kricke & Kürten, 2016) mehr auf das Thema der schulischen Inklusion einzulassen vermögen (*Will ich die Inklusion?*, Abbildung 5). Auch zeigt die Evaluation, dass die Studierenden stärker bereit sind, sich vor dem Hintergrund einer diversen Gruppe von Lernenden (und Lehrenden) auf neue Formen des Unterrichtens einzulassen (Abbildung 6).

Will ich die Inklusion?	April (N=27)	Oktober (N=23) nach der Praxisphase
Ja	33%	57%
Nein	11%	4%
Weiß ich noch nicht	56%	39%

Abb. 5: Evaluationsergebnisse der Studierendenbefragung (SoSe 2014) zur Fragestellung: Will ich die Inklusion?

Bereitschaft zu neuen Formen des Unterrichtens	April (N=27)	Oktober (N=23) nach der Praxisphase
Ja	59%	87%
Nein	41%	4%
Weiß ich noch nicht	–	9%

Abb. 6: Evaluationsergebnisse der Studierendenbefragung (SoSe 2014) zum Einsatz neuer Unterrichtsformen

Das hier gezeigte Seminarkonzept des ITEL wurde umfassend evaluiert (Kricke & Kürten, 2016). Die folgenden Ausführungen skizzieren die wichtigsten Erkenntnisse:

Als *Chancen im Professionalisierungsprozess* lassen sich auf Studierendenseite die folgenden Aspekte beschreiben:

- Übergreifende Teamarbeit wird positiv angenommen (multiprofessionelle Teamarbeit fördern),
- Studierende fühlen sich nicht allein gelassen mit dem Thema *Vielfalt*,
- Aufbrechen der lehramtshomogenen Praxisphasenbegleitung wird als bereichernd empfunden,
- Internationaler Austausch *weckt* Visionen,
- Begleitung und Beratung in kleinen Gruppen (> 25 Studierende) sind wichtig für individuelle Beratungssettings.

Auch im Rahmen des ITELs absolvieren die Studierenden ihre Praxisphase größtenteils an deutschen Schulen. Stellbrink (2012) beschreibt, dass im Rahmen des Professionalisierungsprozesses inklusiver Lehrkräfte die Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht zählen. Dennoch zeigen die im ITEL gemachten Erfahrungen, dass diese Praxiserfahrungen dennoch auch als *Stolpersteine* erlebt werden können: Als problematisch kristallisieren sich in diesem Zusammenhang Praxiserfahrungen heraus, in denen die Studierenden auf Praxislehrkräfte stoßen, die sich selbst als nicht ausreichend kompetent erachten. Hier kann an Amrhein (2011) angeknüpft werden, die diese Tendenz v.a. im Bereich der Sekundarstufe beschreibt. Auch wenn hier die in-

ternationalen Austausche Visionen stärken konnten, war dennoch die Gefahr einer „Deprofessionalisierung“ (vgl. u.a. Hascher, 2014, S. 555; Zeichner, 1986) weiterhin gegeben:

Studierende fühlten sich in ihren kritischen subjektiven Einstellungen und Haltungen zu den Möglichkeiten der Umsetzung inklusiver Konzepte in der Schule bestätigt. Als Tendenz wurde im ITEL sichtbar, dass diese kritische Haltung ausgeprägter bei Studierenden der Sekundarstufen I und II zu erkennen war, als bei Studierenden der Primarstufe, des Berufskollegs und der Sonderpädagogik.

4. Fazit

In dem hier vorliegenden Beitrag wurden Chancen präsentiert, wie (E-)Portfolioarbeit Professionalisierungsprozesse angehender LehrerInnen im inklusiven Setting unterstützen kann.

Leitend war in diesem Zusammenhang der Gedanke, dass gerade der Austausch mit internationalen *Peers* dazu beitragen kann, eigene biographische Vorstellungen zum LehrerInnenberuf und von Schule zu hinterfragen und zu reflektieren. Eine reflexive LehrerInnenbildung durch Portfolioarbeit kann so einen großen Beitrag leisten, die Studierenden auf eine inklusive Praxis vorzubereiten. Dabei spielen besonders der Austausch und „new ways to work collaboratively with others“ (Forlin, 2010, S. 719) eine entscheidende Rolle. Insbesondere in den Lehramtsstudiengängen mit ihrer komplexen Struktur und der mit dem Berufsbild verbundenen hohen gesellschaftlichen Relevanz sowie der starken Veränderungsdynamik sind die Themen Internationalisierung (HRK, 2012) und Inklusion dabei von herausragender Bedeutung. Bilanzierend kann auf Basis der hier gemachten Erfahrungen festgehalten werden, dass es neben dem Einsatz von reflexiver Portfolioarbeit stark auf eine beratende Begleitung ankommt, um einer möglichen „Deprofessionalisierung“ (Hascher 2014, S. 555) entgegenzuwirken.

Abbildung 7 zeigt auf, dass auf Grundlage der in dem Projekt gemachten Erfahrungen an Hochschulen das berufsbiographische Beratungsangebot individuell – auf Grundlage individueller Studierendenbedürfnisse – angepasst werden sollte. Beispielsweise können durch Coachingangebote Erfahrungen (vgl. Dziak-Mahler, Hemker & Schwarzer-Wild in diesem Band), die Studierende innerhalb ihrer Praxiserfahrungen im inklusiven Setting oder auch durch die Begegnung mit eigenen biographischen Erkenntnissen und tief verwurzelten Ansichten machen, aufgegriffen werden, die eine bewusste Auseinandersetzung mit ihnen ermöglichen. Deutlich wird, dass Portfolioarbeit allein nicht ausreicht, um für den Umgang mit Vielfalt zu professionalisieren. Die Portfolioarbeit kann aber unterstützen und im Dialog eigene verwurzelte Ansichten, Sichtweisen und Einstellungen der angehenden Lehrkräfte sichtbar machen – wie bisher verdeckte *Karten*. Mit den aufgedeckten *Karten* kann dann im Dialog durch Coachingangebote und den Austausch in Teams weitergearbeitet werden. Unbewusste Muster können so aufgebrochen werden, um Visionen zu

Professionalisierung aller Lehramtsstudierenden für den Umgang mit Vielfalt

Praxisschule	Hochschule
Entscheidend: Haltungen der Praxislehrkräfte (Gefahr: Deprofessionalisierung)	Schärfung des berufsbiographischen Beratungsangebotes: Individuell anlegen (Portfoliobasiert)
„Ich habe in der Praxis keine Inklusion beobachten können, es hat mich erschreckt, wie stark dann noch selektiert statt integriert wurde. “	„Ich tue mich schwer, mich von meinem Leistungsdenken zu lösen.“
	

Abb. 7: To-dos zur Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt

eröffnen. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang auf Grundlage der hier beschriebenen Erfahrungswerte der Dialog mit internationalen *Peers*. Denn im Kontrast mit anderen Gewohnheiten, Einstellungen und Haltungen zum zukünftigen Berufsbild können Lehramtsstudierende sich leichter selber *auf die Schliche kommen*.

Literatur

- Amrhein, B. (2014). Professionalisierung für Inklusion? Impulse für die Lehrer*innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. & Kricke, M. (2013). *Lehrerbildung für eine inklusive Schule. Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von Orientierungspraktika*. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (37–48). Münster: Waxmann.
- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion. A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education* 17, 2, 129–147.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2008). *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [letzter Zugriff: 04.04.2016].

- Forlin, C. (2010). Teacher Education Reform for Enhancing Teachers' Preparedness for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 14, 7, 649–653.
- Glutsch, N. & Kricke, M. (2014). Internationalization at Home in der Lehrerbildung. Universität zu Köln. In HRK (Hrsg.), Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen. Bonn.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11, 8–16.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (542–571). Münster: Waxmann.
- 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., 227–233). Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Henning, C. & Kricke, M. (2016). *Portfoliodidaktik – Praktische Anregungen, Übungen und Beispiele für die Lehrerbildung*. Stuttgart & Berlin: Raabe Verlag.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): Audit „Internationalisierung der Hochschulen“.
- Kricke, M., Kürten, L. & Amrhein, B. (2015). „Der Blick über den Tellerrand“ – Innovation und Professionalisierung durch Internationalisierung einer inklusiven LehrerInnenbildung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Beispiele aus Theorie und Praxis* (81–98). Münster: Waxmann.
- Kricke, M. & Kürten, L. (2016). *International Teacher Education Laboratory – Developing Inclusive Values Through E-Portfolios. (Praxisphasen innovativ – Konzepte für die LehrerInnenbildung 3)*. Herausgegeben vom Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL). Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ03.pdf> [letzter Zugriff: 04.04.2016].
- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbetreuung* (17–25). Waxmann: Münster.
- Martschinke, S. & Kopp, B. (2008). Selbstreflexives und forschendes Lernen als Mittel zum Erwerb günstiger Orientierungen für den Umgang mit Heterogenität – eine hochschuldidaktische Studie. In J. Abel, O. Beisbart, G. Faust. & S. Rahm (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Tagungsband zum Internationalen Lehrerbildungskongress an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am 24.–26.09.2007* (291–300). Münster: Waxmann.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABGNeu.pdf>. [letzter Zugriff: 21.01.2011].
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* 57 (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 202–224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Teml H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung, Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studien Verlag.
- UN (United Nations) (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [letzter Zugriff: 22.06.2015].
- WHO (World Health Organization) (2011): *World Report on Disability*. Verfügbar unter: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/ [letzter Zugriff: 17.06.2015].
- Zeichner, K. (1986). Teacher Socialisation Research and the Practice of Teacher Training. *Educational Society* 3, 25–37.

Finnish Teacher Training, Practical Teaching Experience for Students, and the Role of Portfolio Work

Abstract

The Finnish teacher education programs are seen as one major factor for the PISA success of the Finnish education system. The role of teachers is very highlighted in Finnish society. Personal and biographic aspects are essential for becoming a teacher (see: Kricke, 2015). In this process the portfolio with biographical works and an interlocking of theory-practice-elements are important in the teacher training. After a short overview about the teacher education programs in Finland, this article focuses on the portfolio work in different stages of practice periods in the University of Eastern Finland (Joensuu). Furthermore there will be a documentation of students' feedback on their portfolio experiences and a final conclusion.

1. Introduction: Finnish Teacher Education – Historical Background

Finland's success in the Programme for International Assessment (PISA) in 2000 subsequently has given rise to considerable world-wide interest in the Finnish school system. One of the factors contributing to this success is thought to be Finland's approach to teacher training, and in particular the requirement that teachers have a university degree at the Master's level.

The idea that teachers should be trained at universities is not a new one: it was first raised by J. V. Snellman as early as the 1840s. In 1863 the first teacher training college was established in Jyväskylä by Uno Cygnaeus. In the same town, the first university-level teacher training college was established in 1934. By the mid-1970s, all teacher training colleges and teaching practice schools had been either closed or incorporated into the universities. In 1981 came the requirement for teachers to have a Master's degree (Kuikka; Nurmi, 1988).

The Finnish view is that a close connection between theoretical studies and teaching practice is an essential factor in developing the student teacher's professional identity, and that teacher training schools should work closely with the Departments of Education.

2. Teacher Education in Finland: An Overview

Finnish universities which have teacher training programmes are free to specify aims, courses and credits more or less as they wish, as long as they do so within the framework laid down by legislation on universities (Yliopistolaki, 645/1997) and

teacher training (Asetus, 576/1995; Aineenopettajan ..., 986/1998; Luokanopettajan, 986/1998). Of course, they also need to adhere to national legislation on academic degrees and to the European Bologna process.

All teachers in basic education, high school education and vocational education in certain subjects are required to have a higher university degree.¹ Kindergarten teachers finish with a Bachelor's degree (Valtioneuvoston ..., 794/2004).

Students who want to become classroom teachers major in Education. Those aiming at becoming subject teachers major in a subject such as German, English, Physics, Mathematics etc., and they obtain their teaching qualifications through education studies, which are integrated into their study programme over a period of three to four years, so that they have time to develop their professional identity as teachers. There are also programmes particularly for special education and guidance counselling.

2.1 Applying for Teacher Training

In Finland, teaching is a prestigious profession, and this is reflected by the number of applicants for teacher training, which is very high: in 2015, there were more than 10,000 applications for study programmes in education. The acceptance rate was 5–24 %, depending on the institution and study programme. There was particularly strong competition for places in class teacher training, arts and crafts teacher training, and kindergarten teacher training (VAKAVA).²

Since 2015, university applications have been dealt with at the national level through a joint application process, which uses a centralized electronic online system called *Opintopolku.fi*. The selection procedure for teacher training involves three stages. The first selection is based on a national book exam. Only a predetermined number of candidates is invited to the next phase, an aptitude test involving an individual interview and an assessment center. Finally, the points that candidates score at stage two are combined with those obtained in the national Matriculation Examination (Joensuu, pääsyvaatimukset, 2016).

2.2 Degree Programme and Practical Teaching Experience as Part of Teacher Training

Universities with a teacher training programme have their own teacher training schools, most of which are situated on the university campus. At the moment,

1 Teachers of certain practical subjects in vocational education acquire their teaching qualifications from the Universities of Applied Sciences in Jyväskylä and Hämeenlinna or, for Swedish speakers, from Åbo Akademi in Turku. Statute 488/2013.

2 For an overview of the Finnish selection process for teacher education programmes, see in German: Kricke (2016).

there are 13 of these, 12 for Finnish language teacher education and one in Vaasa for teacher education in the Swedish language.

The programme and practice phases described here are those of the University of Eastern Finland, which has two teacher training schools – one in Savonlinna and one in Joensuu. The Joensuu teacher training school comprises programs for grades 1–12, i.e. primary (1–6), lower secondary (7–9) and (non-vocational) upper secondary (10–12). The Savonlinna teacher training school comprises programs for grades 1–9, and focuses on arts, crafts, music and communication.

In 2014, a new curriculum (Degree Programm ..., 2014–2017) designed by the Department of Applied Educational Sciences, came into effect. One of its aims was to streamline teacher training by making the most of study programmes at the BA level, which are joint programmes for all students aiming at teaching professions. Although there are some differences in their implementation, the design of practice phases is the same for all students in teacher training. This change had become desirable because the new 2016 curriculum framework for basic education in Finland calls for intensified cooperation between the different kinds of teachers in comprehensive school (i.e. grades 1–9). (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet)

Another aim of the new curriculum was to strengthen the integration between theory and practice, which has been one of the basic principles in Finnish teacher training since 1981, when all teacher training programmes became Master's degree programmes. In practical terms, this has involved closer integration between theoretical courses and teaching practice.

2.3 Teaching practice periods

Each teaching practice period is organized around a theme and is integrated with a course offered by the teacher training department. This involves a division of labour and supervision duties between the department lecturers and teachers at the training school, who have to find time to work together, which is not always easy to arrange.

Altogether, there are four teaching practice periods, three of which take place at the university's teacher training school. The first two, which are at the Bachelor's level, are:

- *Orientation Practice Period*, which is part of a unit called "Interaction" (3 ECTS).
- *Basic Teaching Practice Period*, which is part of the thematic unit "The Learning Community" (7 ECTS).

The third and fourth practice periods take place at the Master's level and consist of:

- *Research-based teaching*, which is part of the thematic unit "Expressions and Culture" (7 ECTS).
- *Work-life practice period* (5 ECTS).

Altogether, 22 credits are allocated to teaching practice periods. (Class teacher curriculum, VEF Opinto-opas, 2015–2016)

Before students can register to do each teaching practice period, they must meet certain prerequisites, i.e. they must have completed a number of theoretical and practical courses.

The table below shows the name of each teaching practice period, the number of credits awarded and the associated theoretical courses.

<i>Class teacher education, special teacher education and subject teacher education</i>				
<i>Study year</i>	<i>Degree</i>	<i>Practice period</i>	<i>Integrated course</i>	<i>Thematic Unit</i>
1st year, autumn	Bachelor's Degree/ Basic studies in Education	Orientation practice period, 3 ECTS (H1)	first insights into teaching and the work of a teacher, 3 ECTS	Interaction
3rd year, autumn	Bachelor's Degree / Intermediate studies in Education	Basic teaching practice period, 7 ECTS (H2)	The foundations of communal learning processes	The Learning Community
4th year, spring	Master's Degree	Research based teaching, 7 ECTS (H3)	The teacher as a researcher in diverse environments, 3 ECTS	Expressions and Culture
5th year, autumn	Master's Degree	Work-life practice period, 5 ECTS (H4)	Development towards becoming a professional educator and an agent in society	Participation and Society

Figure 1: Practical phases during teaching study programs and associated courses.

Each practical phase has a main aim and a title reflecting its contents. During each practice period, the classroom teacher, subject teacher or department lecturer serve as mentor and give guidance to students for a prescribed number of hours.

In all of the practical phases, the students' tasks consist of reading and classroom observation, together with some teaching and some other minor duties. The tasks described below are from the classroom teacher training programme, but other programmes have similar tasks. All tasks are discussed with the class teacher as well as the department lecturer in group mentoring sessions according to the division of labour agreed between them. The idea is to start with observation and then proceed to more demanding tasks. The same applies to teaching duties – the more advanced the students are in their study programs, the more responsibility is given to them with regard to teaching. One of the principal aims for all of the practical phases is to guide the students towards a high degree of competence in multi-professional co-operation and team work. This has been one of the growing trends of the past 30 years.

During their orientation practice period, students...

- write about their expectations for the practice period before it starts
- write short reports with examples of the school curriculum and compare the school's ethos to every-day practices in the school
- describe a teacher's working day by shadowing the teacher for four hours and then writing down their observations or by making a mind-map

- choose one pupil for one day's observation and interview the pupil about his or her homework, hobbies, self-perception as a learner etc.
- draw a map of the classroom and explain how it is used as a physical learning environment
- describe how teaching and learning is organized – the different phases and methods of teaching and learning, and their timing
- describe the core aims and content of the lessons they have observed
- describe what materials, tools, blackboard or smartboard are used to support teaching and learning, and how they are used
- draw a communication map of the classroom activities and interaction between pupils and teacher(s)
- describe how a good work atmosphere and concentration in the classroom is maintained
- take part in group sessions in their own class and seminars for four hours
- carry out five teaching tasks in pairs or small groups
- write a final report

During their basic teaching practice period, students are faced with a wider range of tasks, and the tasks become more demanding. Students ...

- write about their expectations for the practice period
- observe 23 lessons and carry out certain tasks related to
 - the structures of lessons
 - the teacher's activities
 - student motivation and study skills
 - the social learning environment
 - the physical learning environment
- write peer evaluations of their fellow students
- teach 27 lessons in three subjects, for which they make a period plan and lesson plans and discuss these with the teachers before the lessons – see the example lesson plan in the Appendix
- meet with the classroom teacher and/or department lecturer and reflect on the lessons they have taught
- write a self-reflection on some lessons
- spend 8 lessons observing the methods used in teaching literacy to young learners in grade 1
- take part in extra mural activities (6 h)
- take an active part in seminars (12 h)
- write an practice period report reflecting on multi-professional experiences, learning experiences and how they have developed and what they have learnt

For the research based teaching practice period, i.e. in advanced studies, students ...

- describe their expectations and aims for the practice period
- plan and teach 28 lessons

- learn to co-operate with other students in teaching situations, and gain insights into team teaching
- learn to work with students who focus on other areas within education, e.g. special education
- take part in group and mentoring sessions in the classroom
- observe and analyse some lessons with the help of prescribed observation tasks (22 h)
- perform other school duties (minimum of 8 h)
- take an active part in seminars (10 h)
- write a report

For the work-life practice period, students ...

- must arrange to do five weeks of actual teaching in another school or educational organisation; if necessary the administration office will help them to do this
- carry out the teaching tasks and other duties set by the teaching institution
- write a report

For all of the practical phases, the students must design lesson plans. How this is done depends on the level of the practice period, i.e. the more advanced the students are in their studies, the more demanding the planning process. For the basic teaching practice periods and research-based practice period, students have to design a plan for the entire practice period. At the end of each of the four practice periods, students write a final report, following a set of instructions, in which they analyse their experiences. This is then attached to their professional portfolio, together with any other materials they wish to include.

3. The Teaching Portfolio

Portfolios were adopted as part of teacher training in 2005, but this was not a new idea: even before then, students were compiling something they called *teaching practice periods folders*. In fact, one of the two authors of this paper did the very same 40 years ago. In the 1950s and 60s, textile teacher students had to compile folders of materials demonstrating various textile techniques. (A former teacher interviewed by one of the authors described in detail what they had to do and how they had to collect samples of techniques and materials as well as teaching plans and experiences.) The same applied to class teacher education at Jyväskylä University in the 1970s.

Consequently, in 2005, when Havu-Nuutinen and Sokka-Meaney³ gave the first lecture on how to go about compiling a teaching portfolio, there was actually a great deal of experience and research to support this “new” element in teacher training.

3 Havu-Nuutinen and Sokka-Meaney gave a presentation on this at Portfolio Conference: Universität zu Köln, ZfL, 02.12.2011.
http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Dateien_Aktuelles/Portfolio_in_Teacher_Training_Joensuu1.pdf

Some of the supportive research had been carried out by Joensuu University researchers Väisänen⁴ in Joensuu and Niikko⁵ in Savonlinna.

At this stage, guidance was also provided by school teachers involved in teacher training. With their input, detailed plans for the practice periods were designed, which established a framework for the portfolios, done either electronically or on paper. Some teachers used an interface called Elgg, which resembled some of today's social media applications. It was used first on an experimental basis by two groups of students and then it was adopted for use by all students in classroom teacher training and in subject teacher training, but it was dropped for classroom student teachers after a couple of years because ratings of it by teachers and students were mixed: some had made very good experiences using it, while others had not.

In 2012, the Work Group for Developing the Practice of Teaching decided to abolish the portfolio in class teacher training and reallocate the working hours it had required to more teaching practice in the classroom.

In the new 2014 teacher training curriculum, the portfolio was reintroduced, with the aim of helping students to be aware of, reflect on and develop their pedagogical thinking and professional growth (degree programme, VEF Opinto-opas, 2015–2016).

The theoretical framework (Figure 2) for the portfolio was constructed by a group consisting of lecturers and teachers from the teacher training department and the teacher training school.

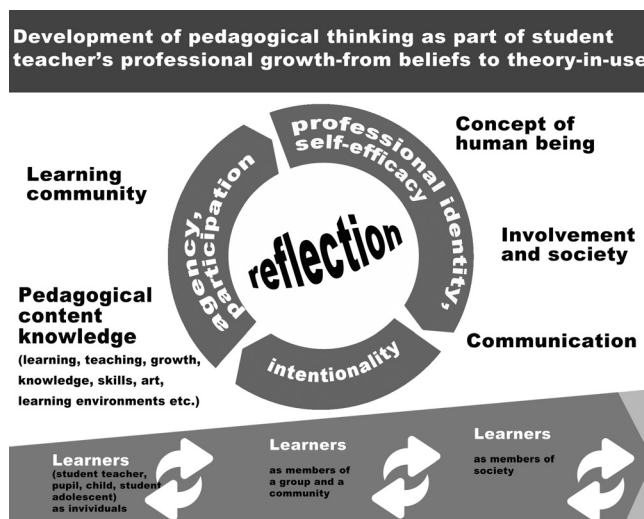


Figure 2: The theoretical framework of a portfolio.⁶

- 4 E.g. Väisänen, P. (2005). Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu.
- 5 E.g. Niikko, A. (2001). Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/AnneliN.htm>.
- 6 The figure is the outcome of the work group for portfolio work in teacher training to help students to understand the processes and the theoretical framework of a portfolio.

The key concept of this framework is reflection. It refers to mental activities through which experiences, problems, knowledge and suppositions are analysed in order to react to them in a deliberate, intentional and sensible manner (Korthagen, 1999; Loughran, 1996). By means of report writing, compiling a portfolio and performing other tasks, reflection becomes conscious and visible. With the help of reflection, hidden knowledge can be turned into conscious knowledge (Zehm, S. J. & Kottler, J. A., 1993). As Figure 3 below shows, the ability for deep reflection is a developing skill, which matures and progresses with the help of teacher trainers throughout the entire period of teacher training.

<i>The level of reflection</i>	<i>The description of the level</i>
1. Descriptive writing – no reflection	The students describe what happened or what they did.
2. Descriptive reflection	The students describe what happened or what they did and what they thought the reasons for these events were.
3. Dialogical reflection	The students describe what happened and what they did, what the reasons for the events were or what the consequences were likely to be or what the students' theoretical reasoning was.
4. Critical reflection	The student assesses the importance of an experience or an event in a cultural, historical or social context.

Figure 3: The levels of reflection (Hatton & Smith, 1995)

An important aim of the new portfolio structure was to unify practices and strengthen cooperation between the teacher training department and the teacher training school. After the experiences of the first year, 2014–2015, the content of the portfolio was restructured, links to the pedagogical courses were strengthened and the amount of tutoring and guidance was increased.

Throughout their studies, students now compile a working portfolio, to which, in addition to certain prescribed materials, they can add other relevant materials as well as reflections on their pedagogical thinking. The concept is introduced to the students in a single lecture (purpose, aims, different types of portfolios, links to other studies) and then they are divided into groups of 30 and given four hours of guidance in how to design their portfolios. These tutoring sessions are compulsory, and if necessary, a student can ask for additional individual guidance.

During the final stage of their studies, after they have completed and passed all their other study units, the students design a sample portfolio, which is presented to the teacher training department lecturer and the other students in a seminar. He or she also presents a self-assessment, and the other students give peer assessments. Taking these into account, the lecturer gives an assessment, which takes the form of a pass/fail grade.

This kind of assessment reflects the belief that the portfolio is the students' personal tool for professional growth, in which self-evaluation plays an important part.

The ultimate aim is for the students to be able to use their professional growth portfolio or their sample portfolio when applying for work.

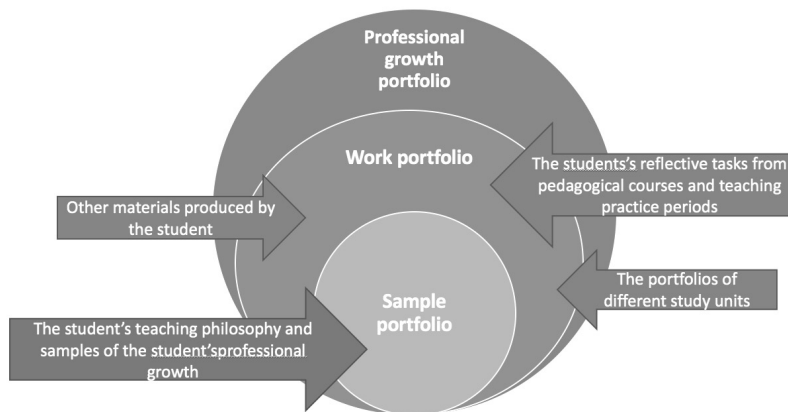


Figure 4: The structure of portfolio work.⁷

4. Voices of students: evaluating their teacher training practice periods

Obtaining information about the opinions and experiences of the students is important for the improvement and development of all practice periods in teacher training and associated courses. Therefore, after each practice period the student completes an online questionnaire, which includes questions on the usefulness of portfolio work. There are 33 multiple choice questions and three open questions, which are grouped into three categories. The scale is 1–5, with 1 = not useful, 5 = very useful.

- I have had sufficient practice in developing basic teaching skills with respect to:
 - 1 the planning of teaching
 - 2 the application of learning theories to the planning of teaching
 - 3 mastering different teaching and working methods
 - 4 ICT skills
 - 5 meaningful learning environments
 - 6 motivating pupils
 - 7 classroom management
 - 8 recognizing different learning needs
 - 9 pupil evaluation skills
 - 10 multi-professional working skills
 - 11 collaborative teaching in the classroom
 - 12 applying the curriculum in teaching and learning

⁷ The figure is the outcome of the work group for portfolio work in teacher training to help students to understand the processes and the theoretical framework of a portfolio.

- Tutoring and other organizational aspects of the practice period
 - 13 There have been enough lessons to observe.
 - 14 I have had sufficient guidance from the school teachers.
 - 15 I have had sufficient guidance from the didactics lecturers.
 - 16 Guidance has been of high quality (school teachers).
 - 17 Guidance has been of high quality (teacher training lecturers).
 - 18 I have had enough teaching hours.
 - 19 I have had sufficient tutoring in how to reflect on my teaching experiences.
 - 20 The atmosphere has been positive.
 - 21 There has been good cooperation among the students.
 - 22 The integration of the theoretical course and my practice period has been successful.
 - 23 The general organization of the practice period has been satisfactory.
 - 24 The extramural activities and other school duties were useful.
- Assessment of large-group seminars
 - 25 The planning of the teaching and learning processes
 - 26 Games and problem-solving in teaching
 - 27 Classroom and discipline management
 - 28 The curriculum – the basis for teaching
 - 29 General support in everyday life at school
 - 30 Teachers and copyright
 - 31 Where is the school heading
- My best moment during teaching practice, open answers
- Suggestions for developing practice periods in teacher training further, open answers
- The portfolio as part of practice periods in teacher training
 - 32 I have had sufficient guidance in creating a portfolio.
 - 33 My portfolio has helped me to develop my professional identity.
- Please answer at least some of the following questions:
 What kind of problems have arisen in compiling your portfolio? What positive experiences have you had in creating it?
 What have you added to your portfolio in addition to the prescribed materials?
 How has creating a portfolio helped you to develop your professional identity?

In autumn of 2015, for the first time, some of the questions concerned the portfolio. Since the new 2014 curriculum is not yet fully functional, portfolio work created certain difficulties, especially for third-year students doing the basic teaching practice period, who had not had portfolio work in their orientation practice period. Future generations of students will be better off in this respect.

5. Feedback on the portfolios

Quantitative and qualitative feedback was collected from students who had completed their practice periods in autumn 2015. Their responses split fairly clearly into two groups. Some of the students thought that compiling their portfolio had contributed to their professional growth, while others regarded it as an irrelevant burden, which had only increased their workload.

Most of the critical feedback came from students in their basic teaching practice period, who felt that they had had inadequate guidance. This is understandable, because the reformed curriculum was published in the middle of their studies, in their third year, and the portfolio was a new concept for them, since it had not been part of their first and second year of studies. They had had a single lecture on how to compile a portfolio and were then advised to seek out more help from their study tutors if needed. If students had not taken the initiative to ask for more guidance, when in doubt, from the teacher training department, they had to manage on their own. Another criticism was that some students were not able to get extra help, due to scheduling conflicts. In the questionnaires and interviews they also commented that they did not see the point of keeping a portfolio.

Those who rated the portfolio more positively thought that it had helped them to bring together the essential points of their practice period, and that it enabled them to work through their experiences and to reflect on the emotions that had arisen. The reflection required for their portfolio work helped them to see where they had succeeded and what needed to be improved in their next teaching practice period. Reviewing the expectations and aims which they had had at the beginning of their practice period helped them to see how far they had developed by the end. In sum, students with a positive attitude to portfolio work found that it helped them to get a clearer sense of the development of their professional identity (Jeskanen, 2012, pp. 102–105, 114–115).

Many of the students were not clear about what to include in the portfolio. On the other hand, some students thought the portfolio content and design was too precisely defined; for example, some thought that including classroom observation was unnecessary.

The students are free to choose how they compile their personal portfolio and what they include in it (e.g. blogs, pictures, photos, drawings, texts etc.) besides the compulsory materials, but many found it difficult to go about doing this online.

It was not entirely clear to the students who the portfolio is shared with and who it is given to for assessment. This was partly due to a lack of clarity in the division of labour between the teacher training department personnel and the teachers at the training school. Things will clearly improve as those involved become more familiar with the portfolio idea and their role in guiding the students in the construction of their portfolios.

The choice of Office 365 as a platform was not without problems: some students would clearly have needed more instruction and guidance on working with an on-line environment that was unfamiliar to them. The students also found it frustrating that their right to use Office 365 ends when they graduate and they have no access to their data after that. This means that they have to transfer their portfolio contents into some other format.

6. Conclusion

In Finland, it is considered important that teachers have university degrees at the Master's level. A strong connection between theoretical studies and practical teaching experience is an essential factor for the development of teachers' professional identity. Consequently, it is important for teacher training schools to have close connections with the faculty of education in order to create a strong professional profile for students who are studying to become teachers.

Reflectivity has an important role in combining theoretical studies and practical experience in the students' pedagogical thinking, and the portfolio serves as a tool in this process during teacher training study programs.

Portfolio work is challenging to everyone concerned: teacher trainers, the teachers at schools where students do their practice periods, and the students themselves, but it is a very valuable tool in the process of developing the students' theoretical thinking, particularly with respect to reflectivity, because the report writing and other tasks required for the portfolio help to make reflection conscious and visible. The ultimate aim of teacher training is to train students to become reflective teachers. By this we mean teachers who are curious and inquisitive, who look for underlying explanations, who analyse experiences, integrate knowledge and evaluate and reflect, and who take responsibility for their own actions.

These are the qualities that teachers need in order to be able to adapt to the challenges of education in the future.

Appendix: Subject Didactic Plan of Teaching

JOENSUUN NORMAALIKOULU, Länsikadun koulu

The Subject Didactic Plan of teaching / Basic Practice

**The plan and teaching materials must be handed over to the tutoring teacher latest a day before teaching at an agreed time.
Materials made for pupils must be attached to the plan.**

Time (date and time):

Teacher trainee:

Class:

Class teacher:

Subject:

Department lecturer:

The phenomenon (theme):

The central concepts of the phenomenon / knowledge structure:

The aims of content knowledge and skills (What does a pupil learn?):

Central working and studying aims (What does a pupil learn?):

a) skills to plan:

d) skills to regulate:

b) skills to realize:

e) skills to evaluate:

c) responsibility:

f) interactivity:

Use of time

Organization of learning:

Contents and phases of teaching

Teaching methods, grouping of pupils, differentiation, integration, materials and tools, teaching technology

Assessment of studying and skills

Teaching and learning theories as to the knowledge and skills aims. *)

*) *Behavioristic emphasis*: (e.g. teacher centred, outer motivation, fragmented learning aims and assessment of learning results);

• *Socio-constructivist emphasis*: (e.g. phenomenon centered, inner motivation, the aims of understanding a phenomenon, assessment of learning processes and skills, self-evaluation)

The plan for the demonstration of teaching (black-board use, PPS, etc.)	The description of how you use the physical learning environment:
The student teacher's own learning aims:	
Feedback (self-assessment, peer evaluation, assessment of the tutors) and your own conclusions:	

References

- Aineenopettajan kelpoisuus peruskoulussa ja lukiossa, Asetus 986/1998, muutosasetus 865/2005.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta, Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 576/1995.
- Degree Programme in Class Teacher Education Joensuu campus 2014–2017. Available at: http://www2.uef.fi/documents/11461/2369332/Luokanopettaja_ja_lokoma_OPS_2014-2017.pdf/9eb168f0-1235-40c3-a152-6cf82341ff11 [last access: 24.03.2016].
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Jeskanen, S. (2012). Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä. University of Eastern Finland, Philosophical faculty, Dissertation Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, no 38. Joensuu.
- Korthagen, F. A. J. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: The Logbook as an Instrument in Teacher Education. *European Journal on Teacher Education*, 22 (2/3), 191–207.
- Kricke, M. (2015). Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland. Eine empirische Analyse zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich. Dissertation, Universität zu Köln. Available at: <http://kups.ub.uni-koeln.de/6070/> [last access: 24.03.2016].
- Kricke, M. (2016). Die Auswahl von Lehramtsstudierenden. Ein Beispiel aus Finnland. In Boeger, A. (Ed.), *Eignung für den Lehrerberuf. Kompetenzförderung im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Kuikka, M. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Available at: http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf [last access: 24.03.2016].
- Laki ammatillisten opettajien koulutuksesta 488/2013.
- Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice. Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London: Falmer Press.
- Luokanopettajan kelpoisuus, Asetus 986/1998.

Nurmi, V. (1988). *Uno Cygnaeus Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki.

Opettajankoulutus, Joensuu, pääsyvaatimukset (2016). Available at: <https://www2.uef.fi/fi/filttdk/luokanopettajakoulutus-joensuu> [last access: 24.03.2016].

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Available at: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> [last access: 24.03.2016].

UEF Opinto-opas, 2015–2016. Department of applied education sciences and teacher training, The Philosophical Faculty, University of Eastern Finland. Available at: https://www.uef.fi/documents/10184/67447/UEF_Soveltava_Kasvatustiede_Opinto-opas_2015-16_www.pdf/430a456c-365f-43db-a772-3475d7ce88a0 [last access: 24.03.2016].

VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat (2015). Available at: <http://www.helsinki.fi/vakava/hakijamaarat%202015.pdf> [last access: 24.03.2016]

VAKAVA Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto (2015). Available at: <http://www.helsinki.fi/vakava/index.htm> [last access: 24.03.2016].

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004.

Yliopistolaki, 645/1997.

Zehm, S. J. & Kottler, J. A. (1993). *On Being a Teacher. Human Dimension*. Newbury Park CA: Corwin Press.

Unprinted materials:

Office 365 environment created for student teachers. Susanna Pöntinen 2015.

The electronic feedback of students in basic practice. November 2015.

The interviews of three students after their basic practice. November 2015.

The interviews of three students after their orientative practice. December 2015.

Das Portfolio: *Making thinking visible*

Abstract

Die Gestaltung eines Portfolios bietet viele Chancen, die Reflexionskompetenz zu fördern und Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen. Die Aufgabenvielfalt eines Portfolios hilft, dieses Ziel zu erreichen, wozu eine Systematik beschrieben wird und Beispiele angeführt werden. Die Bedeutung von diskursiven Prozessen wird dabei betont, um die Ich-Perspektive zu stärken und zugleich die Chancen eines Lernens durch Reflektieren zu nutzen. Ein mehrdimensionales Ebenenmodell zur Analyse der Reflexionskompetenz kann dazu eingesetzt werden, die eigene Reflexionskompetenz zu evaluieren, Reflexion als einen Lernprozess wahrzunehmen und Ziele für die weitere Entwicklung zu definieren.

1. Vorbemerkung

Das Ausbildungsportfolio im Vorbereitungsdienst soll inspirieren und den Blick für die eigene berufliche Entwicklung schärfen, es soll unterstützen, den individuellen Weg der berufspraktischen Ausbildung der LehramtsanwärterInnen bewusst wahrzunehmen und selbstständig zu steuern – den eigenen *roten Faden* auf dem Weg der Professionalisierung zu legen, Lernen als eine persönliche Angelegenheit und ein persönliches Anliegen anzusehen.

Die Dokumentation der erlebten schulischen Praxis dient der Nutzbarmachung von Eindrücken und Erkenntnissen zur weiteren Verwendung, so legt man einen Erinnerungsspeicher für sich an. Die eigene Entwicklung bzw. der individuelle Lernprozess soll zum Gegenstand des Lernens, die individuelle berufspraktische Kompetenzentwicklung sichtbar gemacht werden (*Don't only think it, ink it!*). Das Portfolio kann dabei anregen, eigene Lernaktivitäten zu beobachten, zu reflektieren und bilanzierend eigene Handlungs- und Lernstrategien zu entwickeln. Dabei sind die situativen Bedingungen der jeweiligen Erfahrungen zu bedenken, um so auch die Komplexität und Bedingtheit der eigenen Entwicklung zu erfassen.

Die Erfahrungen sollen artikuliert bzw. dokumentiert und so bedacht, geprüft, bewertet und gegebenenfalls modifiziert werden – so verstanden ergibt sich die Chance, AutorIn der eigenen professionellen Entwicklung zu werden.

Das Nachdenken über das eigene Tun und empfundene Ambivalenzen ernst zu nehmen, sind herausfordernde und notwendige Fähigkeiten. Unbewusstes Agieren einer Reflexion zu unterziehen und Routinen zu hinterfragen bedeutet, die inneren Steuerungsmechanismen aufzuzeigen, d.h. die Handlungen steuernden Einstellungen zu erkennen und kritisch zu betrachten.

2. Konversation mit der Situation

Wie wirke ich auf andere – wie will ich sein? – Eine Frage, die auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungen, den damit verbundenen Gefühlen, daraus resultierenden Handlungen und deren Konsequenzen abzielt und durch Reflexion und Dialog angegangen werden kann.

Ebenso verhält es sich mit der Frage: *Was kann ich – wo will ich hin?* Die Rekapitulation und Reorganisation des Erlebten, die Betrachtung des *Protokolls der eigenen Aktivitäten* in Bezug auf ein vorher gesetztes Ziel und das Einbringen bzw. Erweitern des Wissens über professionelles Handeln bzw. guten Unterricht stellen sich als notwendiger und bewusst zu gestaltender Lernprozess dar.

Das Innehalten und Zulassen eines Erkenntnisprozesses, der nach kognitiven bzw. emotionalen Handlungsmustern sucht und deren Sinn bzw. Wert einschätzt, ist eine Kompetenz und Voraussetzung, die Wissen, Verstehen, Können, Wollen und Selbstüberzeugtheit vereint.

Die Fähigkeit zur *Konversation mit der Situation* (Schön, 1983, S. 76ff.) setzt die Fähigkeit zur Distanzierung und die Bereitschaft zum *inneren Dialog* voraus, Erlebtes wird damit zu einer Erfahrung im Sinne einer reflexiven Verarbeitung und hilft, bewusst zu handeln. So können in der geforderten Handlungssituation durch Reflexion Alternativen bedacht, Entscheidungen bewusst getroffen und die Fähigkeit des *reflection in action* gesteigert werden.

Das Ziel der Ausbildung ist nicht, die Inhalte schematisch zu übernehmen. Das Portfolio soll unterstützen und anregen, sich die *Ich-Perspektive* während der Ausbildung bewusst zu machen, die persönliche Relevanz professionsrelevanter Themen hervorzuheben. Es soll dabei helfen, Lernprozesse eigenständig zu evaluieren und eigene Lernwege zu artikulieren.

Das Ausbildungsangebot zur Professionalisierung ist vielfältig und gibt auf zentrale Fragen nicht immer eindeutige Antworten. Insofern ist man gefordert, im Rahmen der Erkenntnisse über guten Unterricht und professionelles LehrerInnen-handeln eigenständige Urteile zu fällen, sich zu positionieren und Visionen zu entwickeln, was letztlich auch einen reflektierenden Praktiker ausmacht.



‘Ich-Perspektive’

Abb. 1: Ich-Perspektive

3. Gestaltung von Portfolios

Der Anspruch an die Portfolioarbeit ist hoch, hier besteht durchaus die Gefahr, den Anspruch der Individualisierung der Ausbildung zu einer Überforderung des Einzelnen werden zu lassen bzw. Ausbildungselemente, die in sozial eingebundenen Lernprozessen für einen diskursiven Lernprozess förderlich sind, zu isolieren und damit den Prozess der Erkenntnisentwicklung zu hemmen.

Die Schreibtätigkeit im Rahmen der Portfolioarbeit ist eine Form der Darstellung der eigenen beruflichen Erfahrungswelt bzw. der Auseinandersetzung mit dieser, sie betont die *Ich-Perspektive* und fundiert damit eine Lernkultur des für sich verantwortlichen Lernenden (hierzu auch Priebe in diesem Band).

Mittlerweile gibt es viele Vorlagen für Portfolios, die dort formulierten Anregungen und Aufgaben haben sehr unterschiedliche Zielperspektiven, die sich wie folgt systematisieren lassen:

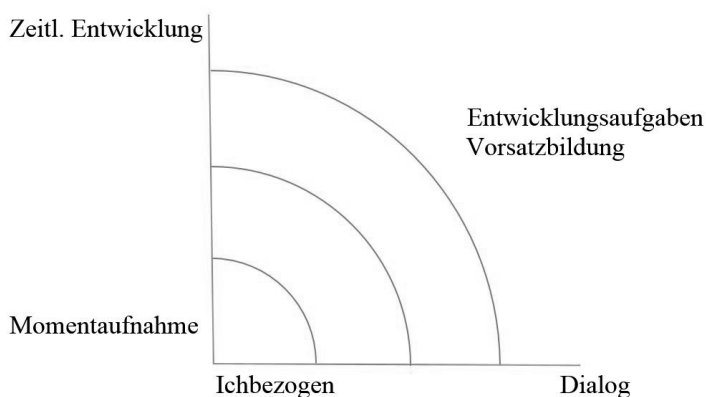


Abb. 2: Möglichkeiten der Portfolio-Zielperspektive

Sollen Portfolios einen Beitrag zu Reflexionskompetenz und der eigenen Entwicklung leisten, sind diese so zu gestalten, dass viele Elemente aus den unterschiedlichen Bereichen angesprochen werden und die Dynamik zwischen ihnen ausgeschöpft wird.

In einem Portfolio soll Raum sein, Reflexionsziele und Entwicklungsaufgaben zu formulieren, Elemente der Vorsatzbildung (Erhöhung der Verbindlichkeit) sollen aufgenommen, Schreibanlässe sollten so gestaltet werden, dass sie zu einem Dialog auffordern.

Bei der Bearbeitung des Portfolios oder auch in einer metakognitiven Phase sollte die Dimension des Reflexionsprozesses deutlich werden: Bezieht sich dieser auf sich selbst und/oder auf die Gründe des eigenen Handelns, auf die Folgen des Handelns in Bezug auf die Adressaten, die Einordnung der gemachten Erfahrungen auf die zu erreichenden Kompetenzen und die Schritte dahin und/oder auf als notwendig erachtete theoretische Hilfen/Orientierungswissen?

Ist das Nachdenken ein Besinnen, das Überwinden einer Irritation, eine erste Analyse, ein Vordenken, eine Suche nach Alternativen und Handlungsoptionen, ein simulatives Hineindenken und Abwägen – unterschiedliche Erkenntnisinteressen können durch Bearbeitungsaufgaben geweckt und ein innerer Dialog angeregt werden.

Eine Entwicklungsaufgabe ist eine als subjektiv notwendig empfundene Herausforderung mit dem Ziel, eine Kompetenz zu erwerben. Diese Herausforderung kann das Resultat eines Reflexionsprozesses im Rahmen eines Portfolios sein, kann sich aus Beratungsgesprächen entwickeln, aus dem Feedback von SchülerInnen etc. So können Aufgaben für die eigene Entwicklung zur professionellen LehrerInnenrolle formuliert und z.B. für die nächste Unterrichtsplanung und Beratung darüber abgeleitet werden.

Folgende Übersicht in einem Portfolio hat sich als hilfreich erwiesen, die eigene Wahrnehmung zu schärfen, die Dynamik der eigenen Entwicklung zu erfassen und eine zielorientierte Progression zu steuern:

Die Dokumentation der Entwicklung soll Ihnen helfen, Ihre Ressourcen und Arbeitsfelder zu erkennen und Fortschritte auf dem Weg zur Professionalisierung als einen persönlichen Erfolg wahrzunehmen.			
	Unterrichtsbesuch/ Beratung 1	Unterrichtsbesuch/ Beratung 2	Unterrichtsbesuch/ Beratung ...
Was konnte ich bereits umsetzen?			
Was habe ich gelernt?			
Wie gehe ich mit der Expertise meiner BeraterInnen um?			
Wie nehme ich mich in meiner LehrerInnenrolle wahr?			
In welchen Bereichen möchte ich mich verändern?			
Das macht mich nachdenklich ... Das irritiert mich ...			
Was nehme ich mir für das nächste Mal vor? Woran erkenne ich, dass ich das Ziel erreicht habe?			
Bedenken Sie: Eine Evaluation, ob ich ein Ziel erreicht habe, fällt leichter, wenn zuvor Indikatoren dazu festgelegt wurden. Ein/e TandempartnerIn/AusbilderIn/ ... kann rückmelden, ob bzw. in welchem Umfang das Ziel erreicht wurde. Auch eine Videoaufnahme des Unterrichts kann helfen, den selbst beschrittenen Weg zu spiegeln und Entwicklungsaufgaben/Teilschritte zu formulieren.			

Abb. 3: Das Gelsenkirchener Ausbildungsportfolio 2015¹

1 Quelle: http://www.zfsl-gelsenkirchen.nrw.de/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/Portfolio/index.html [letzter Zugriff: 29.12.2015].

Eine Zielbeschreibung, also eine Aussage darüber, was ich erreichen will, beinhaltet noch nicht die Antwort darauf, wie ich es erreichen kann. Die Verantwortung für das Beschreiten eines Weges, das Sich-selbst-in-die-Verantwortung-Nehmen für das Erreichen eines Zieles, eine verbindliche Verpflichtung eingehen, benötigt eine Durchdringung von der Absicht bis zur kognitiven Vorwegnahme der Handlung, der konkreten Handlungsplanung und Realisierung – von Diethelm Wahl in seinen Ausführungen zur Vorsatzbildung anschaulich als *Brücke über den Rubikon* beschrieben (Wahl, 2013, S. 240ff.).

Gelingt dies, ist ein Portfolio mehr als ein Notizblock. Es ist eine Hilfe zur Bewusstseinserschärfung und Initiierung von Entwicklungsprozessen, deren Fortschritte dokumentiert werden. Damit wird die eigene Veränderung einer reflexiven Betrachtung zugänglich gemacht.

Der obigen These entsprechend lebt ein Portfolio von der Vielfalt und Dynamik der Anregungen. So können z.B. *Metaphernübungen* als ichbezogene, zeitlich fixierte Momentaufnahmen – im Diagramm oben schnell zu verorten – durchaus einen Sinn haben, der diskursive Einbezug von Mitlernenden kann jedoch auch sehr bereichernd sein, wie die folgende Aufgabe zu Beginn der Ausbildung deutlich machen soll:

<i>Berufswahl als Lehrer/Lehrerin</i>
Warum tue ich, was ich tue? Warum will ich Lehrerin/Lehrer werden? Meine ersten Erfahrungen mit dem Thema Schule habe ich bereits hinter mir ...
Versuchen Sie, Ihre bisherigen Erfahrungen mit Schule mit vier Begriffen zu charakterisieren und tragen Sie diese in ein Kästchen ein:
Formulieren Sie mit jedem dieser Begriffe einen Satz, der Ihre Erfahrungen auf den Punkt bringt!
Welche Botschaften wurden mir mit auf den Weg gegeben?
Formulieren Sie Leitsätze für Ihr Selbstverständnis als Lehrer/Lehrerin, die sich für Sie aus den bisherigen Überlegungen ergeben:
Setzen Sie sich in Kleingruppen zusammen und tauschen Sie sich aus: Welche positiven Erfahrungen geben mir wichtige Impulse für meine zukünftige Arbeit als Lehrer/Lehrerin? Was möchte ich auf jeden Fall anders machen? Haben meine früheren Erlebnisse als Schüler/Schülerin einen Einfluss auf meine Berufswahl?
Welche Konsequenzen ziehe ich aus dieser Diskussion – was nehme ich mir vor?
Welche Schritte muss ich gehen, um dieses Ziel zu erreichen?
Woran erkenne ich, dass ich mein Ziel erreicht habe? Wer kann mir eine Rückmeldung geben, ob ich das Ziel erreicht habe?

Abb. 4: Portfolioaufgabe zu Beginn der Ausbildung

Portfolioarbeit findet nicht im *luftleeren Raum* statt, es geht um die Entwicklung eines ‚Professionellen Selbst‘, welches im Sinne eines reflektierenden Praktikers in der Lage ist, Kenntnisse/Erkenntnisse über pädagogisches Grundwissen, gutes Unterrichtsmanagement und nachhaltige Lernprozesse für die Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen zu nutzen, um sein eigenes Handeln zu begründen und verantwortlich zu machen.

Diesem Gedankengang folgend sollte eine Zielorientierung in keinem Portfolio fehlen, nimmt man Kompetenzformulierungen als Anlass, eigene Entwicklungswege zu beschreiben und darüber nachzudenken, welche Kompetenzen man zur Erreichung von Kompetenzen benötigt und zu überlegen, wie ich diese mit welcher Unterstützung erreichen kann.

<i>Handlungsfelder</i>	<i>Personenorientierung</i>	<i>Handlungsfeld-orientierung</i>	<i>Wissensorientierung</i>
<i>Handlungsfeld 1</i> Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen	Wie nehme ich die LehrerInnenrolle ein? Wie führe und begleite ich Lerngruppen? Wie gelingt es mir, für Lerninhalte zu begeistern?	Wie gelingt es mir, schülerorientiert Unterricht zu planen, zu realisieren und zu reflektieren?	Welche Kenntnisse und handlungsleitenden Einsichten habe ich über – Fachwissenschaft und Fachdidaktik – Richtlinien und Lehrpläne – Lerntheorien?
<i>Handlungsfeld 2</i> Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen	Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sind für mich relevant? Wie wirke ich vorbildhaft? Welches Repertoire habe ich, um mit Störungen und Konflikten umzugehen?	Wie gelingt es mir, den Erziehungsauftrag und das Erziehungskonzept der Schule umzusetzen?	Welche Kenntnisse und handlungsleitenden Einsichten habe ich über – Classroom-Management – rechtliche Grundlagen – soziales Lernen – UN-Behindertenrechtskonvention – Mädchen-/Jungenförderung – Konfliktmanagement?

Abb. 5: Kompetenzorientierung und Standardorientierung² – Anregungen zur Erstellung eines Bilanzierungsbogens

4. Reflexionskompetenz als zentrales Anliegen – Lernen durch Reflektieren

Wollen Lehrpersonen in der Schule handeln und nicht nur (re-)agieren und damit einer unwägbaren Praxis ausgeliefert sein, bedarf es eines hohen Maßes an Bewusstheit – nur so kann der Weg vom Reflex zur Reflexion besritten werden (Combe & Kolbe, 2004, S. 835). Wenn man die Unsicherheit der Lehrtätigkeit als prinzipiell nicht überwindbar akzeptiert, bedeutet dies, dass das eigene Handeln in Frage ge-

2 Quelle: Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst – Erprobungsfassung (September 2013). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/PortfolioVDBeilageSchuleNRW.pdf> [letzter Zugriff: 29.12.2015].

stellt, eigene Routinen und Automatismen immer wieder einer reflexiven Prüfung, Kontrolle und Kritik unterzogen werden müssen. So kann Reflexivität als Schlüsselkompetenz zur Entwicklung von Professionalität aufgefasst werden. Der reflektierende Praktiker ist in diesem Sinne nicht nur ein Bewältiger eigener Praxis, sondern nutzt die Praxis, um sich seiner pädagogischen Haltung und Entscheidungsoptionen bewusst zu werden und damit seine Handlungen/sein Tun begründen zu können – also eine wertgebundene Professionalität zu entwickeln.

Reflexion beinhaltet ein Heraustreten aus der Unmittelbarkeit des Tuns, sie setzt eine aktive und bewusste Distanzierung voraus und öffnet damit den Blick für andere Perspektiven. Wer reflektiert, auf Abstand zu der erlebten Situation geht, schafft eine Distanz zu sich selbst, so dass eine denkende Betrachtung von Umständen, Handlungen, Beziehungen usw. auf einer höheren Abstraktionsebene überhaupt erst möglich wird.

Häufig ist Reflektieren eine Art Rück-Schau, eine Bewegung des *Nach-Denkens*. Das reflektierende Subjekt wendet sich dem, was hinter ihm liegt, zu und geht ihm im Denken nach – gleichzeitig bedeutet es eine *Vor-Schau* auf Alternativen und sich eröffnende Optionen. Eine mehrperspektivische Sichtweise und unterstützende diskursive Prozesse ermöglichen das Erkennen von Ursache-Wirkkontexten und weiten den Blick für eine systemisch orientierte Analyse. Aus subjekttheoretischer Perspektive geht es bei Reflexionsprozessen um eine begreifende Durchdringung der jeweiligen Handlungssituation (Analyse/kontextbezogene Reflexivität) mit dem Ziel, die individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern – dies schließt eine theoretisch orientierte Auseinandersetzung, auch über Visionen, ausdrücklich ein!

(Selbst-)Reflexion ermöglicht nur schwerlich einen unabhängigen, quasi neutralen Außenstandpunkt, da sie grundsätzlich vom Standpunkt des Reflektierenden aus erfolgt. Sie bleibt damit eingebettet in biographisch erworbene affektiv-kognitive Bezugssysteme und ist gebunden an die Wahrnehmung und Deutung der Situation. Eine Reflexion dieses Selbstreflexionsprozesses, z.B. durch einen diskursiven Prozess (innerer und äußerer Dialog) im Kontext einer Beratung, einer distanziert reflexiven Betrachtung durch den Videospiegel³, eines theoriegestützten Nach-Nach-Denkens, einer erörternden Diskussion, ermöglicht das Hinterfragen und damit auch eine Neuorientierung subjektiver Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Erst so kann es zu einem authentisch professionellen Handeln kommen, kann das eigene Selbstwirksamkeitskonzept – die subjektive Überzeugung, Herausforderungen auf Grund eigener bzw. zu entwickelnder Fähigkeiten bewältigen und dabei die eigenen Möglichkeiten und Ressourcen einschätzen zu können – entwickelt werden.

Die nachfolgend dargestellten Ebenen der Reflexionskompetenz sind das Ergebnis einer nicht veröffentlichten qualitativen Untersuchung zur Wirkung einer videogestützten LehrerInnenbildung im Dezember 2010 in Gelsenkirchen, bei der im Laufe der zweijährigen Ausbildung im Fachseminar Erziehungswissenschaft Unterrichtsbesuche (ca. sieben pro Person) videografiert und dann die Videografie im Kontext der

3 Vgl. hierzu auch <http://www.videogestuetzte-lehrerbildung.de> [letzter Zugriff: 29.12.2015].

Beratung der Stunden genutzt wurde (neun TeilnehmerInnen). Durch die Auswertung der Leitfadeninterviews konnte herausgefunden werden, welche Ebenen der Reflexion mit dem Verfahren der videogestützten Beratung erreicht werden konnten.

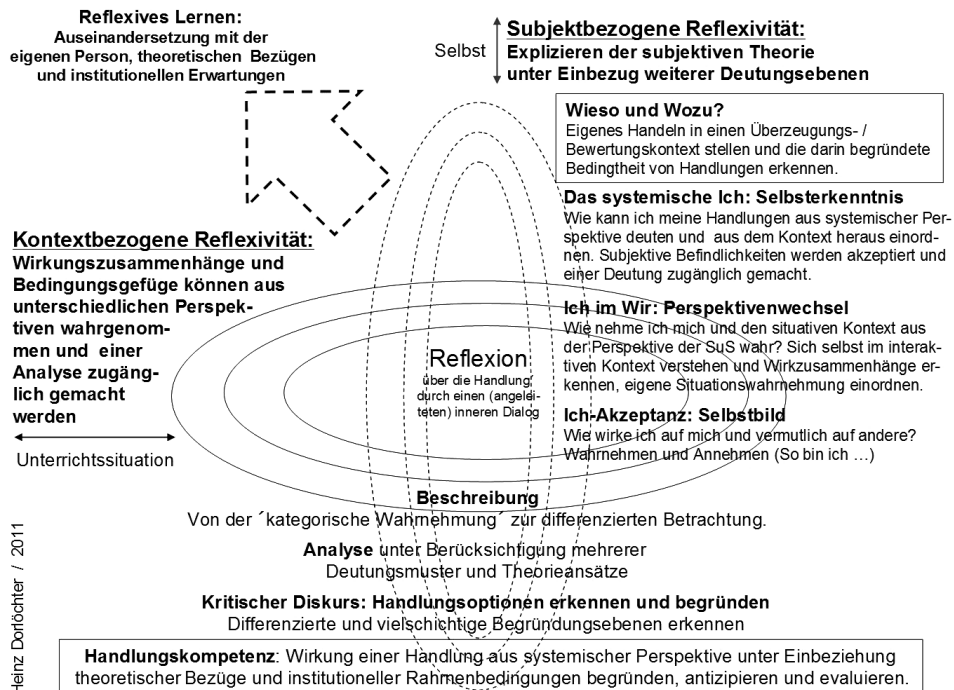


Abb. 6: Reflexionsebenen⁴

Die ‚Subjektbezogene Reflexivität‘ beschreibt auf unterschiedlichen Ebenen die Fähigkeit, die eigene Handlung aus einer reflexiv distanzierten Perspektive wahrzunehmen, aus der ichbezogenen Perspektive (‚Ich-Akzeptanz‘) über einen bewusst wahrgenommenen Perspektivwechsel hin zu einem systemischen Blick zu gelangen (‚Systemisches Ich‘), welcher die Wirkung und Ursache gleichermaßen für die Analyse von Handlung in ihrem situativen Kontext und der Perspektivierung von Optionen einbezieht. Um Handlungskompetenz zu erlangen, bedarf es einer Bewusstmachung und Analyse zugrundeliegender subjektiver Theorien bzw. pädagogischer Haltungen – nur so kann eine Handlung als verantwortlich erkannt und als Steuerungselement in einem systemischen Wirkkreis wahrgenommen werden. Die ‚Kontextbezogene Reflexivität‘ korrespondiert mit diesen Prozessen, betont jedoch den Analysecharakter in Bezug auf eine Unterrichtssituation, z.B. auch aus einer theoretischen Ebene bzw. qualitativen Perspektive zu Fragen guten Unterrichts und den Wirkfaktoren einer Lehrerpersönlichkeit.

⁴ Vgl. auch: Dörflöchter, H. (2012): Lehrer werden ... – Konzepte zur personenorientierten Beratung. Seminar, 3/2012, 33–45.

Dieses Modell betont die subjektive Dimension der Reflexivität und weist auf eine erstrebenswerte Progression hin, wie sie auch im ‚Novizen-Experten-Paradigma‘ beschrieben wird (Messner & Reusser, 2000): Im Novizenstadium sind wenig flexible Handlungsmöglichkeiten vorhanden. Die Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen führt zu einem Verfügen verschiedener Handlungspläne auch in komplexen Situationen und der Fähigkeit eines angemessenen situativen Handelns, da Konsequenzen antizipiert und in ihrer systemischen Wirkung eingeschätzt werden können.

Die durch die Übersicht sichtbar gewordenen Dimensionen der Reflexionskompetenz machen deutlich, wie komplex der Reflexionsbegriff ist. Sie haben sich in der Ausbildung als wertvolle Hilfe erwiesen, die Reflexionskompetenz gezielt zu fördern und gemeinsam zu evaluieren, welche Ebenen erreicht werden sollen bzw. in welche Richtung gearbeitet werden soll. So hat man ein Instrumentarium, Reflexion als einen Lernprozess zu interpretieren und sich zu orientieren, in welchen Bereichen Sicherheit erlangt wurde und wo und mit welcher Unterstützung weitere Entwicklungen wozu hilfreich sind.

Der Einsatz der Videografie kann hier sehr unterstützend sein (vgl. dazu: Dörflinger, Krüger, Stiller & Wiebusch, 2013), die dort festgestellten Entwicklungsprozesse (siehe oben erwähnte Untersuchung, Dezember 2010) korrespondieren mit dem vorab beschriebenen Reflexionsmodell und machen deutlich, in welchen Stufen sich eine professionsorientierte Lehrerpersönlichkeit entwickelt:

- Identifikation und Irritation: Eine Entdeckung: Das bin ich!
- Strukturieren und Restrukturieren: Beobachtete Verhaltensweisen werden mit der eigenen Identität verbunden, spezifische Handlungsformen werden ins Bewusstsein gehoben und Erklärungshypothesen formuliert.
- Selbstdiagnose: Deutungsmuster werden zugelassen und Begründungsnetzwerke spekuliert, handlungsleitende Einstellungen (Alltagstheorien) werden erschlossen und durch Selbsterkenntnis in Frage gestellt.
- Authentizität: Die Wirkungsweise eigenen Handelns in internen wie externen Netzwerken wird erkannt, die Fragen des ‚Selbst‘ formuliert: Handle ich so wie ich bin? Wie wirke ich auf andere – ist dies auch so meine Absicht?
- Vom Tun zum Handeln: Vergewisserung der Bewusstseinsprozesse, Zulassen von alternativen Strategien und Eröffnen von Handlungsoptionen.

Die Videografie ist ein methodisches Feedbackinstrumentarium mit einem hohen Wirkungsfaktor, die hier genannten Stufen sind für diskursive Feedbackprozesse (z. B. Entwicklungsgespräche, Rückmeldungen zum Portfolio) gleichsam von Bedeutung und geben wichtige Hinweise für die Prozessstruktur des Erwerbes einer Lehrerpersönlichkeit, die sich ihrer Selbstwirksamkeit bewusst ist.

Die auch in diesen Ausführungen immer wieder angesprochene Ich-Perspektive auf Ausbildung soll darauf hinweisen, dass diese Perspektive zum Erkennen eigener Stärken und Optimierungsbedarfe zur autonomen Fokussierung angemessener Ziele von großer Bedeutung ist, die Entwicklung der Reflexionskompetenz ist hier ein unverzichtbarer Schritt zur Lehrerprofessionalität.

Ein reflektiertes Selbstbild ist Voraussetzung für ein handlungsfähiges Subjekt, welches sich in der Rolle des Lehrers in einem Prozess der Balance wiederfindet, wie er etwas von Klaus Hurrelmann in dem ‚Modell der produktiven Realitätsverarbeitung‘ (Hurrelmann, 2012) beschrieben wird. Rollenfindung ist ein komplexer Findungsprozess, welcher sich am Bild eines Balanceaktes gut verdeutlichen lässt und für die Portfolioarbeit so auch genutzt werden kann:

Das Finden der Lehrerrolle lässt sich als Balanceakt interpretieren:

Das Diagramm zeigt eine schwarze Silhouette eines Seiltänzers, der auf einer gebogenen Linie balanciert. Die Linie beginnt oben links mit der Beschriftung 'Morgen', verläuft nach unten rechts und ist am Ende mit 'Gestern' beschriftet. Der Seiltänzer befindet sich auf der Linie, mit der Beschriftung 'Heute' direkt unter ihm. Zwei Textblöcke flankieren den Seiltänzer: Der obere rechts beschreibt die 'Persönliche Identität' als Versuch, unverwechselbar zu sein und eigene Bedürfnisse zu entsprechen. Der untere links beschreibt die 'Soziale Identität' als Versuch, normierten Erwartungen zu entsprechen und nicht aufzufallen. Die gebogene Linie symbolisiert die Balance zwischen diesen beiden Identitäten über die Zeit.

Persönliche Identität:
Versuch, unverwechselbar ich selbst zu sein, mich von anderen zu unterscheiden, meinen eigenen Bedürfnissen zu entsprechen, eine persönliche Linie durchzuhalten

Morgen

Soziale Identität:
Versuch, normierten Erwartungen anderer zu entsprechen, nicht aufzufallen, ununterscheidbar zu sein, den Zusammenhalt mit anderen nicht durch Extravaganzen zu gefährden

Heute

Gestern

Abb. 7: Rollenfindung (Meueler 2003, S. 69)

Welche Vorstellung eines gelungenen Balanceaktes haben Sie?
Wie sieht dieser Balanceakt in Bezug auf Ihre Lehrerrolle aus?
An welcher Stelle stehen Sie?
Diskutieren Sie in einer Kleingruppe Ihr Rollenverständnis eines Lehrers.
Visualisieren Sie Ihr Fazit mithilfe des Bildes eines Seiltänzers/eines Hochseilläufers.

Das Hervorheben einer Ich-Perspektive darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Professionalisierungsprozess im Sinne der Erlangung einer Lehrerpersönlichkeit/eines ‚Professionellen Selbst‘ ein Rollenfindungsprozess ist, der Selbstbewusstheit voraussetzt und sich den Herausforderungen eines Balanceaktes (siehe Abbildung 7) stellt.

Eine professionsorientierte Selbsterkundung fordert einen autonomen Lerner ein, der in der Lage ist, im Balanceprozess das eigene Rollenverständnis im Sinne eines

forschenden Lerners zu erkunden und so auszutarieren, dass für Entscheidungen und Handlungen Verantwortung übernommen wird. Die Paradoxie des autonomen Lerners, die gleichzeitige Abhängigkeit von äußeren Einflüssen bei der erwarteten Fähigkeit, selbstbestimmt und unabhängig zu agieren, fordert einen systemischen Blick und Rahmenbedingungen, die hierfür auch Kreativräume eröffnen.

5. Schlussbemerkung

Ein Portfolio kann das reflexive Lernen fördern, stellt jedoch nur einen Baustein im Rahmen der Lehrerausbildung dar. Die Portfolioarbeit hilft, die Individualisierung der Ausbildung zu unterstützen und biographische Lernprozesse der angehenden Lehrkräfte zu initiieren. Es ist als subjektbezogene Reflexionsmethode geeignet, wenn die Möglichkeiten des inneren und äußeren Dialoges gleichsam beachtet werden und der Anspruch besteht und verfolgt wird, Denken und Handeln zu verbinden und immer wieder einer reflexiven Betrachtung zu unterziehen.

Das Portfolio ist *ein* Baustein im Rahmen der Ausbildung, welcher das Potenzial hat, die Lernkultur zu bereichern und wichtige Impulse für die Arbeit an der LehrerInnenpersönlichkeit im Sinne einer Rollenausgestaltung und ihrer Professionalität zu geben.

Literatur

- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (833–853). Wiesbaden: Springer.
- Dorlöchter, H. (2012). Lehrer werden ... – Konzepte zur personenorientierten Beratung. *Seminar*, 3/2012, 33–45.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2013). Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. *Seminar*, 2/2013, 94–116.
- Gelsenkirchener Ausbildungsportfolio 2015. Verfügbar unter: http://www.zfsl-gelsenkirchen.nrw.de/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/Portfolio/index.html [letzter Zugriff: 29.12.2015].
- Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst – Erprobungsfassung (September 2013). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/PortfolioVDBeilageSchuleNRW.pdf> [letzter Zugriff: 29.12.2015].
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Portfoliobasierte Gespräche in der schulpraktischen LehrerInnenausbildung¹

Abstract

In diesem Beitrag werden fünf Beispiele für portfoliobasierte Gespräche vorgestellt, wie sie am ZfsL Leverkusen Berufskolleg praktiziert werden. Dazu gehören der Austausch in Lerngemeinschaften und die Peer-to-Peer-Beratung im Rahmen einer Portfoliowerkstatt, aber auch Gespräche mit AusbilderInnen. Sie alle tragen einerseits zur Wertschätzung des eigenen Lernzuwachses und der geleisteten (Reflexions-)Arbeit, andererseits aber auch zum konstruktiv-kritischen Nachdenken über ebendiese Reflexionen bei. Der Artikel geht dabei auf konkrete Praxiserfahrungen einerseits und notwendige Gelingensbedingungen für Portfoliogespräche andererseits ein.

Konkrete Rückmeldungen aus unterschiedlichen Perspektiven – im Laufe und am Ende der Ausbildung – gehören vielleicht zu den wichtigsten Geheimnissen erfolgreicher Portfolioarbeit (Pfeifer, 2009, S. 146). Ilse Brunner betont, dass Portfolios immer nur so gut sind, wie die Gespräche, die darüber geführt werden (Brunner, 2009, S. 94). Zu diesen Gesprächen gehören am ZfsL Leverkusen Berufskolleg der Austausch in Lerngemeinschaften und die *Peer-to-Peer*-Beratung im Rahmen einer Portfoliowerkstatt, aber auch Gespräche mit AusbilderInnen.² Sie alle tragen einerseits zur Wertschätzung des eigenen Lernzuwachses und der geleisteten (Reflexions-)Arbeit, andererseits aber auch zum konstruktiv-kritischen Nachdenken über ebendiese Reflexionen bei. In diesem Artikel werden Beispiele für eine portfoliobasierte Gesprächskultur, die Reflexionsfähigkeit als *Herzstück von Portfolioarbeit* fördern, in Form von fünf konkreten Portfolioelementen am ZfsL Leverkusen Berufskolleg erläuternd dargestellt.

Für uns AusbilderInnen an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sind diese Gespräche gleichzeitig eine gute Gelegenheit, Rückmeldungen über die Portfolioarbeit zu bekommen und in einem gemeinsamen Austausch zu überlegen, welche Anregungen – z.B. für die Portfolioarbeit im Seminar – daraus abgeleitet werden können. Nach unserer Erfahrung am ZfsL Leverkusen Berufskolleg macht es Sinn, *alle* AusbilderInnen an diesen Portfoliogesprächen zu beteiligen. So haben die ReferendarInnen die Möglichkeit, sich eine/n GesprächspartnerIn zu suchen, der

1 Eine ausführlichere Version dieses Artikels inklusive konkreter Arbeitsmaterialien wie Logbücher und Gesprächsleitfäden für die seminaristische Praxis findet sich in Henning, C. & Kricke, M. (2016). *Portfoliodidaktik: Praktische Anregungen, Übungen und Beispiele für die Lehrerbildung (Perspektive Lehramt)*. Berlin: Raabe Verlag.

2 Diese Gespräche werden manchmal auch *Instructor*-Gespräche genannt (Pfeifer, 2009, S. 147). Am ZfsL Leverkusen Berufskolleg sind zwei solcher Gespräche mit AusbilderInnen (die wahlweise nicht an der Ausbildung beteiligt sind) verpflichtend zu führen, ein Portfoliogespräch zur Halbzeit und ein Gespräch zum Professionellen Selbstkonzept kurz vor Ende der Ausbildung.



Abb. 1: Fünf Elemente unseres Portfoliokonzepts am ZfsL Leverkusen

bzw. die nicht an ihrer Ausbildung beteiligt ist und insofern auch keine bewertende Rolle einnimmt. Manchmal möchten sie aber gerade eine Rückmeldung zu einem Lernvorhaben von einer ihrer Fachleitungen haben oder von ihrer/ihrem AusbilderIn im Kernseminar. Auch das ist möglich, wenn es bewusst so gewählt wird. In Übereinstimmung mit der Anforderung der Bewertungsfreiheit ist es aber in jedem Falle wichtig, dafür Sorge zu tragen, dass die Inhalte der Gespräche vertraulich bleiben.

Im Folgenden werden fünf Elemente unseres Portfoliokonzeptes am ZfsL Leverkusen Berufskolleg vorgestellt, bei denen der Austausch mit anderen über die im Portfolio dokumentierten Selbstreflexionen im Vordergrund steht, die sich an unserem Seminar bewährt haben:

Die Elemente umfassen folgende Punkte, die im Folgenden näher beleuchtet werden:

1. Portfoliobasierte Vorbereitung auf das Eingangs- und Perspektivgespräch
2. Portfoliobasierter Austausch in Lerngemeinschaften
3. Portfoliogespräche mit AusbilderInnen
4. Portfoliowerkstatt
5. Gespräche zum Professionellen Selbstkonzept

1. Portfoliobasierte Vorbereitung auf das Eingangs- und Perspektivgespräch

In NRW findet innerhalb der ersten sechs Wochen des Vorbereitungsdienstes das sogenannte Eingangs- und Perspektivgespräch (im Folgenden EPG genannt) statt, das eine erste Bestandsaufnahme sowie eine Planung der nächsten Entwicklungsschritte der Auszubildenden zum Ziel hat. Der/die ReferendarIn führt es mit VertreterInnen beider an der Ausbildung beteiligten Institutionen, Schule und Seminar.

Als Vorbereitung auf ein solches Gespräch bietet sich eine individuelle Selbstreflexion an. Im September 2013 ist eine Broschüre des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW mit Reflexionsanregungen für die Portfolioarbeit im Vorbereitungsdienst erschienen, die im Netz als Download zur Verfügung steht³. Sie enthält

³ Man kann diese Broschüre beim MSW als PDF-Dokument herunterladen. Sie eignet sich sehr gut als *erster Baustein* des Portfolios. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrhein-westfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/portfolio-einlagen-fuer-den-vorbereitungsdienst/1649> [letzter Zugriff: 07.02.2016].

u.a. einen Reflexionsbogen zur Vorbereitung auf das EPG, der von den ReferendarInnen zur individuellen Bestandsaufnahme genutzt werden kann.

In diesem Bogen gibt es konkrete Fragen zur Selbstevaluation, die sich auf die verschiedenen, im Verlauf des EPG einzubringenden Aspekte beziehen. Dazu gehören

- die Klärung der Kompetenzen, die die Lehrerinnen und Lehrer in Ausbildung für ihren Beruf bereits mitbringen,
- die Klärung von Kompetenzen, die sie für den Beruf noch benötigen,
- der Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung im Blick auf die konkrete unterrichtliche Tätigkeit, die gemeinsam (z.B. mit einem/einer AusbildungslehrerIn) erlebt wurde,
- die Entwicklung von Perspektiven, die alle an der Ausbildung Beteiligten gemeinsamen umsetzen wollen,
- das Formulieren konkreter Ausbildungsziele, die sowohl kurz- als auch langfristig sein können (MSW, 2013).

Darüber hinaus bietet der Reflexionsbogen verschiedene Schreib- und Reflexionsanregungen, die als zusätzliche Hilfe zur Vorbereitung auf das EPG dienen können. Die Art der Verschriftlichung ist – wie immer bei den Portfolioübungen – frei wählbar.

Unserer Erfahrung nach ist es sinnvoll und gewinnbringend, gerade zu Beginn des Referendariats für diese portfoliobasierte Vorbereitung auf das EPG bewusst Zeit im Kernseminar einzuräumen. Dadurch wird den ReferendarInnen die Bedeutung, die der individuellen Selbstreflexion innerhalb der Seminararbeit zukommt, transparent. Es wird deutlich, dass reflexive Kompetenzentwicklung nicht (nur) als etwas verstanden wird, das zu Hause *im stillen Kämmerlein* geschieht. Sie wird vielmehr als eine wesentliche Lernleistung auf dem Weg zum professionellen Lehrerhandeln eingeführt, der bewusst Zeit und Raum innerhalb der Seminausbildung eingeräumt wird (Bubke, Förmer & Henning, 2014, S. 222).

Rückmeldungen von Seiten der AusbilderInnen, aber auch der LehrerInnen in Ausbildung zum Einsatz der Selbstreflexionsbögen sind positiv. Sie zeigen, dass durch diese Art der intensiven, selbstreflexiven Vorbereitung in vielen Fällen ein hohes Maß an Konkretheit und Tiefe in den EPG erzielt werden kann.

1.1 Portfoliobasierter Austausch in Lerngemeinschaften

Der Austausch über die Lernvorhaben im Portfolio in kollegialen Lerngemeinschaften bietet den ReferendarInnen die Möglichkeit, ihre Lernvorhaben vorzustellen, in größerer Tiefe zu besprechen und weiterzuentwickeln. Er hilft, die Nachhaltigkeit bei der Verfolgung der persönlichen Vorsätze zu fördern und eine intensivere Auseinandersetzung mit der Umsetzung dieser Vorsätze anzuregen. Gegenüber den MitreferendarInnen lässt es sich manchmal leichter und ehrlicher berichten, wie konsequent man einen bestimmten Vorsatz bereits verfolgt hat, wo Schwierigkeiten lagen und welche Erfolge man schon erzielen konnte.

Ausgehend von vorhandenem Wissen kann der/die LehrerIn in Ausbildung ihr/sein Lernvorhaben dann wie eine *Lerninsel* näher erkunden und dabei Neues über dieses Lernvorhaben erfahren oder sich auf die Suche nach neuen Inseln begeben, um sie zu verbinden. MitreferendarInnen geben Rückmeldung, ob und wie sie die Gedanken und Ausführungen des Protagonisten verstehen (Endres, Wiedenhorn & Engel, 2008, S. 82) und Anregungen, was eventuell noch ausgeblendet geblieben sein könnte.

Für diesen Austausch arbeiten wir mit einem Leitfaden für die Strukturierung der Vorbereitung und die gemeinsame Gestaltung des Gesprächs, damit es nicht auf der Ebene des reinen Nacherzählens bleibt und eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den eigenen Vorsätzen und möglichen weiteren Schritten angeregt werden kann. Dieser enthält

A. Anregungen für die Vorbereitung auf den Austausch in Einzelarbeit:

- Was hatten Sie sich konkret vorgenommen?
- Welche Vorsätze haben Sie realisiert?

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer (Weiter-)Entwicklung?

- Woran möchten Sie in Bezug auf die Lernsituation als nächstes weiterarbeiten?

B. Ideen für die Vorgehensweise bei der Vorstellung dieser Erkenntnisse in der Lerngemeinschaft

- Angebot einer Phasenstruktur mit Leitfragen

Im Gespräch stellt dann zunächst der/die ProtagonistIn in den anderen Lerngemeinschaftsmitgliedern seine/ihre Vorsätze und die konkreten Entwicklungen in Bezug auf diese Vorsätze, Gedanken und offenen Fragen vor. Im Anschluss daran formuliert er/sie, was er/sie sich ggfs. von der Lerngemeinschaft als Unterstützung zur weiteren Arbeit wünscht. Danach haben die übrigen Lerngemeinschaftsmitglieder die Möglichkeit, ein (konstruktives) Feedback zu geben:

- Was war spannend an der Darstellung?
- Welche Entwicklung wurde bei der/dem ProtagonistIn wahrgenommen?
- Welche Ideen gibt es in Bezug auf die offenen Fragen?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es?

In einem dritten Schritt nimmt sich der/die ProtagonistIn idealerweise noch ein wenig Zeit, um die eigenen Ideen zur Ergänzung/Veränderung oder Weiterentwicklung seiner/ihrer Vorsätze zu notieren:

- Was konkret nehme ich mir als nächstes vor?

Durch den Leitfaden sollen die ReferendarInnen angeregt werden, ein Lernvorhaben z.B. aus ihren Logbüchern im kollegialen Austausch vertiefend zu bearbeiten, Alternativen und eigene Begrenzungen in der Wahrnehmung zu erkennen, sie um theoretische Erkenntnisse oder Expertenwissen aus der Fachliteratur anzureichern und darauf aufbauend selbst weitere Ideen und Vorsätze zur Weiterarbeit zu entwickeln. Diese Reflexion kann aber auch eine gute Möglichkeit sein, Anliegen für Beratungsgespräche – auch und gerade ohne vorherige Einsichtnahme in Unterricht – oder

Coachinggespräche zu finden und zu präzisieren und die gewonnenen Erkenntnisse und Vorsätze mit Hilfe eines/einer BeraterIn – aus Seminar oder Schule – systematisch weiter zu verfolgen.

Darüber hinaus kann auch ein portfoliobasierter Austausch in den Lerngemeinschaften angeregt werden, der sich nicht auf ein konkretes Lernvorhaben bezieht, sondern an unterschiedlichen aktuellen Vorsätzen oder *Baustellen* der ReferendarInnen orientiert, die sich aus einer Durchsicht des Portfolios ergeben. Alternativ können auch konkrete Situationen aus dem Unterricht oder dem Schulgeschehen in ein Gespräch einfließen und anschließend als Notiz Teil des Portfolios werden.

1.2 Portfoliogespräche mit AusbilderInnen

Beim Portfoliogespräch ungefähr in der Mitte des Referendariats stellen die ReferendarInnen in einem 45-minütigen Gespräch mit einem/einer AusbilderIn, der/die wie oben bereits beschrieben – sofern gewünscht – nicht an der Ausbildung beteiligt ist, ein exemplarisches Lernvorhaben aus ihrem Portfolio dar. Sie bekommen dabei eine konkrete Rückmeldung zu ihrer Reflexionskompetenz und Anregungen für die weitere Arbeit mit dem Portfolio. Entsprechende Kriterien werden im Vorfeld im Kernseminar dargestellt. Hier bekommen die ReferendarInnen auch Anregungen zur individuellen Arbeit an der eigenen Reflexionskompetenz und die Möglichkeit zum Austausch darüber. Diese Reflexionsangebote im Vorfeld haben sich besonders bewährt.

Im Zentrum des Portfoliogesprächs stehen die bisher gemachten Erfahrungen mit der Portfolioarbeit, die kritische (Selbst-)Reflexion der eigenen Entwicklung vor dem Hintergrund der bisherigen Portfolioarbeit, ein Feedback zu dieser speziellen Reflexion und der gezeigten Reflexionsfähigkeit im Allgemeinen. Ein wesentliches Ziel ist es, Anregungen für die persönliche Weiterentwicklung zum/zur LehrerIn mit Hilfe des Portfolios zu bekommen.

Grundlage für das Gespräch sind mindestens folgende Überlegungen auf der Basis der bisherigen Reflexion (im Sinne des reflexiven Portfoliogedankens):

- *Portfolio zur Selbstreflexion:* Wie wurde das Portfolio eigenverantwortlich und basierend auf den Seminaranregungen zur persönlichen Weiterentwicklung genutzt? Welche Erkenntnisse konnten gewonnen werden? Welche Reflexionsstrategien waren hilfreich? An welchen Strategien sollte weitergearbeitet werden? Wobei ist Unterstützung nötig?
- *Portfolio zur gezielten Weiterentwicklung:* Wie habe ich das Portfolio zur gezielten Weiterentwicklung nutzen können? An welchem im Portfolio dokumentierten Lernvorhaben kann ich beispielhaft und konkret meine (selbstreflexive) Weiterentwicklung aufzeigen?
- *Meine ersten Schritte in Richtung Professionelles Selbstkonzept als LehrerIn:* Welche Entwicklungsschritte habe ich in den letzten Monaten vollziehen können? Woran mache ich das fest? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus gegebenenfalls?

Die ReferendarInnen sollten entsprechend vorbereitete Dokumentationen zum Gespräch mitbringen, entscheiden dann aber – wie im Bilanz- und Perspektivgespräch am Ende des Praxissemesters – selbst, was und auf welche Weise sie es ins Gespräch einbringen. Für die Durchführung im Umfang von 30–45 Minuten kann ein Gesprächsleitfaden mit Orientierungsfragen (sowohl für die Auszubildenden als auch für die AusbilderInnen) hilfreich sein.

Das Führen dieser Portfoliogespräche muss auch von uns LehrerausbilderInnen gelernt werden.⁴ Wir verlassen die Rolle der *Allwissenden* und lassen uns von den ReferendarInnen erklären, was sie unternommen haben und weiterhin planen (Pfeifer, 2009, S. 148). Es gilt, sie als Partner im Gespräch wahrzunehmen, ihnen auf Augenhöhe zu begegnen und ihre eigenen Meinungen und Vorstellungen zu akzeptieren. Dazu gehört es auch

- nicht sofort ein Urteil zu fällen,
- Mut zu machen, den eigenen Weg zu gehen,
- nichts vorzuschreiben und Anregungen als Angebote zu betrachten,
- Bedenken zurückhaltend zu formulieren,
- ihre Entscheidungen für die Weiterarbeit zu akzeptieren,
- die ReferendarInnen als ExpertInnen für sich selbst ernst zu nehmen (ebd.).

In unserer (pragmatischen) Konzeption des Portfoliogesprächs haben wir AusbilderInnen keine Möglichkeit, uns im Vorfeld auf das Lernvorhaben vorzubereiten (z.B. einzulesen). Nicht immer ist es leicht, ad hoc ein wertschätzendes und zugleich konstruktiv-kritisches Feedback zu formulieren. Hier sind sicherlich andere Formen der Vorbereitung denkbar, zum Beispiel durch eine Lektürephase im Vorfeld der Gespräche oder eine *Stillarbeitsphase* innerhalb des Gesprächs, in dem sich die Gesprächspartner – z.B. mit Hilfe eines kurzen Rückmeldebogens oder einer Checkliste – Notizen machen, auf deren Basis dann die Rückmeldung geschieht.

1.3 Portfoliowerkstatt

Das Prinzip des kooperativen Austausches in Lerngemeinschaften ist von zentraler Bedeutung bei der Portfoliowerkstatt, die parallel zu aber auch unabhängig von den Portfoliogesprächen stattfinden kann. In Lerngemeinschaften stellen sich die LehrerInnen in Ausbildung gegenseitig ausgewählte Lernvorhaben vor, geben einander Rückmeldungen und Hilfestellungen und formulieren individuelle Zielvereinbarungen zur Weiterarbeit.

4 Wir haben gute Erfahrungen mit einer kurzen Teamsitzung im Anschluss an die Portfoliogespräche gemacht, in der im Kollegium ein erstes Resümee zur Portfolioarbeit gezogen und eventuelle Konsequenzen bzgl. des Portfoliokonzeptes angedacht werden.

	Phase	Konkretisierungen
0	Vorbereitung	• Vorlauf: Zuordnung zu einer Gruppe Portfoliowerkstatt (Liste) • Vorbereitung für die Sitzung: LOG-Bücher vorbereiten und mitbringen
1	Einstieg	• Ankommen, Vorstellung • Transparenz über den Ablauf (Phasenstruktur, Rollenklärung, Regeln, Zeit) schaffen
2	Arbeitsphase/n (als Kernphase)	• Bearbeitung der Lernvorhaben (Nutzung des strukturierenden Leitfadens als Anregung) nach folgendem Zyklus: 1. Partner- bzw. Triadenarbeit: Reflexion entlang des Leitfadens (AusbilderIn in beobachtender Rolle) 2. Plenum: Auswertungsberichte/Vorsätze (AusbilderIn moderierend)
3	Abschluss	• Inwieweit war die Art der Reflexion für Sie hilfreich? • Welche Impulse haben Sie ggfs. für Ihre künftige Portfolioarbeit gewonnen?

Abb. 2: Überblick über die Phasen der Portfoliowerkstatt

Im Vorfeld der Portfoliowerkstatt werden die ReferendarInnen gebeten, ihr Portfolio zu sichten und sich für ein Lernvorhaben zu entscheiden. Mithilfe eines vorbereiteten Logbuchs werden die gemachten Erfahrungen im Zusammenhang mit diesem Lernvorhaben konkretisiert und für den Austausch in einem Lernteam strukturiert.

Der eigentliche Austausch findet in Partnerarbeit (evtl. Triaden) statt. Nach einer Verständigung über den Ablauf (Phasenstruktur, Rollenklärung, Regeln, Zeit) beginnt die eigentliche Arbeitsphase. Die Idee ist die gleiche wie beim portfoliobasierten Austausch in Lerngemeinschaften, die Reflexion im Rahmen der Portfoliowerkstatt wird jedoch durch die Besprechung in Partnerarbeit und die abschließende Moderation durch eine/n AusbilderIn intensiviert.

Für den Austausch über Lernvorhaben auf Basis der vorbereiteten Logbücher bietet sich ein strukturierter Gesprächsleitfaden (als Anregung) an. Am Ende kommt es idealerweise zu einer Vorsatzbildung bezüglich der Weiterarbeit an diesem Lernvorhaben durch den/die ProtagonistIn. Unserer Erfahrung nach macht es Sinn, wenn in dieser Phase die AusbilderInnen auf Abruf zur Verfügung stehen, so dass sich die Lernteams eine/n entsprechende/n ExpertIn bei Bedarf dazuholen können. Dieser Zyklus wird mehrfach durchlaufen, so dass jede/r ReferendarIn eine Rückmeldung zu einem Lernvorhaben seiner/ihrer Wahl einholen kann.

Wenn alle Lernvorhaben besprochen worden sind, findet eine Auswertungsphase – idealerweise in einem Teilplenum von 3–4 Lernteams – statt, die durch eine/n AusbilderIn moderiert wird. In dieser Phase findet die Auswertung der Reflexionsgespräche statt. Hier können wichtige Erkenntnisse vorgestellt und offene Fragen besprochen werden. Gemeinsam kann überlegt werden, welche Unterstützung die ReferendarInnen noch benötigen bzw. wie diese erfolgen kann (z.B. in Form von zukünftigen Seminarveranstaltungen, individuellen Beratungsterminen, Literaturtipps o.a.). Anschließend können auf Wunsch einzelne Vorsätze oder Erkenntnisse vorgestellt werden. Diese Phase ist oft sehr gewinnbringend auch für die anderen Lernteams, weil sie viele Anregungen für die eigene Weiterarbeit liefern kann.

Die Abschlussphase, ebenfalls moderiert durch eine/n AusbilderIn, kann genutzt werden, um ein Feedback dazu einzuholen, welche Impulse die ReferendarInnen ggf. für ihre künftige Portfolioarbeit gewonnen haben und inwieweit die Art der Reflexion im Rahmen der Portfoliowerkstatt für die ReferendarInnen hilfreich war, um so die Konsequenzen für die weitere Portfolioarbeit zu ziehen.

1.4 Gespräche zum Professionellen Selbstkonzept

Am Ende der Ausbildung finden die Gespräche zum Professionellen Selbstkonzept ebenfalls mit einem/einer frei wählbaren (wenn gewünscht nicht an der Ausbildung beteiligten) AusbilderIn statt. In einem Abgleich mit den Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung (in den sechs Handlungsfeldern, vgl. OVP (MSW, 2011)) vergewissern sich die ReferendarInnen über das bisher Erreichte und stellen ihre Perspektiven dar. Die AusbilderInnen geben ihnen ein gezieltes Feedback und zeigen mögliche Konsequenzen, weitere Entwicklungsräume und konkrete erste Schritte in Richtung lebenslanges Lernen zum professionellen LehrerInnenhandeln auf.

Dabei stehen die persönliche Entwicklung zum/zur LehrerIn, das eigene Bild von SchülerInnen und LehrerInnen, die aktuellen Vorstellungen von Unterricht, Erziehung, Lernen, Kommunikation, Beziehungen und Interaktionsnormen im Klassenraum, Vorstellungen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit in Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Ziele der eigenen professionellen Weiterentwicklung im Vordergrund (Kricke & Reich, 2013).

Grundlage für das Gespräch über das Professionelle Selbstkonzept sind für uns mindestens folgende Überlegungen auf der Basis der bisherigen Reflexionen (im Sinne des Portfoliogedankens):

- *Mein professionelles Selbstkonzept:* Welche Überzeugungen, Haltungen, Ziele und Erfahrungen sind für mich im Hinblick auf die unterschiedlichen Rollenanforderungen als LehrerIn maßgebend?
- *Meine Erfolgsseite:* Worüber verfüge ich am Ende der Ausbildung bezogen auf die einzelnen Handlungsfelder und Standards? Was zeichnet mich jeweils besonders aus?
- *Meine Wachstumsseite:* Woran werde ich noch (weiter-)arbeiten (kurz-, mittel-, langfristig)?

Die ReferendarInnen werden gebeten, entsprechende Dokumentationen zum Gespräch mitzubringen. Dazu könnte auch die (vorläufige) Auswahl eines Bildes, Symbols bzw. einer Metapher⁵ gehören, um das (bisherige) Professionelle Selbstkonzept ganzheitlich ausdrücken zu können. Sie entscheiden jedoch immer selbst, was und auf welche Weise sie es ins Gespräch einbringen. Dieses Gespräch ist auch eine gute

5 Das Professionelle Selbstkonzept kann einen ganzheitlichen Ausdruck in einem als passend empfundenen Symbol, Bild bzw. einer Metapher finden. Solche analogen Formen können auf besondere Weise handlungsleitend wirken.

Vorbereitung auf die nun folgenden Bewerbungsgespräche und kann ebenfalls im Portfolio, in einer Art *Stärkenportfolio*, festgehalten werden.

2. Fazit

Der Ausbau und die Weiterentwicklung der portfoliobasierten Gespräche am ZfsL Leverkusen Berufskolleg im Verlauf der letzten zehn Jahre ist nicht zuletzt auf die positiven Rückmeldungen durch die ReferendarInnen einerseits und die AusbilderInnen in Fach- und Kernseminaren andererseits zurückzuführen. Die verschiedenen, in diesem Artikel dargestellten, auf den Diskurs ausgerichteten Elemente unseres Portfoliokonzeptes sind mit einem hohen Maß an organisatorischem Aufwand verknüpft, das jedoch von vielen Beteiligten als gerechtfertigt angesehen wird. Der zugleich wertschätzende und konstruktiv-kritische Umgang mit dem (in NRW verpflichtend zu führenden) Portfolio steht dabei im Vordergrund und wird von vielen AkteurInnen unseres Seminars als besonders wertvoll und effektiv erlebt, wenn es um die (Weiter-)Entwicklung der für die Professionalisierung entscheidenden Reflexionskompetenz der angehenden LehrerInnen geht.

Zu den Gelingensbedingungen zählen dabei insbesondere:

- das bewusste, regelmäßige Einräumen von Reflexionszeiten und -räumen innerhalb der Seminararbeit, in der AusbilderInnen als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen,
- das (verpflichtende) Angebot von Portfoliogesprächen auf *Peer-to-Peer*-Ebene und mit AusbilderInnen nach Wahl und der daraus resultierenden Möglichkeit einer wertschätzenden und zugleich kritischen Rückmeldung unter Berücksichtigung der Bewertungsfreiheit,
- das gemeinsame Verständnis als Lernende im Portfolioprozess, wobei die regelmäßig eingeholten Feedbacks der AusbilderInnen und der ReferendarInnen zur stetigen Weiterentwicklung unseres Konzeptes geführt haben und weiterhin führen werden.

Literatur

- Bubke, K., Förmer, W. & Henning, C. (2014). Wie sag ich's meinen Referendaren. Ein Praxishandbuch zur Lehrerausbildung an beruflichen Schulen für Ausbildungsbeauftragte und Mentoren/Ausbildungslehrer. Berlin: Raabe Verlag.
- Brunner, I. (2009). So planen Sie Portfolioarbeit. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (89–95). Velber: Kallmeyer.
- Endres, W., Wiedenborn, T. & Engel, A. (2008). Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim: Beltz.
- Henning, C. & Kricke, M. (2016). Portfoliodidaktik: Praktische Anregungen, Übungen und Beispiele für die Lehrerbildung (Perspektive Lehramt). Berlin: Raabe Verlag.

- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung* (17–24). Münster: Waxmann.
- Pfeifer, S. (2009). Eine besondere Art der Kommunikation. Portfoliogespräche verändern meinen Unterricht. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (146–150). Velber: Kallmeyer.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2013). Portfolio – Einlagen für den Vorbereitungsdienst. Erprobungsfassung. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/portfolio-einlagen-fuer-den-vorbereitungsdienst/1649> [letzter Zugriff: 30.10.2015].
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2011). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP) vom 10. April 2011 (GV. NRW. S. 218)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/OVP.pdf> [letzter Zugriff: 31.03.2016].

Portfolioarbeit im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Köln, Seminar Grundschule Ein Erfahrungsbericht

Abstract

Der Artikel beschreibt die Entwicklung und den derzeitigen Stand der Arbeit mit dem Portfolio im Seminar Grundschule des ZfsL Köln im Zeitraum von 2006 bis 2015. Ausgehend von eigenen, literaturgestützten Überlegungen zur Implementierung von Portfolioarbeit im Rahmen der Öffnung von Unterricht wird die derzeitige konkrete Umsetzung auf der Basis der rechtlichen Vorgaben in der Seminararbeit dargestellt. Es werden sowohl positive Aspekte als auch Stolperstellen aufgezeigt und durch Beispiele der LehramtsanwärterInnen veranschaulicht.

1. Zur Genese der Portfolioarbeit im Seminar für die Grundschule in Köln

Im Seminar für die Grundschule am ZfsL Köln entwickelte sich die Idee der Arbeit mit einem Portfolio etwa ab dem Jahr 2006 zunächst aus der Diskussion um geöffneten und offenen Unterricht.

In vielen Grundschulen waren verschiedene Ansätze der Öffnung vorhanden. Diese wurden unterstützt und verstärkt durch die Erprobungsfassung der Richtlinien für die Grundschule aus dem Jahr 2003 (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2003a). In ihnen wurde eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen der SchülerInnen gefordert. Lernen sollte „in offenen Lernformen, in denen Kinder selbst planen, entdecken, erkunden, untersuchen, beobachten, experimentieren, dokumentieren und ihre Arbeit bewerten“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2003a, S. 17) realisiert werden. Hier stellte sich schnell die Frage nach der Dokumentation und auch der Überprüfbarkeit dieser selbstständigen Arbeit der Kinder. Die Richtlinien und Lehrpläne von 2003 verwiesen in diesem Kontext z.B. auf Forscher- und Lerntagebücher (ebd., S. 66).

In der endgültigen Fassung der Richtlinien und Lehrpläne aus dem Jahr 2008 wird das Portfolio dann explizit an verschiedenen Stellen aufgeführt. So findet es z.B. Erwähnung im Zusammenhang mit offenen Lernformen: Zu ihnen „gehört auch die Arbeit nach einem Wochenplan, die Freie Arbeit, Formen der Projektarbeit sowie der Einsatz von Portfolios“ (MSW, 2008, S. 14). Der Punkt „Leistungen fördern und bewerten“ enthält bei jedem Fach folgende Aussage: „Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen (...) erfassen und kontinuierlich doku-

mentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden“ (ebd., S. 51).

Die LehramtsanwärterInnen verfügten zu dem Zeitpunkt noch über kein Instrument zur Dokumentation, Präsentation oder Reflexion ihrer Arbeit, das i.S. des Lernens am Modell, einem Lerntagebuch oder einem Portfolio vergleichbar gewesen wäre.

Unterstützt wurde die Idee eines „Ausbildungsportfolios“ zudem durch die Überlegung, ein solches Instrument könne sich als sinnvoll für die Entwicklung professioneller Reflexion, auch im Hinblick auf die LehrerInnenfunktionen (Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Fördern, Beraten, Leistung messen und beurteilen, Organisieren und Verwalten, Evaluieren, Innovieren und Kooperieren (Rahmenvorgabe, 2004)), erweisen. Es könnte ebenfalls für die von der damaligen Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Planungs- und Entwicklungsgespräche in der Mitte der Ausbildung genutzt werden (§ 16 OVP, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2003b).

Auf Initiative der damaligen Hauptseminarleiterin, Mechthild Bölting, jetzt Leiterin des Seminars Grundschule im ZfsL Bonn, wurden erste Kriterien für ein *Ausbildungsportfolio* entwickelt, das sie und immer mehr HauptseminarleiterInnen ab 2007 im Hauptseminar erprobten.

Seit dem Jahr 2010 führen alle LehramtsanwärterInnen im Seminar Grundschule in Köln ein Portfolio. Folgende Zielperspektive wurde dafür benannt:

„Das Ausbildungsportfolio soll Sie dabei unterstützen, die vielseitigen Aspekte der eigenen Ausbildung wahrzunehmen, zu dokumentieren, zu reflektieren und Konsequenzen im Prozess der eigenen Praxis zu ziehen. Es dient der Einübung in die notwendige Routine professioneller Reflexion. Das Portfolio soll Sie (...) während der gesamten Ausbildung begleiten und Ihre Ausbildung dokumentieren. Das Portfolio ist regelmäßig zu führen und im Gespräch mit der Hauptseminarleiterin/dem Hauptseminarleiter und untereinander zu reflektieren.“ (Seminarprogramm, 2010).

Vorschläge für mögliche Inhalte waren z.B.:

- Erkenntnisse aus den Unterrichtsbesuchen und den dazugehörigen Beratungsgesprächen
- SchülerInnendokumente/SchülerInnenbeobachtungen: Dokumentation von besonderen Arbeiten/von Beobachtungen; Erstellen eines Förderplans für ein Kind
- Erkenntnisse aus Hospitationen mit anderen LehramtsanwärterInnen, aus dem Klassenleitungspraktikum
- Lernwegberatung oder andere Beratungsanlässe
- Organisation: Fotos vom anfänglichen häuslichen Arbeitsplatz, Umgang mit Materialien, Ablage
- Umgang mit besonderen Ausbildungssituationen (Stolperstellen; Glücksmomente)
- Reflexionsbogen/Kompetenzbilanzen (Selbst- und Fremdeinschätzung) bezogen auf die LehrerInnenfunktionen; Planungs- und Entwicklungsgespräch
- Annäherung an das Thema der Examensarbeit (auf der Basis einer pädagogischen Praxis-/Problemsituation)

Die Rückmeldungen der LehramtsanwärterInnen zu dieser Form der Portfolioarbeit beinhalteten sowohl positive als auch negative Aspekte:

- Der Sinn der Portfolioarbeit muss klar sein.
- Der Inhalt darf nicht zu stark vorgegeben werden.
- Ein regelmäßiger Austausch über das Portfolio ist sinnvoll.
- Es sollte verbindliche Präsentationstermine geben.
- Man zeigt nur, was man zeigen möchte.
- Dokumentation von Teilerfolgen während der gesamten Ausbildung: Wo komme ich her? Was habe ich geschafft? Wo will ich hin?
- Ort für Schätze: Platz für besondere Werke von Kindern und für eigene Werke, Geleistetes geht nicht unter.

Häufiger wurde die Portfolioarbeit aber auch als zusätzliche, belastende Arbeit rückgemeldet. Es war also noch nicht gelungen, die Portfolioarbeit überzeugend in die Seminararbeit zu integrieren.

Die obigen Aussagen korrelieren mit einigen Aspekten der von Häcker und Winter (2006) formulierten Anforderungen an Portfolioarbeit: Es muss klar sein, wozu Portfolios in der LehrerInnenausbildung dienen sollen; der Einsatz der Portfolioarbeit muss begründet und gezielt erfolgen; es muss Anlässe und Zeiten für Beratungen, Präsentationen und Feedback geben; die Vielfalt persönlicher Zugänge sollte gewährleistet sein (Häcker & Winter, 2006).

2. Aktuelle Portfolioarbeit am Seminar für die Grundschule in Köln

Durch die Neufassung des Lehrerausbildungsgesetzes und der Lehramtszugangsverordnung von 2009 ist die Arbeit mit dem „Portfolio Praxiselemente“ im Vorbereitungsdienst für alle Seminare in NRW verpflichtend geworden: Alle Praxiselemente werden in einem Portfolio dokumentiert (LABG, MSW, 2009a). Das Portfolio wird in der Regel ab Beginn des Eignungspraktikums bis zum Ende der Ausbildung geführt (LZV, MSW, 2009b). Die Arbeit mit dem Portfolio steht im direkten Bezug zur Ausbildung und soll LehramtsanwärterInnen befähigen, die eigene berufspraktische Kompetenzentwicklung in den sechs Handlungsfeldern des Kerncurriculums zu dokumentieren und zu reflektieren. Das Portfolio ist von der Leistungsbewertung ausgenommen.

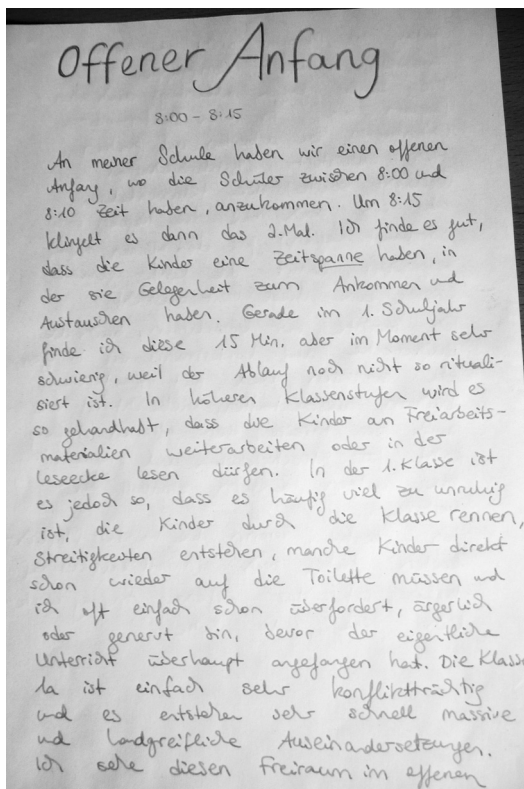
Vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) wurden Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst entwickelt (MSW, 2013), die folgende Aspekte umfassen:

- den Dokumentationsbogen des Eingangs- und Perspektivgesprächs (EPG),
- sechs auf die Handlungsfelder der Ausbildung bezogene Reflexionsbögen,
- einen Bilanzierungsbogen für die Abschlussreflexion im letzten Ausbildungsquartal.

Handlungsfeld 2

- Regeln fortführen und einführen
 - ↳ Gesprächsregeln ; Regelverträge (1a)
 - ↳ Regeln bei Konflikten → Streitschlichtung
 - ↳ Regeln in der Frühstückspause (Frühstück teilen)
 - ↳ Verhaltensregeln im Schulgebäude

Abb. 1a: Notizen zu Handlungsfeld 2 Den Erziehungsauftrag wahrnehmen



Offener Anfang
8.00–8.15

An meiner Schule haben wir einen offenen Anfang, wo die Schüler zwischen 8.00 und 8.15 Zeit haben anzukommen. Um 8.15 klingelt es dann das 2. Mal. Ich finde es gut, dass die Kinder eine Zeitspanne haben, in der sie die Gelegenheit zum Ankommen und Austauschen haben. Gerade im 1. Schuljahr finde ich diese 15 Min. aber im Moment sehr schwierig, weil der Ablauf noch nicht so ritualisiert ist. In höheren Klassen wird es so gehandhabt, dass die Kinder an Freiarbeitsmaterialien weiterarbeiten oder in der Lesecke lesen dürfen. In der 1. Klasse ist es jedoch so, dass es häufig viel zu unruhig ist, die Kinder durch die Klasse rennen, Streitigkeiten entstehen, manche Kinder direkt wieder zur Toilette müssen und ich oft einfach schon überfordert, ärgerlich oder genervt bin, bevor der eigentliche Unterricht überhaupt angefangen hat ...

Abb. 1b: Freier Text zu Erfahrungen im Offenen Anfang der Ausbildungsschule

Das in den ersten sechs Wochen des Vorbereitungsdienstes stattfindende Eingangs- und Perspektivgespräch knüpft an das Bilanz- und Perspektivgespräch am Ende des Praxissemesters an.

Der EPG-Bogen sowie die Reflexionsbögen zu den sechs Handlungsfeldern dienen auch der Vorbereitung von Beratungssituationen. Die Form der Reflexionen ist freigestellt (z.B. Mindmap, Lernlandkarte, freier Text).

Die LehramtsanwärterInnen entscheiden selbst, mit wem aus Schule oder Seminar sie in einen Beratungsprozess eintreten wollen und welche Beratungssituationen sie dafür nutzen (z.B. Personenorientierte Beratung, Unterrichtsbesuch, Ausbildungsunterricht, Lerngruppe).

Der Bilanzierungsbogen, der am Ende der Ausbildung dem persönlichen Rückblick auf die individuelle berufsbezogene Kompetenzentwicklung dient, bietet Anregungen zur Selbstreflexion und kann gleichzeitig eine Hilfe zur Vorbereitung auf das Kolloquium im Rahmen der Staatsprüfung sein (MSW, 2013; s. auch Anhang).

Während der Kontakttage zu Beginn der Ausbildung im Vorbereitungsdienst werden die LehramtsanwärterInnen im Kölner Grundschulseminar mit den Portfolio-Einlagen des MSW und mit den im Seminarprogramm festgehaltenen ergänzenden Vereinbarungen zur Portfolioarbeit bekannt gemacht. Sie werden in diesen Tagen auch zu ersten Reflexionen/Portfolioblättern angeregt, z.B. zur *Biographischen Selbstreflexion*: Ich als LehrerIn – ein Nachdenken und Visualisieren, warum sie sich für den Be-

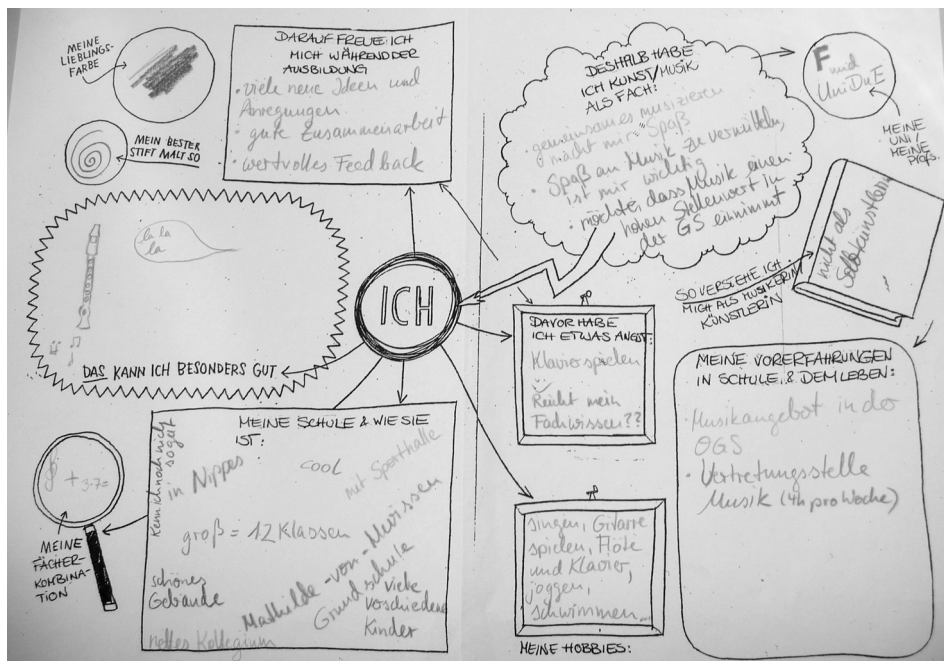


Abb. 2: Beispiel biographische Selbstreflexion, Fachbezug Musik

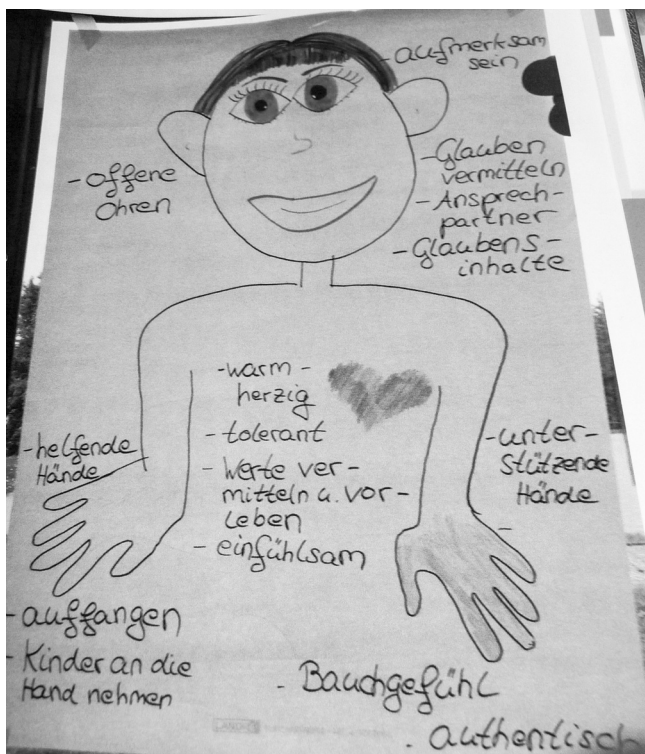


Abb. 3: Beispiel biographische Selbstreflexion, Fachbezug Religionslehre

ruf entschieden haben, welche Stärken und Ressourcen sie einbringen und welches Profil sie mitbringen und weiterentwickeln wollen.

Dieses Nachdenken über die bisherige Berufsbiographie fließt auch in das Eingangs- und Perspektivgespräch ein, das dazu dient, auf der Grundlage der bereits erreichten berufsbezogenen Kompetenzen kurzfristige oder langfristige konkrete Entwicklungsziele zu entwickeln. Die Dokumentation der Ergebnisse dieses Gesprächs ist verpflichtender Bestandteil des Portfolios.

Dazu exemplarisch ein Portfolioeintrag im Rückblick auf das Gespräch:

Das Eingangs- und Perspektivgespräch war für mich sehr aufschlussreich. Die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen im an die Unterrichtsstunde anschließenden Gespräch hat aufgezeigt, wie ich meine Fähigkeiten erweitern und verbessern kann.

Der Portfolioarbeit wird im Laufe der Ausbildung in den Lerngruppen und in den Kern- und Fachseminaren Raum gegeben. Hier sind auch Zeiten für reflexives Schreiben vorgesehen. Im Rahmen der Handlungssituation *Ich übernehme eine erste Klasse* wurden z.B. von einer Lehramtsanwärterin folgende Gedanken zehn Wochen nach Schulanfang formuliert:

Gedanken zehn Wochen nach Schulanfang als Lehrerin eines 1. Schuljahres

Mit ein bisschen Übung sind die Namen gar kein Problem mehr ☺. ---

Die meisten Regeln und Rituale übernehme ich von der Klassenlehrerin, was mich manchmal etwas einschränkt. Nicht alle Regeln klappen bei mir so gut, wie bei der Klassenlehrerin. ---

Die große Heterogenität + 4–6 SuS mit Förderbedarf ist eine Aufgabe, der ich mich nicht gewachsen fühle. Ich kann den SuS nicht gerecht werden, weil es einfach zu viel sind und zusätzlich so viele massive Konflikte entstehen, bei denen ich häufig machtlos oder überfordert bin. ---

Die Kinder lernen erstaunlich schnell und es ist faszinierend zu sehen, welche Fortschritte sie machen. Vieles entwickelt sich von alleine und man muss nur gezielt nachhelfen. Gleichzeitig muss ich Vieles stark runterbrechen.

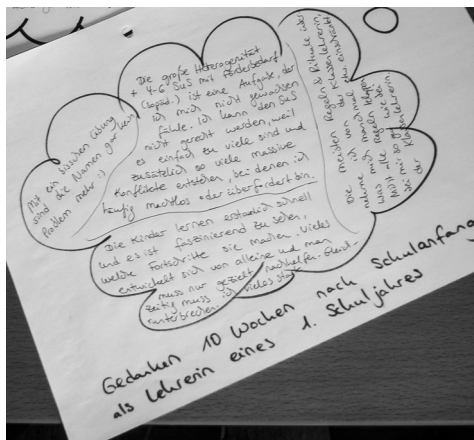


Abb. 4: Eindrücke einer Lehramtsanwärterin

Ein fester Bestandteil der Ausbildung am Kölner Seminar ist der sogenannte Portfoliotag, ein Seminartag nach ca. einem Viertel der Ausbildungszeit, der ganz im Zeichen des Portfolios unter folgender Zielsetzung steht:

- Die LehramtsanwärterInnen reflektieren ihr berufliches Handeln und schärfen ihren Blick für die eigene Entwicklung.
- Die LehramtsanwärterInnen nehmen durch die Arbeit mit dem Portfolio ihren (bisherigen) individuellen Weg der Ausbildung bewusster wahr und können ihn selbstständiger steuern.

Neben (erneuten) Anregungen zum reflexiven Schreiben wird an diesem Tag bewusst Zeit zum Schreiben und zum Austausch über das Portfolio in frei gewählten Gruppen gegeben. Verpflichtend ist ein halbstündiges Reflexionsgespräch zu einem selbstgewählten Schwerpunkt mit einer/m SeminarausbilderIn nach Wahl. Diese Person kann, muss aber nicht an der eigenen Ausbildung beteiligt sein.

Folgende Fragestellungen können zur Vorbereitung des Gesprächs genutzt werden:

In Bezug auf sich selbst

- Was ist mir besonders aufgefallen?
- Was für Bezüge kann ich zu meinem Alltagshandeln herstellen?

In Bezug auf den eigenen Lernprozess

- Was hat das Erlebte/Gelernte bei mir bewirkt?
- Wie kann ich mir Verständnisprobleme erklären?

In Bezug auf Unerwartetes:

- Was war für mich überraschend?
- Was möchte ich zukünftig umsetzen?

Diese Zeit wurde auch für *Analysen* genutzt:

😊	Darauf kann ich bauen. Das sind meine Stärken. - Organisation von U-Abläufen - Konsequenz bei Störungen (Strenge) - ernste Gespräche mit den SuS führen (im Kreis) - gute Merkfähigkeit - hohe Belastbarkeit (kann auch problematisch sein)	Das sind meine Möglichkeiten. Das sollte ich nutzen. - mehr Abwechslung zwischendurch - Elterngespräche häufiger machen (bringt was, wenn man's macht) - mehr soziales Lernen fördern - Energien der SuS nutzen
	S	O
☹️	Hier gibt es Probleme. Daran muss ich arbeiten. - Zeiten einhalten - Unterrichtsfluss in Gänge halten, SuS immer wieder miteinbeziehen - Pausen einbauen (Entlastung der SuS)	Hier lauern Gefahren. Da muss ich vorsorgen. - HA-Besprechung dauert zu lang oder wird nicht gemacht - Konflikte bleiben oft ungeklärt aufgrund von Zeitmangel - zu viel Vorbereitungszeit ↳ Stress, Schlafmangel
	F	T

➔ Wochenhausaufgaben (Plan für die ganze Woche); Zeiten transparent machen und einhalten; SuS aktiver einbeziehen;

Abb. 5: Vorbereitung auf das Portfoliogespräch durch eine SOFT-Analyse

Beispielhaft folgen einige Einsichten zum Portfoliotag, die von den LehramtsanwärterInnen formuliert wurden:

- Der Thementag Portfolio zwingt zur Auseinandersetzung mit dem Portfolio – guter ‚Startschuss‘
- Positiv war die Selbsterfahrung des reflexiven Schreibens – Zeit der Ruhe, des Nachdenkens, angenehme Hintergrundmusik und Atmosphäre, (...)
- Der dokumentierende Teil des Portfolios bietet die Möglichkeit, die eigene Entwicklung zu dokumentieren, mit Ausbildungsbeauftragten, Schulleitung und Ausbildern ins Gespräch zu kommen.

Die LehramtsanwärterInnen sind aufgefordert, im Laufe ihrer Ausbildung über ihre Leistungen in den sechs Handlungsfeldern des Kerncurriculums nachzudenken und diese auch in Bezug auf die ausbildungsleitenden Kompetenzen und Standards der OVP (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2003b) zu dokumentieren. Diese Dokumentationen sind im Kölner Seminar auch Gesprächsgrundlage für Leistungsgespräche mit den AusbilderInnen am Seminar und in der Schule in der Mitte und am Ende der Ausbildung. Das Portfolio kann zur Vorbereitung dieser Gespräche von den LehramtsanwärterInnen (und nach deren Entscheidung auch im Gespräch) he-

rangezogen werden. Hier ein Beispiel für die Dokumentation einer Lehramtsanwärterin zu ihren Leistungen/Erfahrungen zu Kompetenz 5 und den zugeordneten Standards:

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von SuS.

(zu Handlungsfeld 2: den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen)

Standard: Ich reflektiere Werte und Werthaltungen und handele entsprechend.

- Ampelsystem
- Leiseleiter
- Belohnungssysteme (Sterne, Diamanten, Lesezeit, grüne Punkte)
- Schulregeln
- warme Dusche
- Komplimente-Karten

Standard: Ich übe mit den SuS eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.

- Klassenrat
- positives Rückmelden bei geleisteter Arbeit
- Einführung des roten Fadens für den Klassenrat

Standard: Ich setze Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

- Klassenratsbuch
- direkte Gespräche mit den Beteiligten.

Im Laufe der Ausbildung wächst das Portfolio zu einer Sammlung von Dokumenten, Schätzen und Reflexionen der unterschiedlichsten Art. Hier einige Beispiele:

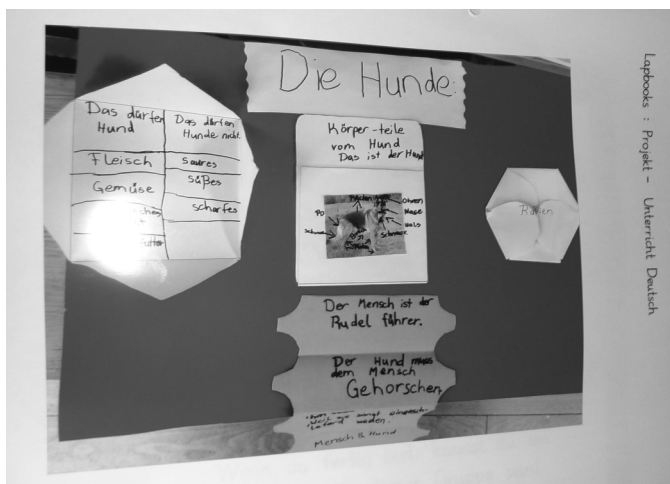


Abb. 6a: Arbeitsergebnis (Lapbook) von Kindern

Feedback für Frau Schneider

	😊 😊 😊
Ich habe bei dir etwas gelernt	😊
Du hast gut erklärt	😊
Ich kann dich immer fragen	😊
Du hast auf die Einhaltung unserer Klassenregeln geachtet	😊
Das hat mir am besten gefallen: <u>DAS WIE DIE LEBLINGSBÜCHER MIT BRINGEN DURFEN</u>	

Abb. 6b: Feedback einer Erstklässlerin an eine Lehramtsanwärterin

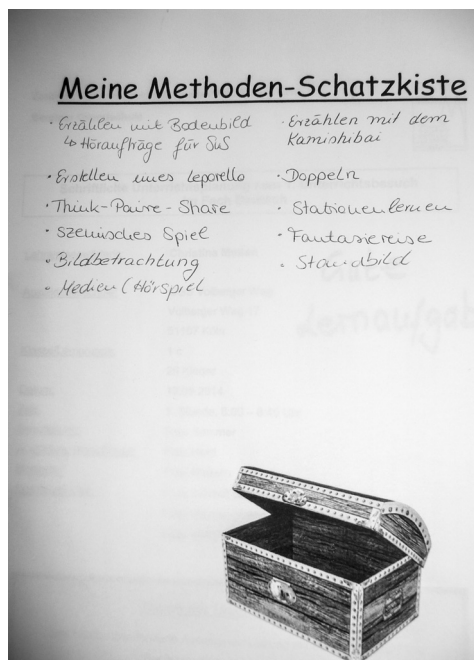


Abb. 6c: Sammlung individuell bedeutsamer Methoden

Es folgt eine Reflexion einer Lehramtsanwärterin zu Hospitationen an Grundschulen mit gemeinsamem Lernen und an Förderschulen:

Von den Hospitationen nehme ich mit, dass vielmehr die schulischen Bedingungen als die Kinder an sich für das erfolgreiche Schaffen einer wirkungsvollen Lernumgebung verantwortlich sind.

Das betrifft zum einen die finanziellen Mittel, die Einfluss auf die Klassengröße, das Kontingent von Lehrerstunden sowie den Einsatz von Unterrichtsmaterialien haben und zum anderen die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums. Diese scheint an Förderschulen (oder auch an GL-Schulen, wie schon bei Hospitationen zu beobachten war) von größerer Bedeutung zu sein, da dort das Schulleben ohne allgemein gültige Regeln und eine konsequente Einhaltung dieser Regeln nicht funktionieren würde. Eine solche Zusammenarbeit sollte auch an jeder Regelschule praktiziert werden, da sie meiner Meinung nach vieles vereinfachen kann und sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrerinnen und Lehrern zu Gute kommt.

Die Teamarbeit an sich wird unter Kolleginnen und Kollegen im Zuge der Inklusion ohnehin an Bedeutung gewinnen, da das effektive Unterrichten einer Klasse, in welcher sich Kinder mit Förderbedarf befinden, durch eine einzelne Lehrperson nicht möglich

ist. Teamarbeit ist im Hinblick auf Inklusion somit absolut notwendig und erstrebenswert. Für mich ist ein solches Team Teaching sehr gut vorstellbar.

Ich nehme mir deshalb für die Zukunft vor, mich aktiv an den Strukturen meiner Schule zu beteiligen und diese positiv zu prägen. Darüber hinaus werde ich für die Zusammenarbeit offen sein und die Vorteile der Teamarbeit möglichst effektiv nutzen. Außerdem werde ich mich für bessere Bedingungen an Schulen einsetzen, die automatisch allen am Schulleben beteiligten Menschen zu Gute kommen. Denn ohne eine Verbesserung dieser Bedingungen wird der Inklusionsgedanke meiner Ansicht nach ad absurdum geführt (das meine ich ohne jeden Anflug von Verbitterung).

Aus der im Laufe des Vorbereitungsdienstes erstellten Portfolio-Sammlung sollen die LehramtsanwärterInnen am Ende die für sie wesentlichen Elemente herausfiltern. Für ihre Gesamtreflexion können sie die Anregungen zur Erstellung eines Bilanzierungsbogens aus den MSW-Portfolio-Einlagen nutzen.

Auf der Basis der herausgefilterten Elemente wird zum Abschluss der Seminarzeit ein kurzer persönlicher Leitsatz für die zukünftige Praxis formuliert. Es folgen einige aktuelle Beispiele (Oktober 2015):

- *Schatzsuche statt Defizitorientierung – auch bei mir.*
- *Ich möchte mich zu der Lehrerin entwickeln, die ich sein kann.*
- *Ich suche mir MitstreiterInnen – zusammen sind wir stark!*
- *Lernen hört nie auf!*
- *Balance zwischen Beruf und Privatleben im Blick behalten.*

Die im Portfolio dokumentierten Erfahrungen, Einschätzungen, Positionen und Erkenntnisse sowie die zusammengestellten Dokumente können nach der Ausbildung als Basis für eine aussagekräftige Darstellung der eigenen Stärken, z.B. im Rahmen von Bewerbungssituationen, eingesetzt werden.

Als Resümee lässt sich zu unserer bisherigen Arbeit mit dem Portfolio sagen, dass diese, um ertragreich zu sein, immer wieder fokussiert werden muss. Es müssen Räume für die konkrete Arbeit, für Gespräche und Präsentationen geschaffen werden. Gerade die Präsentationsangebote werden nach unserer Erfahrung, obwohl freiwillig, von den meisten LehramtsanwärterInnen gern genutzt. Kurz gesagt: Portfolioarbeit ist so gut wie der Austausch über sie und das Feedback zu ihr.

Literatur

- Häcker, T. & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003a). Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 2012. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003b). Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für

- Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung – OVP) vom 11. November 2003.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2008). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 2012. Frechen: Ritterbach.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009a). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009b). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV. NRW. S. 344).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2012). Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst, Beilage Schule NRW, Januar 2012.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2013). Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst, Erprobungsfassung, Beilage Schule NRW, September 2013.
- Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule, RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kultur v. 01. Juli 2004
- Seminarprogramm des Seminars Grundschule Köln 2010.

Anhang:

PORTFOLIO Bilanzierungsbogen
Anregung zur Erstellung des Bilanzierungsbogens

VORBEREITUNGSDIENST

Handlungsfelder	Personenorientierung	Handlungsfeld-orientierung	Wissenschafts-orientierung
Handlungsfeld 1 Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen	Wie nehme ich die Rolle ein? Wie führe und begleite ich Lerngruppen? Wie gelingt es mir, für Lerninhalte zu begeistern?	Wie gelingt es mir, schülerorientiert Unterricht zu planen und zu realisieren und zu reflektieren?	Wie verknüpfe ich fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen? Über welches Wissen zu Lerntheorien verfüge ich?
Handlungsfeld 2 Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen	Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sind für mich relevant? Wie wirke ich vorbildhaft? Welches Repertoire habe ich, um mit Störungen (Konflikten) umzugehen?	Wie gelingt es mir, den Erziehungsauftrag und das Erziehungskonzept der Schule umzusetzen?	Welche Kenntnisse habe ich über • Classroom-Management • rechtliche Grundlagen • soziales Lernen • Mädchen-/Jungenförderung • Konfliktmanagement?
Handlungsfeld 3 Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen	Welche Einstellung habe ich zum Thema Leistung und zur Leistungsbeurteilung? Gelingt es mir, Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Leistungsvermögen wahrzunehmen?	Wie motiviere ich meine Schülerinnen und Schüler, Leistungen gemäß ihrer Potentiale zu zeigen? Wie gelingt mir eine transparente Leistungsbewertung und eine adressatengerechte Rückmeldung?	Welche Kenntnisse habe ich über • rechtliche Grundlagen • diagnostische Verfahren • Kriterien/Anforderungsmaßstäbe zur Leistungsbewertung?
Handlungsfeld 4 Schülerinnen und Schüler sowie Eltern beraten	Wie habe ich meine professionelle Beratungskompetenz weiterentwickelt?	Welche Beratungsanlässe habe ich im schulischen Alltag erprobt? Mit wem habe ich bei der Erarbeitung und Umsetzung von Beratungsangeboten kooperiert?	Welche Kenntnisse habe ich über • rechtliche Grundlagen • Kommunikationstheorien • Gesprächsführung?
Handlungsfeld 5 Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen	Wie vertrete ich meine positive Haltung im Umgang mit Vielfalt und zur Inklusion?	Wie erkenne ich Benachteiligungen und Begabungen und wie unterstütze ich im Lernprozess?	Welche Kenntnisse habe ich über • rechtliche Grundlagen • sonderpädagogische Förderung, gemeinsamen Unterricht, Inklusion
Handlungsfeld 6 Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten	Welche Rolle nehme ich im System Schule ein? Bin ich offen für multiprofessionelle Teamarbeit?	Wie gelingt es mir, • Entwicklungsprozesse mitzugestalten? • die Ressourcen der Schule zu nutzen, um mit Belastungen umzugehen?	Welche Kenntnisse habe ich über • rechtliche Grundlagen/Grundsätze der Mitwirkungen • kollegiale Beratung • Selbst- und Fremdevaluation (Qualitätsanalyse)?
Kompetenzorientierung und Standardorientierung			

Teil V:
Studierenden- und
ReferendarInnenperspektive

Mein (Arbeits-)Raum? – Das Portfolio aus Studierendenperspektive

Abstract

Bei diesem Artikel handelt es sich um die subjektive Einschätzung von Erfahrungen im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit eines Studierenden im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. Diese spezielle Perspektive kann anregend dazu beitragen, Lücken zwischen Theorie und Praxis zu schließen. Neben der Beschreibung unterschiedlicher angewandter Formen von Portfolioarbeit wird deren praktische Umsetzung kritisch reflektiert. So werden Lernerfahrungen durch Portfolios insgesamt als sehr wertvoll angesehen, die Anleitung und Einführung in die Portfolioarbeit sowie deren curriculare Einbettung jedoch kritisch betrachtet. Wichtigster Bezugspunkt ist immer der tägliche Spagat zwischen curricularen und lebensweltlichen Anforderungen von Studierenden, die von Seiten der Universität besser berücksichtigt werden müssten.

Als ich mein Lehramtsstudium im Bachelor in den Fächern Englisch, Geschichte und Bildungswissenschaften für Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Wintersemester 2014/15 begann, hörte ich in verschiedenen Einführungs- und Informationsveranstaltungen, dass viel Wert auf die Portfolioarbeit gelegt werde. Um ehrlich zu sein, konnte ich mir darunter zunächst nicht viel vorstellen. Das Wort *Portfolio* kannte ich nur als *Produktportfolio* von Freunden, die im Marketing tätig waren. Den Begriff Reflexion hatte ich vor meinem Studium mit *Nachdenken im Nachhinein* verbunden, niemals aber hätte ich gedacht, dass dieser im Lehramtsstudium so eine große Rolle spielen sollte.

In drei Veranstaltungen wurde von mir ein Portfolio in meinem ersten Semester verlangt: In einem sprachpraktischen Seminar in Englisch, in einer Vorlesung in Bildungswissenschaften und in einem Begleitseminar zu einem anstehenden Praktikum.

Im sprachpraktischen Seminar erwartete die Dozentin, dass wir auf Papier verschriftlichte Hausaufgaben in einer Mappe sammeln und stets bereithalten sollten, sofern sie diese anschauen wollte. Meist waren es selbst geschriebene Texte wie Essays, Lebensläufe oder Erzählungen. Ich führte neben meiner normalen Mappe zum Seminar also nochmal zusätzlich eine Mappe, in der ich sehr sauber alles in Reihenfolge abheftete und ich muss sagen, dass diese Ordnung mir sehr gefiel.

In der Vorlesung war die Portfolioarbeit elektronisch und noch tiefgreifender. Am Ende jeder Sitzung sollten wir Studierenden eine Aufgabe zu den vorher gehörten Inhalten bearbeiten und verschriftlichen. Diese Ausarbeitung mussten wir dann bis zur nächsten Veranstaltung im ILIAS-Portal der Universität zu Köln hochladen. Wir interpretierten Filme, schrieben persönliche Stellungnahmen zu pädagogischen Fragestellungen oder werteten Statistiken aus.

Entscheidend dabei war, so versicherte uns die Dozentin, dass wir die Form der Niederschrift selbst wählen durften und die von uns hochgeladenen Texte und Stichworte und Skizzen nicht bewertet wurden. Ich war perplex.

Später im Semester besuchte ich das Begleitseminar zu meinem anstehenden Orientierungspraktikum. Dort fand eine genaue Einführung in die E-Portfolioarbeit statt. Ziele dieses Seminars waren u.a. eine persönliche Überprüfung des Berufswunsches anzuregen und die kritische Reflexion der eigenen LehrerInnenrolle zu fördern. Das Portfolio sei dazu ein wichtiges Mittel, wie uns gleich zu Beginn vermittelt wurde. Die erarbeiteten Inhalte und Materialien, wie Schaubilder, Texte und Collagen, wurden anschließend elektronisch gesammelt, sodass wir diese immer einsehen konnten. Vor allem aber sollten wir in diesem Seminar lernen, das elektronische Portfolio für unsere Reflexionsaufgaben in der Vorbereitung und für die Beobachtungsaufgaben während und nach dem Praktikum zu nutzen. Im Seminar verfassten wir selbstreflexive Texte und bearbeiteten Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben für unsere Praktika in Lernteams von ungefähr vier Personen. Die abgetippten Berichte und Übungen luden wir alle im persönlichen oder gemeinschaftlichen Portfolioordner hoch. Damit waren die Aufgaben erledigt.

So vielfältig, wie Portfolioarbeit ablaufen kann, ist auch mein Empfinden dazu. Die nichtelektronische Sammelmappe war sehr hilfreich für mich. Sofern ich etwas wirklich verinnerlichen möchte, brauche ich einen Überblick. Ich muss wissen, was ich gemacht habe und dazu muss ich es *überblicken*. Ich fühle mich sonst überfordert und denke, dass alles zu viel ist, wenn ich nicht einsehen kann, was ich gemacht

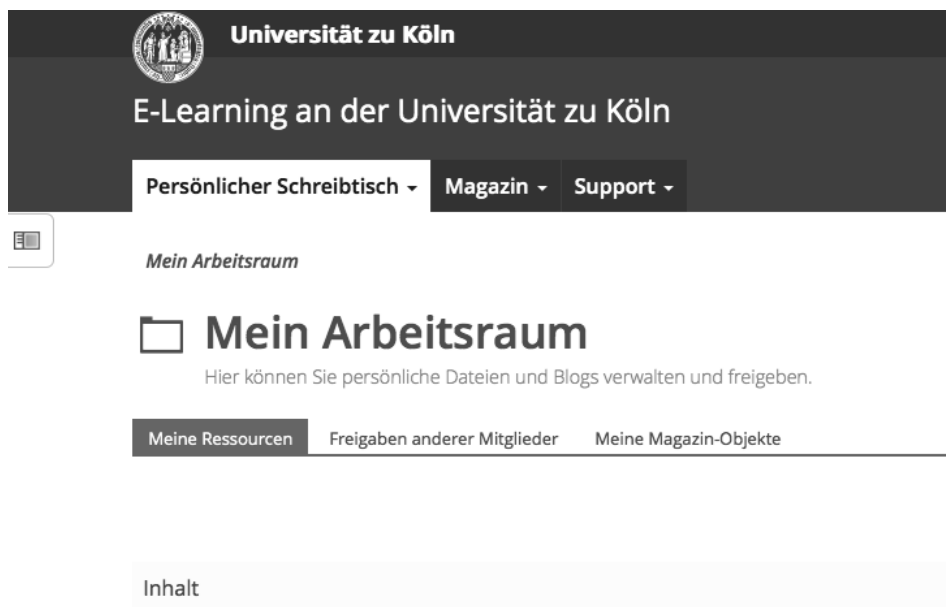


Abb. 1: Portfolioarbeit im ILIAS-Portal der Universität zu Köln

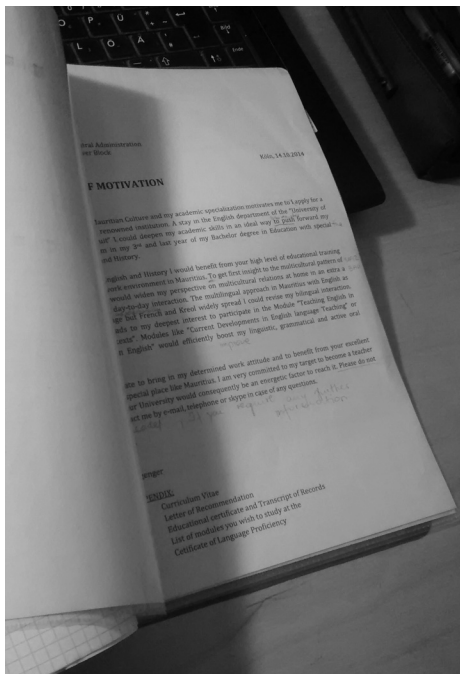


Abb. 2:
Portfolioarbeit an der Universität zu Köln: die
Sammelmappe

habe und was erwartet wird. Auch tut es manchmal gut, etwas handschriftlich zu verfassen, das ist dann persönlicher und man verbindet mehr damit.

Der Einsatz des Portfolios in der Vorlesung, als Reflexion auf die letzte Stunde, hat mich verblüfft. Aber nicht, weil ich etwas daran auszusetzen hätte, sondern weil dies eben eher meiner Arbeitsweise entspricht und ich so positiv überrascht war. In vielen Seminaren wird von Anfang bis Ende der Stunde Stoff vermittelt und anschließend werden Hausaufgaben gestellt, die zwar daran anschließen, aber genaue Erwartungen an die Form der Bearbeitung haben. Diese kann man dann entweder erfüllen oder nicht. Dass man selber Lösungswege finden kann und vor allem die Wahl hat, welchen man einschlagen möchte, ist selten der Fall. Sollte dies aber nicht eigentlich der akademische Weg sein, Methoden und Werkzeuge an die Hand zu bekommen, durch die man sein Wissen nach den eigenen Bedürfnissen erweitern kann? Erwartungshorizonte aufzustellen, die erfüllt werden müssen und alle anderen Ergebnisse abzutun, gibt einem als StudentIn das Gefühl, an dem gemessen zu werden, was man nicht kann – anders ist es, auf Stärken und Selbstständigkeit zu setzen. Diese Form der Portfolioarbeit kann dem entsprechen.

Das fest im Curriculum und in den LZV-Standards (LZV, MSW, 2009) verankerte Portfolio des Begleitseminars zum Orientierungspraktikum war wesentlich umfangreicher als die beiden ersten. Während des Seminars lernten wir sozusagen, was das Portfolio in der reflexiven Begleitung genau bedeutet, oder bedeuten kann, und wandten es gleichzeitig an. Aufgaben wurden regelmäßig dokumentiert und Ergebnisse der Lernteamarbeit und Selbstreflexionen veröffentlicht. Ich habe die Auseinandersetzung mit den Themen des Seminars, bei dem es oft um berufsbiographische

Fragen und das eigene Verständnis der LehrerInnenrolle ging, als sehr bereichernd empfunden. Wie im zuvor beschriebenen Portfolio setzte ich mich mit Themen auseinander, über die es mir gut tat zu sprechen. Einen Blick auf sich selbst oder in den Spiegel zu werfen, kann zwar unangenehm sein, hat aber aus meiner Sicht meistens positive langfristige Effekte. Allerdings hatte ich in diesen vorgegebenen Formen der Portfolioarbeit oft das Gefühl, nicht direkt den Dingen nachzugehen, die mich interessierten, sondern nur Pflichten zu erfüllen, die mit hohem Zeitaufwand und knappen Fristen verbunden waren und sich teilweise nur schwierig in die alltägliche Arbeit für die Universität integrieren ließen. Da die Aufgaben obligatorisch waren, diese aber nicht sofort und in Gegenwart der Dozierenden kontrolliert wurden, hatte ich oft das Gefühl, diese Arbeit einfach nur abliefern zu müssen.

Unter KommilitonInnen gibt es oft die Annahme, dass Vorlesungen, bei denen man Portfolioarbeit leisten muss, einfacher zu bestehen sind, als solche, bei denen Erlerntes durch Texte oder Multiple-Choice-Aufgaben abgefragt wird. Im ersten Augenblick scheint das ein verständliches Urteil zu sein, betrachtet man dies aber aus einem anderen Blickwinkel, kann man es auch ganz anders deuten. Bedeutet es denn wirklich, dass man weniger lernt, nur weil es einfacher erscheint? Fragt man in der Universität KommilitonInnen, haben viele Studierende das Gefühl, durch straffe Stundenpläne und in der intensiven Klausurenphase mit teilweise mehreren Klausuren an einem Tag zwar gut auf Prüfungen vorbereitet zu sein, nicht aber wirklich etwas gelernt zu haben. Kurz nach der Klausur hat man viel wieder vergessen und wirklich angewandt hat man das Gelernte auch nicht. Portfolios, ob elektronisch oder handschriftlich, bieten dagegen Möglichkeiten, selbstständig Inhalte zu vertiefen. Bei den curricularen Zwängen, die oft vorherrschen, ist dies ein absoluter Pluspunkt. Die große Frage für die Studierenden ist nun aber, wie sich die Portfolioarbeit in die straffen Stundenpläne integrieren lässt.

Dass sich Studierende ausschließlich auf ihr Studium konzentrieren können, ist gerade heute vor dem Hintergrund des vielfältigen Angebots an Lebens- und Arbeitsgestaltung, verbunden mit dem Druck, nebenbei arbeiten zu gehen, sehr erschwert und selten praktische Realität. Studierende, die auf BAföG und das damit verbundene Einhalten der Regelstudienzeit angewiesen sind, oder diejenigen, die ihren Lebensunterhalt selbst verdienen, müssen Lernaufwand für Kurse und die Verbuchung von Leistungspunkten genau kalkulieren. Dies führt dazu, dass das Studium weniger durch individuelle Selbstentfaltung und Interesse am Lernen geprägt ist, als durch die genaue Abwägung von Aufwand und Nutzen. Genau hier liegt einerseits das Problem, aber andererseits auch die Chance der Portfolioarbeit, ihrem wirklichen Sinn nachzukommen.

Innerhalb der curricularen Anforderungen und der an vorgegebenen Ergebnissen orientierten Erwartungshaltung der Universität kann die Portfolioarbeit Raum bieten, akademische Selbstständigkeit zu fördern und individuellen Lerngewohnheiten nachzukommen. So könnte sie mit der entsprechenden Hilfestellung ideales *Werkzeug* sein, um individuelle Kompetenzen zur Problemlösung zu erarbeiten, anstatt Wissen auswendig gelernt wiederzugeben. Entscheidend dabei ist aber, dass dazu Raum gegeben wird. Ist dies nicht der Fall, *verkommt* die Portfolioarbeit zu einem

Element, durch das man sich in der Fülle der Anforderungen am leichtesten *durchzuschlagen* versucht. Es kann also nicht einfach darum gehen, mehr Portfolioarbeit im Rahmen der universitären LehrerInnenbildung zu verankern, sondern vor allem sollte es darum gehen, wie diese ausgestaltet und begleitet wird. Sowohl technisch als auch inhaltlich müsste zunächst Dozierenden und dann Studierenden diese innovative Methode mit all ihren Facetten sowie ihr besonderer didaktischer Nutzen genauer erklärt werden, damit diese auch wirklich innovativ wirkt. Die Portfolioarbeit müsste besser in die Stundenpläne integriert werden. Dazu müssten z.B. mehr Stunden bereitgestellt, vielleicht Tutorien dazu angeboten und genauer angeleitet werden. Dieser *Spagat* der Portfolioarbeit, Raum unter erhöhtem zeitlichen Druck zu bekommen und gleichzeitig in die Stundenpläne integriert zu werden, bedarf zweier wichtiger Grundvoraussetzungen: erstens, dass Portfolioarbeit höher wertgeschätzt wird und zweitens, dass an der Universität genauer der Frage nachgegangen werden sollte, wie gelernt werden kann. In der Beantwortung dieser Frage sollte man nicht davor zurückschrecken oder es als reine *Vereinfachung* abtun, dass Stundenpläne und Anforderungen gelockert werden.

Wie anfangs beschrieben, können durch Portfolioarbeit eigene Bezüge zu Inhalten verinnerlicht werden. Diese *emotionale* Bindung ist neben der Aussicht auf einen zufriedenstellenden Berufsalltag nach dem Hochschulabschluss eine wichtige Motivation für das Lernen an der Universität. So kann Portfolioarbeit nicht nur dazu beitragen, wichtige Kompetenzen zu entwickeln, sondern sie kann durch die individuelle Vertiefung von Inhalten dazu führen, dass Studierende ihre individuellen Interessen und Lerngewohnheiten wertschätzen und dass unterschiedliche Lösungswege respektiert werden.

In diesem Sinne sollte Portfolioarbeit nicht plakativ einfach nur für anderes idealisiertes Lernen stehen, sondern in all seiner Vielfalt als Methode anerkannt und in seiner Unterschiedlichkeit elektronisch wie manuell in Texten, Filmen, Zeichnungen oder Audioaufnahmen angewandt werden. So würden Studierende diese nicht einfach nur *abliefern*, sondern könnten eigene Bindungen zu Inhalten aufbauen, die einen Wiedererkennungswert haben und an die man sich auch langfristig erinnern kann. Der Anfang ist meines Erachtens gemacht, aber ich würde mir wünschen, dass Anforderungen und Rahmenbedingungen des Lehramtsstudiums so gestaltet und curricular verankert werden, dass Studierenden mehr Raum für individuelles, bedeutungsvolles Lernen gegeben wird.

Literatur

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2009). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV. NRW. S. 344).

„Making a teacher?“ – oder Portfolio quo vadis?

Abstract

Der Artikel ist eine subjektive Stellungnahme aus der Sicht eines Studenten und Lehramtsanwärters vor dem Hintergrund seines Ausbildungsweges. Zunächst wird das Portfolio als ein Medium diskutiert, das nicht per se eine andere oder neuwertige LehrerInnenbildung bedingt. Vielmehr kommt es für den Autor auf ein verändertes Verhalten der Lehrenden an, um Portfolioarbeit wirksam werden zu lassen. Als Knackpunkt wird dabei die Interpretation des Theorie-Praxis-Verhältnisses dargestellt. Dazu werden aus einer praktischen Sicht unterschiedliche Sichtweisen der LehrerInnenbildung angeführt, um schließlich für eine professionstheoretische Position zu plädieren, die die Entwicklung von Studierenden und ReferendarInnen in den Mittelpunkt stellt. Abschließend werden Eindrücke aus der Portfolioarbeit des Autors geschildert.

„Auf die Lehrer kommt es an“ (Felten, 2011) ist eine Kernbotschaft, die vielmals aus der weltweit einflussreichen Hattie-Studie gezogen wurde. Eine weitere Konsequenz, die diese Aussage impliziert, ist die Forderung nach einer Veränderung des LehrerInnenhandelns. Strukturen, Medien und finanzielle Mittel können, so John Hatties Fazit, nicht genutzt werden, solange der/die LehrerIn nicht bereit oder dazu fähig ist, seinen Unterricht zu entwickeln und auf veränderte Strukturen zu reagieren (Zierer, 2014, S. 40).

Als Student, aber auch als Lehramtsanwärter, habe ich ganz Ähnliches im Kontext von Portfolioarbeit beobachtet. Denn das Portfolio ist ein Medium – und dies ist zugleich die These dieses Artikels –, das einer veränderten pädagogischen Arbeit mit Lehramtsstudierenden bedarf, sonst könnte seine strukturelle Implementation in der LehrerInnenbildung in Nordrhein-Westfalen ungenutzt verpuffen. Das wäre schade, denn dafür sind seine Chancen, Handeln, Wissen und Haltung miteinander zu verbinden, zu groß. Analog zu Hatties Forderung wäre aus meiner Sicht sowohl eine andere Lehre in der ersten Phase, als auch eine veränderte Ausbildung in der zweiten Phase der LehrerInnenbildung notwendig.

Bevor ich meine eigenen Erfahrungen mit dem Portfolio (aus der ersten Phase) schildere, möchte ich den oben skizzierten Gedanken genauer erläutern und aufzeigen, was ich mit einer veränderten Lehre meine und wie sie mir (glücklicherweise) häufiger als erwartet im Studium begegnet ist.

„LehrerIn werden“ und „LehrerIn bleiben“ (Terhart, 1994, S. 21) sind in hohem Maße durch das Relationieren von Theorie und Praxis gekennzeichnet (Reiser, 2006, S. 44). Um deutlich zu machen, was ich meine, möchte ich drei, zugegebenermaßen plakative, Vorstellungen von LehrerInnen nachzeichnen, die in der Pädagogik zu unterschiedlichen Zeiten immer wieder in Diskussionen herangezogen wurden und an-

hand derer auch bestimmt werden kann, wie Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung zu gestalten sind:

- 1) Der Handwerker ist dem Bereich der pädagogischen Bildhauermetapher zuzuordnen. Wie im Handwerk erlernt er ein Repertoire an Verfahrensweisen und Techniken, die er möglichst eins zu eins in Handlung umsetzt. Das Verhältnis Theorie – Praxis ist in diesem Falle deduktiv bestimmt. Ergebnisse aus den Wissenschaften können, naturwissenschaftlichen Erkenntnissen gleich, direkt angewendet werden. Der oder die Lehrerwerdende ist in diesem Falle selbst mehr oder weniger passiver EmpfängerIn (*unbehauener Steinblock*) von gesichertem Handlungswissen. Nachdem ihm/ihr dieses vermittelt wurde und getestet wurde, ob er/sie es ausreichend beherrscht, ist die Ausbildung abgeschlossen (*Statut*). Persönlichkeit und Autonomie werden gering bewertet. Pointiert lässt sich dieses Vorgehen mit dem Slogan „Making a Teacher“¹ zusammenfassen. Im „Bootcamp Referendariat“ (Eichel, 2014, S. 122)² muss der/die JunglehrerIn sich ständig selbst behaupten und übermenschliche Leistungen demonstrieren, um der Erwartung, Theorie in Praxis zu verwandeln, gerecht zu werden.
- 2) Der Charismatiker dagegen ist der geborene Lehrer. Er bringt alle Fertigkeiten, die für den Beruf notwendig sind, schon von Anfang an mit. Kinder und Jugendliche erliegen seinem Bann. Unterrichten ist eine Kunst. Der pädagogische Eros groß. Gleichzeitig werden in diesem Sprachspiel die Veränderungsmöglichkeiten von Beziehungsaufbau, Kommunikation, didaktischem Geschick, Autorität etc. als eher klein angesehen. Erfahrung ist alles. Lediglich Fachwissen muss an der Universität noch erlernt werden. In dieser Variante ist das Theorie-Praxis-Verhältnis ein Gegensatz und unüberbrückbar. Aus der Praxis heraus werden dagegen Alltagstheorien entwickelt. Denn Vorrang hat der subjektive Erfahrungsbezug. Eine Abstraktionsleistung auf andere Bereiche fällt meistens schwer und Theorie wird als fern von der eigenen Handlung erlebt. Der Wahlspruch des Charismatikers ist: „Jetzt vergessen Sie mal alles, was Sie an der Uni gelernt haben“.
- 3) Der Begleiter ist dem reformpädagogischen Entwicklungsgedanken zuzuordnen. Er entwickelt seine Fähigkeiten in einem langen Prozess, der vorwiegend autonom ist. Die Auseinandersetzung im Studium mit als persönlichkeitsbildsam verstandenen Inhalten wie Interaktion, Kommunikation und Reflexion wird favorisiert. Bei seinen Themen wird er in Praktika und Projektarbeiten begleitet. Die Entwicklung einer Haltung als Moderator von Lernprozessen bildet das Zentrum dieses Typen. Das Entdecken der eigenen Fähigkeiten und Haltungen steht im Vordergrund und das Theorie-Praxis-Verhältnis ist folglich induktiv bestimmt. Theoretisches Verständnis entsteht aus der Reflexion der Praxis und speist sich in diese zurück. Folgendes Zitat fasst es gut zusammen: „Great teachers are neither

1 In radikaler Form findet sich dieses Verständnis beim amerikanischen Militär als Leitbild der Grundausbildung von US-Marines. Vgl. <http://www.mcrdpi.marines.mil/Units/RecruitTrainingRegiment/DrillInstructorSchool.aspx> [letzter Zugriff: 30.11.2015].

2 Vgl. exemplarisch die Website: <http://bootcampreferendar.weebly.com/about.html#/> [letzter Zugriff: 30.11.2015], die den User mit den Worten: „Liebe Studenten, liebe Referendare und sonstige Leidensgenossen“ begrüßt.

born nor made, but they may develop.“ (Theo Bergen, University of Nijmegen, NL, zit. nach Kricke, Rohr & Schindler, 2012, S. 32).

Wenn man diese Vorstellungen betrachtet, wird deutlich, dass keines der genannten Theorie-Praxis-Verhältnisse wirklich neu ist. Sie alle bestehen schon einige Jahre im pädagogischen Diskurs. Am meisten dominiert m.E. zur Zeit der Typ des Handwerkers. In Zeiten empirischer Forschung ist dies auch nicht weiter verwunderlich. Auf die Portfolioarbeit bezogen ist jedoch der dritte Typ des Begleiters eindeutig derjenige, der die Strukturen des Instrumentes Portfolio am ehesten zu nutzen vermag. In ihm spiegelt sich ein Entwicklungsgedanke und ein berufsbiographischer Ansatz. Der Charismatiker dagegen ist gleich zu verwerfen. Wer meint, dass nichts zu verändern ist, wird auch mit einem Portfolio nicht weiterkommen. Er wird sein Lehrerhandeln nicht verändern und zeigt sich mitverantwortlich für das von John Hattie beschriebene Muster erfolgloser Bildungsreformen.

Ich möchte an dieser Stelle jedoch nicht den Begleiter gegen den Handwerker ausspielen, sondern plädiere für eine Perspektive auf Theorie und Praxis, die sich in meiner eigenen Arbeit mit einem Portfolio als sehr hilfreich herausgestellt hat und bei der ich dankbar war, wenn sie von Lehrenden eingenommen wurde. Ich glaube, dass die Relationierung von Theorie und Praxis einen eigenen Raum benötigt, der weder Wissenschaft noch Handlung ist, sondern eine Art reflexiver Zwischenraum. Dies rückt die Portfolioarbeit und LehrerInnenbildung ein ganzes Stück weg von Wissenschaft, aber auf der anderen Seite rückt die Praxis hierdurch ein großes Stück an die Theorie heran. Dies scheint mir angesichts des alten Spruches: *In der Praxis ist die Theorie ferner als die Praxis in der Theorie* eine wesentliche Veränderung zu sein. Wissenschaft ist für mich somit kein Selbstzweck, sondern hat auch eine gesellschaftliche Aufgabe: nämlich auf die Verbesserung der Praxis hinzuwirken. Ich plädiere hiermit für eine undogmatische, professionstheoretische Position wie sie in Medizin, Jura u.a. Berufswissenschaften längst Standard ist. Kern einer solchen Überlegung wäre ein professionelles Konzept, das es mithilfe eines Portfolios zu entwickeln gilt. Reiser (2006, S. 45) fasst eine solche professionstheoretische Idee folgendermaßen zusammen:

„Im Vergleich zur reinen wissenschaftlichen Analyse treten in diesem intermediären Raum Komplexitätsreduktionen auf. Auf der Grundlage normativ bestimmter, mitunter axiomatischer Grundannahmen werden Begründungszusammenhänge favorisiert, denen im Vergleich zum wissenschaftlichen Urteil eine erhöhte Beliebigkeit anhaftet und die an der erfahrenen Praktikabilität, an der Handlungsentlastung, an der intersubjektiven Plausibilität in einem beruflichen Kontext orientiert sind.“

Juristen üben immer wieder das Fallverstehen vor einem bestimmten Gesetz. Sie relationieren das Allgemeine mit dem Besonderen. Mediziner üben das Diagnostizieren von Symptomen bei Patienten und leiten entsprechende Therapien ein. Sie relationieren Spezielles (Pathologie) mit Diffusem (Ausprägung der Symptome). Wieso

können LehrerInnen nicht auch im Studium und im Vorbereitungsdienst lernen, Theorie mit Praxis zu relationieren?

Dies wäre eine veränderte Praxis, die ich mir als Lehramtsanwärter wünschen würde. Und das Portfolio wäre ein Medium, mit dem diese hervorragend umgesetzt werden könnte.

Als Student hatte ich das Glück, im Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften³ professionstheoretisch ausgebildet zu werden. Vor allem die veränderte Arbeit der Lehrenden mit den Studierenden, der Einsatz von MentorInnen, die die Studierenden auf Grundlage des Portfolios begleiteten, war für mich sehr gewinnbringend. Im ersten Semester des Kollegs wurde ich aufgefordert, meine eigenen Vorstellungen zum Thema Erziehen zu formulieren, ganz naiv und subjektiv. Gesammelt wurde diese frühe Arbeitstheorie in meinem Portfolio und konnte so stets als Referenz dienen, um Gehörtes im Seminar und Gesehenes in der Praxis abzugleichen und einzuordnen.⁴ Nach und nach konnte ich diese Theorie mit theoretischen Erkenntnissen der Wissenschaften und meinen eigenen Handlungen in den wöchentlichen Praktika erweitern. Echte Professionalisierung war möglich. Viel Raum wurde dabei der Reflexion gegeben, um Haltungen, Bezugswissenschaften und Handlungserfahrungen zu integrieren.

In diesem Sinne ist für mich eine Portfolioarbeit gelungen, wenn sie es schafft, Theorie und Praxis in Beziehung zu setzen und sie so miteinander zu verschränken. Denn dadurch kann ein echter Mehrwert für uns Auszubildende entstehen:

- Wir werden durch die Arbeit mit einem Portfolio zu KonstrukteurInnen unserer eigenen professionellen Entwicklung. Wir selbst lernen aktiv Theorie und Praxis zu verschränken.
- Unser eigener Entwicklungsprozess rückt in den Vordergrund und wird für uns, aber auch für unsere AusbilderInnen, sichtbar: „A window into the student's head“ (Paulson et al., zit. nach Breuer, 2009, S. 167).
- Durch die Portfolioarbeit können für uns wichtige Persönlichkeitsmerkmale konstruktiv in die Professionalisierung eingebunden werden. Unsere Haltungen und eigenen Wertüberzeugungen werden mit erziehungswissenschaftlichem Wissen verbunden. Theorien können so *lebendig* werden.
- Es entsteht ein eigener Reflexionsraum für uns Lehramtsstudierende und ReferendarInnen, der seinen Platz im Portfolio findet. Ein Ort, an dem Persönlichkeit, Wissenschaft und Praxis miteinander verbunden werden.

3 Vgl. Rohr & Roth (2012). Hier werden Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation der Erprobung der neuen Kölner LehrerInnenbildung beschrieben. Als Student konnte ich mit ca. 50 KommilitonInnen vier Semester lang an einem extra eingerichteten Kolleg den bildungswissenschaftlichen Anteil des Studiums absolvieren, das als Modell für die im Wintersemester 2011 startenden Bachelorstudiengänge dienen sollte. In diesem Modellkolleg Bildungswissenschaften war die Portfolioarbeit ein zentraler Bestandteil.

4 Wer möchte, kann sich selbst ein Bild von meinem sowie der Portfolios anderer Studierender machen, wenn er/sie folgendem Internet-Link folgt: <https://www.hf.uni-koeln.de/33816> [letzter Zugriff: 30.11.2015].

Ich sehe als ehemaliger Student und als Lehramtsanwärter, dass der Weg einer solch gedachten Portfolioarbeit an vielen Stellen schon erfolgreich angegangen wurde. Ich wünsche mir jedoch, dass er auch konsequent zu Ende gegangen wird.

Literatur

- Breuer, A. C. (2009). Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Eichel, C. (2014). Deutschland, deine Lehrer. Warum sich die Zukunft unserer Kinder im Klassenzimmer entscheidet. München: Karl Blessing.
- Felten, M. (2011). Doch, er ist wichtig! Die Zeit (45). Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2011/45/C-Lehrer-Studie/komplettansicht> [letzter Zugriff: 30.11.2015].
- Kricke, M., Rohr, D. & Schindler, I. (2012). Das „Reflecting Team“ als Schlüssel im Professionalisierungsprozess. Die offene Tür. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitingen (Hrsg.), Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle in der Diskussion (17–34). Kassel: Prolog-Verlag.
- Reiser, H. (2006). Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohr, D. & Roth, H.-J. (2012). Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (1994). Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In J. Mayr (Hrsg.), Lehrer/in werden (17–46). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Zierer, K. (2014). Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning und Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider.

Autorinnen und Autoren

Dr. Sebastian Barsch war Förderschullehrer an verschiedenen Schulen. Er ist Herausgeber zahlreicher fachdidaktischer Publikationen sowie Autor von Unterrichtsmaterial vor allem im Kontext historischen Lernens. Er war mehrere Jahre als abgeordnete Lehrkraft am Historischen Institut der Universität zu Köln tätig. Seit 2013 ist er Leiter des Praxisphasenteams des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Dr. Maria Boos ist Leiterin des Beratungszentrums und Portfolio-Koordinatorin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Zuvor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Bildungswissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum.

Dr. Mark-Oliver Carl (Studium der Fächer Deutsch und Englisch für das Lehramt an Gymnasien an den Universitäten Kassel und Manchester; Promotion in Neuerer deutscher Literatur und Medien an der Universität Kassel) ist seit 2015 akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Er war am ZLB der Universität Siegen von 2011 bis 2015 für die Mentoring- und Entwicklungsberatungskonzepte für Lehramtsstudierende zuständig.

Diandra Dachtera, Masterstudierende Geschichte, ist seit 2011 als Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln und dort im Betreuungsteam der Graduiertenschule tätig.

Heinz Dorlöchter, Studium der Fächer Mathematik und Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Langjährige Tätigkeit als Lehrer an einer Gesamtschule, seit 1999 am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Gelsenkirchen als Fachleiter und Kernseminarleiter beschäftigt und in vielen Bereichen der LehrerInnenausbildung und Weiterbildung, insbesondere an Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, aktiv. Er ist Mitautor des Schulbuches PHOENIX für das Fach Erziehungswissenschaft.

Myrle Dziak-Mahler ist Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Sie lehrte und publizierte in der Geschichtsdidaktik, war Lehrerin in unterschiedlichen Kontexten, u.a. als Beratungslehrerin an einer Gesamtschule und Förderlehrerin mit schulumüden Jugendlichen, und ist in der Fortbildung von Lehrkräften tätig. Schwerpunkt ihres Interesses ist die (Weiter-)Entwicklung der LehrerInnenpersönlichkeit und die zukunftsfähige Transformation des *Systems Schule*. Sie ist zertifizierter Business Coach und Coach for System Dynamics.

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda hat den Lehrstuhl Schulpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg seit 2014 inne; nach einem Lehramts- und Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg folgten Referendariat und drei Jahre Schuldienst in Baden-Württemberg; danach promovierte und habilitierte sie sich und war sechs Jahre Lehrstuhlinhaberin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Jena. Forschungsschwerpunkte sind selbstreguliertes Lernen, Emotionen, Portfolio und Tagebuch im Lehr-Lernkontext, LehrerInnenbildung, Interventionsforschung, qualitative Forschungsmethoden und Mixed Methods.

Nina Glutsch war Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln und als Koordinatorin in den Bereichen Portfolioarbeit und Internationalisierung der LehrerInnenbildung tätig. Ihrer Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Berufswahlmotivation, Reflexion und internationale LehrerInnen(aus)bildung

Isabelle Grassmé arbeitet seit 2011 am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; sie schloss ein Studium für das Lehramt an Realschulen (Deutsch und ev. Religionslehre) an der Universität Erlangen-Nürnberg ab, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und koordiniert die Begleitforschung im Projekt Lehr:werkstatt, das in Kooperation mit dem Zentrum für LehrerInnenbildung der FAU und der von Kuenheim-Stiftung durchgeführt wird. Sie promoviert zum Thema „Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Praxisphasen im Lehramtsstudium“.

Minna Haring has been a lecturer, class teacher and teacher trainer at the University Teacher Training School in Joensuu, University of Eastern Finland (UEF), since 2001. Prior to that she was a researcher in the Faculty of Education. She has M.Ed. and Ph.D. from the University of Joensuu; her dissertation was on the pedagogical thinking of pre-school and primary school teachers. For several years she was the Primary School Vice Principal and she is the School's coordinator for teaching practice in teacher training. She has published articles on Finnish primary education and given presentations on the Finnish school system at conferences.

Donald Hemker ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln und arbeitete zuvor u.a. für das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI), HRmatic sowie als Koordinator der Graduate School of Education (Köln). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Multiprojekt- und Agile-hr-Management.

Cerstin Henning unterrichtet Englisch und Mathematik an einem Kölner Berufskolleg. Seit 2004 ist sie Fachleiterin für Englisch und Ausbilderin und Coach im Kernseminar am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Leverkusen. Als Expertin auf dem Gebiet der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung hält sie bundesweit

Vorträge und Workshops zu diesem Thema. Sie ist in den Bereichen Fremdsprachendidaktik und Unterrichtsentwicklung in der Lehrerfortbildung an berufsbildenden Schulen tätig und arbeitet als Fachberaterin für die Bezirksregierung Köln.

Florian Hofmann ist seit 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; nach dem Studium für ein Lehramt an Realschulen (Deutsch und Geschichte) an der Julius-Maximilian-Universität Würzburg folgten Vorbereitungsdienst sowie fünf Jahre Schuldienst in Bayern; er erwarb im Rahmen einer Sondermaßnahme zusätzlich die Lehrbefähigung für das höhere berufliche Lehramt in den allgemeinbildenden Fächern. Forschungsschwerpunkte sind förderorientierte und alternative Leistungsmessungen, Effekte von Selbsteinschätzungen in Lehr-Lernprozessen und Praktika in der LehrerInnenbildung.

Susi Klaß ist seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; sie absolvierte ein Magisterstudium in Medien- und Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Danach folgte die Mitarbeit in einem DFG-Forschungsprojekt zum Thema „Kompetenzförderung durch Portfoliointervention im schulischen Unterricht“ am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Jena. Derzeit promoviert sie zum Thema „Förderung medienpädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden“. Forschungsschwerpunkte sind Medienpädagogik, Verankerung medienpädagogischer Inhalte im Lehramtsstudium, Implementation von Portfolios sowie Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden.

Prof. em. Fred A. J. Korthagen ist emeritierter Professor der Universität Utrecht, NL. Seine Forschungsfelder sind die professionelle Entwicklung von LehrerInnen und deren AusbilderInnen sowie die Pädagogik in der LehrerInnenausbildung. Er publizierte zahlreiche Artikel und Bücher zu diesen Themen in verschiedenen Sprachen, und er sprach hierzu auf Konferenzen und Workshops weltweit. Er erhielt Auszeichnungen für seine Publikationen von der *American Educational Research Association* (AERA) und der *Association of Teacher Educators* (ATE). 2015 wurde er zum *Fellow of AERA* ernannt, als Anerkennung für die Qualität und die Bedeutung seiner Arbeit. www.korthagen.nl

Astrid Krämer arbeitet seit Februar 2015 als Praktikumsmanagerin für das Berufsfeldpraktikum am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Sie koordiniert zudem den Bereich Internationalisierung. Nach dem Studium des Lehramts für die Primarstufe arbeitete sie an unterschiedlichen Grundschulen. Sie verbrachte zwei Jahre als Ortslehrkraft an der Deutschen Schule Teneriffa sowie sechs Jahre als Auslandsdienstlehrkraft an der Deutschen Schule Santiago de Chile. Hier übernahm sie die Fachleitung Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe.

Dr. Meike Kricke ist ausgebildete Grundschullehrerin und seit 2009 aktiv an der LehrerInnenbildung beteiligt. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind: E-Portfolioeinsatz in der LehrerInnenbildung, Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit Vielfalt – im internationalen Kontext. Aktuell begleitet sie das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt *Raum und Inklusion* als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für internationale Lehr-Lernforschung an der Universität zu Köln.

Franziska Müller (Studium der Fächer Mathematik und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an den Universitäten Siegen) ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Siegen (Ressort Praxis/Schule, Koordination Praxisphasen). Sie promoviert an der Universität Siegen im Fach Kunstgeschichte mit dem Schwerpunkt zeitgenössische Malerei.

Ilseget Niestradt-Bietau ist Diplompädagogin, seit 27 Jahren Grundschullehrerin, davon 16 Jahre als Konrektorin. Seit drei Jahren ist sie im Rahmen einer Abordnung als Praktikumsmanagerin im Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) an der Universität Paderborn tätig. Nachdem sie sich während ihrer schulischen Tätigkeiten bereits intensiv der Lehrerausbildung in der zweiten Ausbildungsphase gewidmet hat, arbeitet sie nun schwerpunktmäßig in folgenden Feldern: Koordination und konzeptionelle Ausgestaltung der Praxiselemente und der studienbegleitenden Portfolioarbeit.

Dr. Claudia Priebe ist Abgeordnete Oberstudienrätin am germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum im Bereich Fachdidaktik und unterstützt als Beraterin die germanistischen Veranstaltungen des geisteswissenschaftlichen Bereichs des Alfred Krupp-Schülerlabors (Bochum). Sie wurde 2014 mit einer Arbeit über Sophie Mereau promoviert und hat davor mehrere Jahre als Deutsch- und Musiklehrerin an unterschiedlichen Gymnasien sowie am ZfL der Universität zu Köln gearbeitet. Ihre Forschungsinteressen sind neben der Schreibforschung vor allem Leseförderung, fachspezifische Propädeutik sowie Inklusion in der Deutschdidaktik.

Angelika Rohbeck ist seit 2001 Kernseminarleiterin im Seminar für die Grundschule im ZfsL Köln und seit 1995 Fachleiterin für das Fach Deutsch. Sie hat 2011 in der AG Portfolio für den Vorbereitungsdienst beim MSW mitgearbeitet und von 2012 bis 2015 den Fachverbund Portfolioarbeit im Praxissemester für die Seite des ZfsL moderiert. Sie ist Grundschul- und Beratungslehrerin.

Tanja Rotärmel, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) der Universität Paderborn und dort schwerpunktmäßig für die Koordination sowie für die konzeptionelle Ausgestaltung der Praxiselemente und der studienbegleitenden Portfolioarbeit zuständig. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und Erwachsenenpädagogin.

Jonathan Rothgenger studiert den Lehramtsbachelor Englisch, Geschichte und Bildungswissenschaften für Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Zweitstudium. Zuvor arbeitete er an der Universität zu Köln im Bereich Internationaler Austausch und verfolgte einige geschichtswissenschaftliche Projekte. Darüber hinaus war er im sozialen Bereich tätig. Das eigene facettenreiche Erleben des Studienalltags und Erfahrungen aus vorangegangenen Tätigkeiten und Projekten verleihen ihm eine kritische Perspektive auf das Lehramtsstudium an der Universität zu Köln.

Ingmar Schindler studierte von 2009 bis 2013 Lehramt für Sonderpädagogik mit den Fächern Deutsch und Geschichte an der Universität zu Köln. Von 2014 bis 2016 arbeitete er als Lehrbeauftragter am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften (Universität zu Köln). Berufsbegleitend bildete er sich in dieser Zeit zum systemischen Berater fort. Seit November 2015 absolviert er als Lehramtsanwärter seinen Vorbereitungsdienst am Seminar für sonderpädagogische Förderung des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung Jülich.

Dr. Gaby Schwager-Büschges ist seit 2011 Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln und Koordinatorin der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung. Als promovierte Biologin arbeitete sie im außerbehördlichen Umweltschutz und in der Umweltberatung. An der Universität zu Köln entwarf sie Szenarien für außerschulische Nutzungen der Ökologischen Rheinstation und limnologische Seminare für SchülerInnen-Studierenden-Tandemkurse.

Julia Schwarzer-Wild ist Inhaberin und Geschäftsführerin der Wild Consulting Training Coaching GmbH mit Sitz in Bonn sowie Institutsleiterin der zum Berufsverband der Trainer und Coaches, BDVT, gehörenden WCTC-Akademie. Seit mehr als zehn Jahren bildet sie als zertifizierte Ausbilderin professionelle Business Coaches und Systemische Coaches aus, u.a. für die BDVT-Zertifizierung. Sie ist als erfahrener Coach, Personal- und Organisationsentwicklerin seit langem in renommierten Großunternehmen tätig und begleitet mit ihrem coachenden, systemischen Beratungsansatz seit mehreren Jahren auch Veränderungs- und Coachingweiterbildungsprozesse an der Universität zu Köln.

Edwin Stiller, Studium der Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften und Publizistik in Bochum und Münster. Langjährige Tätigkeit als Lehrer am Gymnasium mit den Fächern Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften sowie in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Referent für Lehrerbildung am Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Soest, sowie im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Düsseldorf. Seit dem 01.08.2015 freiberuflicher Berater (www.edwinstiller.de).

Eija Liisa Sokka-Meaney was a lecturer, class teacher and a teacher trainer at the University Teacher Training School in Joensuu, University of Eastern Finland (UEF), from 1981 to 2015. Prior to that she taught for several years in a municipal primary

school. She has a Diploma in Translating and Interpreting and an M.Ed. For twenty years she taught international students and was the School's coordinator for international relations. She organized CEDEFOP study visits for educational specialists and many other international visits for educational staff and students, as well as herself making exchange visits and participating in educational conferences. She is coordinating projects and is currently teaching a course on the Finnish school system to international students at the Teacher Training School.

Dr. Lilian Streblow ist Diplom-Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bielefeld School of Education (BiSEd). Sie ist dort für die Bereiche Kompetenzentwicklung, Qualitätssicherung und Forschungsunterstützung sowie Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zuständig.

Dr. theol. Monika Tautz ist seit September 2009 als Dozentin für Religionspädagogik und -didaktik am Institut für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät an der Universität zu Köln tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht mit dem Schwerpunkt des islamisch-christlichen Dialogs; Chancen und Grenzen Komparativer Theologie im Kontext der Religionsdidaktik; Hochschuldidaktik. Bis August 2009 hat sie die Fächer Katholische Religionslehre und Deutsch am Berufskolleg und am Gymnasium unterrichtet.

Nicole Valdorf ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bielefeld School of Education (BiSEd) im Arbeitsbereich BI:Train. Arbeitsschwerpunkte von ihr sind die Konzeption, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von Angeboten, in denen sich Lehramtsstudierende mit dem komplexen Anforderungsprofil einer Lehrkraft sowie mit der eigenen Kompetenzentwicklung auseinandersetzen können. Dazu gehören beispielsweise eine Kollegiale Beratung, ein Training zur Entwicklung und Reflexion von Beobachtungskompetenzen und Workshops für Studieninteressierte.

Annette Voß ist seit 2011 Seminardirektorin für das Lehramt an Grundschulen im ZfsL Köln und Leiterin eines Kernseminars. Für das Grundschulseminar ist sie zuständig für die Kooperation mit dem ZfL der Universität zu Köln für das Praxissemester sowie die Konzeption und Organisation der Begleitung der Studierenden im Praxissemester am Lernort ZfsL. Sie war von 1995 bis 2011 Fachleiterin für kath. Religionslehre in Köln, Jülich und Siegburg und ist Mitherausgeberin von Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin.

Agniezka Werfel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bielefeld School of Education (BiSEd) im Arbeitsbereich BI:Train. Im Rahmen der Konzeption, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Angeboten, in denen sich Lehramtsstudierende mit dem komplexen Anforderungsprofil einer Lehrkraft sowie mit der eigenen Kompetenzentwicklung auseinandersetzen können, entwickelt sie Beratungs-

angebote und Materialien zum „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ für Studierende, Lehrende sowie TutorInnen. Weitere Aufgabenbereiche sind u.a. ein Training zur Entwicklung und Reflexion von Beobachtungskompetenzen.

Dr. Nicole Wolf ist seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU); sie absolvierte ein Studium für ein Lehramt an Mittelschulen und anschließend einen Masterstudiengang in Multimedia-Didaktik an der Universität Erlangen-Nürnberg. Es folgten Vorbereitungsdienst und drei Jahre Schuldienst in Bayern sowie Forschungstätigkeit am Fraunhofer Institut in Darmstadt. Sie promovierte 2014 zum Thema „Formative Leistungsmessung im naturwissenschaftlichen Unterricht“ an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Forschungsschwerpunkte sind formative Leistungsmessung, LehrerInnenbildung und Einsatz elektronischer Schulbücher im Unterricht.

Antje Zoller M.A. (Magisterstudium der Fächer Philosophie, Psychologie und Kunst an der Universität Siegen) ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Siegen (Ressort Praxis/Schule, Informationsmanagement Praxisphasen). Sie promoviert an der Universität Siegen im Fach Philosophie mit Schwerpunkten auf analytischer Philosophie des Geistes und Epistemologie.



Alexandra Budke, Miriam Kuckuck,
Michael Meyer, Frank Schäbitz,
Kirsten Schlüter, Günther Weiss (Hrsg.)

Fachlich argumentieren lernen

Didaktische Forschungen
zur Argumentation in den
Unterrichtsfächern

Band 7, 2015, 332 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3191-1

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8191-6

Als zentrale Kulturtechnik ist die Argumentation Grundlage von demokratischen Entscheidungsprozessen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen. Damit wird die Argumentationsfähigkeit zu einer Kompetenz, die in der Schule fächerübergreifend vermittelt werden sollte und demzufolge in den Richtlinien und Bildungsstandards unterschiedlicher Fächer (u. a. Deutsch, Politik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Mathematik) verankert ist. Die Argumentation gehört auch zu den grundlegenden kommunikativen Handlungen im schulischen Unterricht. Es wird ihr große Bedeutung für das Verständnis fachlicher Konzepte, für die individuelle Wissenskonstruktion, für die Meinungsbildung und die Wertorientierung der SchülerInnen zugeschrieben. Entsprechend dem fachlichen Hintergrund bzw. den „typischen“ Fragestellungen der Unterrichtsfächer werden jedoch unterschiedliche Schwerpunkte gelegt. In diesem Band wird der Forschungsstand der unterschiedlichen Fachdidaktiken zum Thema „Argumentation“ vorgestellt und vergleichend diskutiert. Damit wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern Argumentationskompetenzen der SchülerInnen durch den fachlichen Kontext der Unterrichtsfächer beeinflusst werden.





Meike Kricke,
Louisa Kürten
(Hrsg.)

Internationalisierung der LehrerInnenbildung Perspektiven aus Theorie und Praxis

*Band 6, 2015, 192 Seiten, br., 21,90 €,
ISBN 978-3-8309-3235-2*

*E-Book: 19,99 €,
ISBN 978-3-8309-8235-7*

Vor dem Hintergrund einer zunehmend durch Vielfalt geprägten Gesellschaft ist es für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte von zentraler Bedeutung, Einstellungen und Wertevorstellungen für die eigene LehrerInnenrolle zu reflektieren. Hier bildet der Ansatz einer Internationalisierung der LehrerInnenbildung einen entscheidenden Beitrag. Ob „at home“ oder „abroad“, der Blick über den Tellerrand kann einen zentralen Mehrwert für zukünftige Lehrkräfte in heterogenen Settings leisten, indem interkulturelle Kompetenzen, soziokulturelles Bewusstsein sowie das Kennenlernen anderer Bildungssysteme gefördert werden. In diesem Buch werden dazu Perspektiven aus Theorie und Praxis im internationalen Kontext beleuchtet.





André Bresges, Bernadette Dilger,
Thomas Hennemann, Johannes
König, Heike Lindner, Andreas
Rohde, Daniela Schmeinck (Hrsg.)

Kompetenzen perspektivisch Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung

Band 5, 2015, 200 Seiten, br., 21,90 €,
ISBN 978-3-8309-3128-7

E-Book: 19,99 €,
ISBN 978-3-8309-8128-2

Der Band versteht sich als Weiterführung des kritisch-konstruktiven Dialogs zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken, der Bildungswissenschaft und der Sonderpädagogik im Rahmen der LehrerInnenbildung. Während der Vorgängerband sich stärker mit terminologischen, exemplarischen und strukturellen Fragestellungen in der LehrerInnenbildung aus der Sicht der verschiedenen Disziplinen in fachaffinen Clustern gewidmet hat, beschäftigt sich nunmehr dieser Band mit zentralen weiterführenden Aspekten aktueller und zukünftiger Schwerpunkte im Rahmen der Kompetenzdebatte in der LehrerInnenbildung. Ziel ist es zudem, die inhaltlichen Beiträge, wesentliche Arbeitsergebnisse sowie Diskussionsimpulse der im Frühjahr 2014 gemeinsam ausgerichteten Fachtagung – im Sinne eines weiteren Meilensteines fachlichen interdisziplinären Austausches – darzustellen und kritisch zu reflektieren.

