

Heike JAHNCKE

(Universität Oldenburg)

**Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von
Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen
und Lehrern**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 28 | Juni 2015

Berufliche Lehr-Lernforschung

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer & Carmela Aprea**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf

Selbstreflexion ist nicht nur eine allgemein notwendige Fertigkeit, die in vielen Situationen des Alltags von Menschen erwartet wird. Vielmehr ist zu unterstellen, dass sie grundlegender Baustein für die Entwicklung pädagogischer Professionalität ist und zudem unverzichtbarer Baustein im Prozess des lebenslangen Lernens. In der aktuellen Diskussion zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften rückt verstärkt die Fähigkeit der Lehrperson in den Fokus, ihren eigenen Unterricht und das eigene Handeln zu reflektieren. Die dafür notwendige Selbstreflexion gilt als Schlüsselkompetenz und definiert sich über das selbstregulierte Durchlaufen von individuellen Lernprozessen. Lernende sollen ihre Handlungen hinsichtlich der gemachten Beobachtungen einschätzen sowie generell in der Lage sein, sich selbst kritisch zu hinterfragen. In der Ableitung ist die Frage legitim und von wissenschaftlichem Wert, wie Selbstreflexion als eine Voraussetzung für eine professionelle Ausübung des Lehrerberufs befördert und gestärkt werden kann. Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, dass Selbstreflexion empirisch beobachtet werden kann. Hierzu eignet sich insbesondere der Einsatz von Portfolios. Das Portfolio lässt sich als Lehr- und Lerninstrument verstehen, durch das individualisiertes, zielgerichtetes und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und individuelle Lern- und Reflexionsprozesse analysiert werden sollen. Ziel ist es, einen Rahmen zu schaffen, den Lernprozess und eine systematische Reflexion durch reflexives Schreiben zu unterstützen und somit eine Entwicklung zum „reflective practitioner“ anzustoßen.

Dieser Beitrag diskutiert, wie durch Nutzung des Portfoliokonzeptes mit konkret definierten Reflexionsanlässen die Fähigkeit zur Selbstreflexion von angehenden Lehrer(inne)n befördert werden kann. Zugleich soll Selbstreflexion in einer strukturierten und reproduzierbaren Weise empirisch und strukturiert erfassbar gemacht werden. Die Analyse und Kategorisierung der Reflexionsanlässe erfolgt auf Basis einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.

Portfolio concept as a method for promoting self-reflection processes of prospective teachers

Self-reflection is not only a generally required skill that people expect in a variety of everyday situations. It can even be imputed that it is a fundamental building block for the development of pedagogical professionalism and also an indispensable element in the process of long-life learning. In the current discussion about teachers' professional competence, the ability of teachers to reflect on their own teaching and on their own actions is increasingly becoming the focus of attention. The self-reflection necessary for this is a key capacity and is defined by the self-regulated experiencing of individual learning processes. Learners should assess their actions with regard to the observations made and generally be able to look at themselves critically. The question of how self-reflection can be promoted and enhanced as a prerequisite for expertly carrying out the teaching profession is legitimate and of scientific value from the viewpoint of derivation. Answering that question presupposes the ability to observe self-reflection empirically. The use of portfolios is particularly suitable for this purpose. A portfolio can be understood as a teaching and learning tool through which individualised, goal-oriented and self-managed learning is made possible and individual learning and reflection processes are analysed. The aim is to create a framework, to support the learning process and systematic reflection through reflective writing and, thus, to initiate development toward a “reflective practitioner”.

This article discusses how use of the portfolio concept, including specifically defined occasions for reflection, can promote the ability of prospective teachers for self-reflection. The aim is, also, to make self-reflection empirically measurable in a way that is structured and reproducible. The analysis and categorisation of occasions for reflection take place on the basis of a content-structuring, qualitative analysis.

Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern

1 Einleitung

In der aktuellen Diskussion zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften rückt die Fähigkeit der Lehrpersonen, ihren eigenen Unterricht und mithin das eigene Handeln zu reflektieren, vermehrt in den Fokus. Lernende können nur dann zu Expert(inn)en im Praxisumfeld werden, wenn sie in der Lage sind zu reflektieren (vgl. Schön 1983, 87ff.). Reflexion und insbesondere Selbstreflexion meint dabei den ersten und gleichzeitig einen entscheidenden Schritt zur Selbstregulation sowie der Eigenverantwortung für Denk- und Handlungsprozesse (vgl. Dilger 2007, 2ff.). Schöns (1983, 53) Aussage bestätigen auch Combe und Kolbe (2008, 859), wenn sie sagen, dass „Biographische Reflexionen und überhaupt Reflexivität als Bewusstsein über das eigene Tun (...) oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst [wird]“. Einen anderen Blickwinkel, aber dasselbe Ziel rücken Büchele und Kohlhaas (2008, 1) in den Vordergrund, wenn sie betonen, dass ohne die Selbstreflexion ein bewusstes, individuelles Aneignen von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten nicht möglich sei. In Summe ist die Entwicklung pädagogischer Professionalität somit in allen denkbaren Dimensionen auf die Entwicklung von Selbstreflexionsfähigkeit angewiesen, wie schon Arnold (2005, 19) mit Bezug auf professionelles Lehrerhandeln erkannte. Ebendiesen genannten Zielen und Blickwinkeln trägt im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik das von der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) entwickelte Leitbild zur Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen/ Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen Rechnung, wenn es „die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleiteten, reflexivem, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern“ (Brand/Tramm 2002, 271) fordert. Die Beförderung von Selbstreflexion muss damit ein wesentlicher Bestandteil der universitären Ausbildung von Lehrkräften sein. Um die erforderlichen Lernprozesse und die systematische Reflexion anzustoßen, sowie die individuelle Professionalisierung zu unterstützen, werden zunehmend Instrumente, die auf dem angloamerikanischen Portfolioansatz basieren, eingesetzt (vgl. Trepke/Fischer 2012, S. 166; Baumert/Kunter 2006, S. 505f.).

Im Folgenden werden zunächst die nötigen theoretischen Grundlagen für einen Professionsdiskurs bezogen auf die Selbstreflexionsfähigkeit von Lehrkräften dargestellt.

2 Professionalitätskonzept

Die Aufgabe von Lehrer(inne)n an berufsbildenden Schulen ist nicht einfach die bloße Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben, sondern vielmehr das Mitwirken an der Gestaltung

einer zukunftsgerichteten und dynamischen beruflichen Bildung. Sie sollen sich verstehen als theoriefundierte Unterrichts- und Schulentwickler/-innen, als didaktisch-pädagogische Innovator(inne)n sowie als reflektierte Lernbegleiter/-innen und Lernberater/-innen (vgl. Rebmann/Schlömer 2012, 150f.). Fragt man heutzutage, was professionelles Auftreten und Handeln in der Realität ausmacht, so erhält man mit zunehmender Häufigkeit den Verweis auf eine reflektierte Sichtweise auf die eigene Person im Allgemeinen, wie auch das eigene berufliche Handeln im Speziellen. Die systematische Reflexion der eigenen Praxis ist für Baumert und Kunter (2006, 505f.) in diesem Zusammenhang ein wesentliches Kriterium für die Entwicklung der Expertise einer Lehrkraft und für das Erreichen wirtschaftspädagogischer Professionalität zwingend notwendig. Der Begriff der Professionalisierung bezeichnet zum einen „den Weg, den ein Beruf durchläuft, um den Status einer Profession zu erlangen“ (Reinich 2009, 34; vgl. auch Terhart 2011, 41). Zum anderen bezeichnet Professionalisierung aber auch den individuellen Prozess der kontinuierlichen „Verbesserung der eigenen Reflexions- und Handlungskompetenz (...)“ sowie die kontinuierliche Arbeit an persönlichen Entwicklungsaufgaben (...).“ (Ebberts, Krämer-Gerdes/Schürkmann 2009, 1). Professionalität ist dabei laut Nittel (2011, 48) „nicht an die soziale Form Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung (...)“. Sie zeichnet sich laut Nittel (2011, 48) dadurch aus, dass sie zu einem hohen Grad legitimationsbedürftig ist und inter-aktiv erzeugt wird. Da die Qualität dieser Dienstleistung nach Nittels Sicht individuell ist und nicht der gesamten Profession zugeschrieben werden kann, kann sie nur durch die eigene Reflexionsfähigkeit verbessert werden. Der Selbstreflexion und insbesondere der Beförderung der Selbstreflexionsfähigkeit, kommt diesbezüglich in Hinsicht auf die Professionalisierung und Professionalität des Lehrberufs eine zentrale Rolle zu. Brand und Tramm (2002, 271-272) nennen drei Dimensionen, die während der Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität herausgebildet werden müssen.

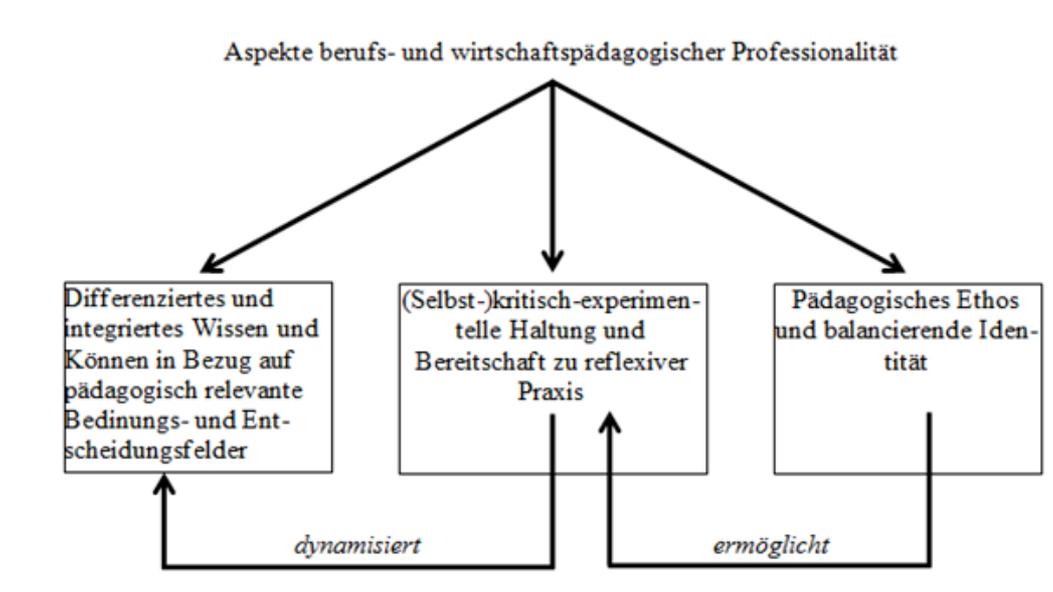


Abbildung 1: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogische Professionalität (vgl. Brand & Tramm 2002, 272).

Die erste Dimension umfasst dabei die Komponenten Differenzierung und Integration von Wissen und Können. Unter Differenzierung wird hingegen die Fähigkeit zur Erfassung bzw. Erklärung unterschiedlicher Situationen verstanden, die wiederum auf dem insgesamt vorhandenen Wissen und dessen Strukturierung beruht. Integriertheit dagegen bezieht sich auf die Fähigkeit fachliches Wissen mit anderen Bereichen zu verbinden und auf diese zu übertragen. Professionelles Wissen selber wird dabei durch kritische Selbstreflexion erlebter Praxisituationen erworben. Um diesen Prozess der Aneignung von Wissen und alternativen Handlungsmöglichkeiten zu dynamisieren, ist als zweite Dimension eine selbstkritisch-experimentelle Haltung und die Bereitschaft zu reflexiver Praxis erforderlich, was wiederum das kritische Hinterfragen und Reflektieren eigener Handlungen als Voraussetzung hat. Dieses wiederum erfordert pädagogischen Ethos und eine balancierte Identität, was die dritte Dimension des Modells darstellt. (vgl. Brand/Tamm 2002, 272 f.).

In Summe ist die Beförderung der Selbstreflexionsfähigkeit somit ein Schlüsselement zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Das Idealbild ist eine ihr Handeln reflektierende und erforschende Lehrperson im Sinne des reflective practitioner nach Schön (1983). Diese Lehrperson ist somit in der Lage, ihr eigenes Handeln in der konkreten Situation selber wie auch im Nachgang zu einer Situation kritisch zu hinterfragen und künftiges Handeln entsprechend zielgerichtet anzupassen. Die Herausbildung dieser Fähigkeit benötigt Zeit und Raum und somit ist es von essentieller Bedeutung, die Entwicklung der Selbstreflexionsfähigkeit bereits in der universitären Ausbildung anzustoßen um damit auch dem von Belton, Gould und Scott (2006, 150) formulierten Postulat der reflektierenden Praktiker, die sich aus aktiv reflektierenden Lernenden entwickeln müssen, gerecht zu werden.

Davon ausgehend, ist es für einen initialen Forschungsansatz zur Beförderung von Selbstreflexionsfähigkeit erforderlich, zunächst den aktuellen Stand der Modellierung und Forschung zur Selbstreflexion selber näher zu betrachten.

3 Selbstreflexion als Einflussgröße auf Denken und Handeln

3.1 Das selbstreflektierte Handeln und Lernen

Wie bereits thematisiert spielt das Reflektieren der individuellen Handlungen sowohl für das Lernen als auch für die Kompetenzentwicklung eine elementare Rolle. Wie Trager (2012, 16) treffend beschreibt, bietet der aktuelle Forschungsstand nur wenig Ansätze zur konstruktiven Theorie- und Modellbildung in Hinblick auf Selbstreflexionsfähigkeit. Dies bestätigt auch die intensive Recherche der internationalen Forschungslandschaft. Die Suche nach einem solchen Struktur- und Niveaumodell ergab zwar, dass das Konstrukt der Reflexion in der Vergangenheit in vielfältige Typen, Komponenten und Phasen strukturiert wurde, aber ein empirisch geprüftes Kompetenzmodell, das einerseits die Struktur des Konstrukts Selbstreflexionsfähigkeit und andererseits auch unterschiedliche Niveaus abzubilden vermag, nicht vorliegt. Entsprechend verhält es sich mit den Verfahren zur Erfassung der Selbstreflexionsfähigkeit.

Eine eindeutige Begriffsdefinition der Reflexion gestaltet sich ebenfalls schwierig, da das Konzept in vielen wissenschaftlichen Bereichen und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten verortet werden kann (vgl. Fink 2010, 78; Hatton/Smith 1995). Weiterhin sind die einzelnen Konzepte, die hinter diesem Begriff stehen, bisher nur unklar definiert und voneinander abgegrenzt wurden, sodass der Ausdruck aktuell für eine ganze Reihe an Vorstellungen und Strategien steht (vgl. Wyss 2013, 37). Einer der ersten Ansätze in der Historie findet sich bei Dewey (1933), der schrieb, Reflexion sei eine „active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and further conclusions to which it leads... it includes a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality“ (Dewey, 1933).

Bei Bengtsson (2003, 295) heißt es mit Bezug auf die Gegenwart: „Reflection is today on everybody’s lips, and this has created the paradoxical situation that „reflection“ is often used in an unreflected manner.“ Korthagen (2008, 51) stellt ferner fest, dass der Terminus Reflexion vielfach synonym zum Begriff des Denkens verwendet wird. Einen weiteren Blickwinkel bringt Humboldt (1973) in seinen *Schriften zur Sprache*, wenn er die Befähigung zur Reflexion zum elementaren Baustein der Bildung eines Menschen erklärt. Weiter hält er für seine neuhumanistische Bildungskonzeption (vgl. Fink 2010, 79) zugrundeliegende Axiome zum Denken sowie auch zur Reflexion fest: „Um zu reflektieren, muß der Geist in seiner fortschreitenden Tätigkeit einen Augenblick stillstehn, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen.“ (Humboldt 1973, 3). Auch in Klafkis (2007, 256) Bildungstheorie sind Aspekte des reflektierten Handelns erkennbar, da die rationale Diskursfähigkeit – und damit die Fähigkeit Entscheidungen zu begründen sowie zu reflektieren – als ein Unterrichtsziel gefordert ist.

Im ersten Schritt kann daher festgehalten werden, dass der Reflexionsprozess durch die Betrachtung einer Erfahrung mittels Gedanken, Gefühl oder Aktion bestimmt ist (vgl. Belton/Gould/Scott 2006, 159). Somit ist Reflexivität „als gereifte Kritikfähigkeit [zu verstehen], die bestehende Konstrukte prüft, bestätigt und verwirft.“ (Fink 2010, 86). Bereits an dieser Stelle lassen sich enge Zusammenhänge zwischen der Reflexion und einem konstruktivistisch geprägten Lernbegriff aufzeigen. „[Z]um einen erhält Reflexivität eine Bedeutung in selbstbestimmten, konstruktiven Lernprozessen und zum anderen ist Reflexivität die Grundlage für Dekonstruktionen, die im Zusammenhang der Konstruktion und Rekonstruktion von Welt bedeutsam für das konstruktivistische Denken sind.“ (Fink 2010, 86). Hilzensauer (2008, 9f.) untergliedert hingegen die Reflexionsthematik noch weiter, indem er folgende Bereiche als mögliche Themen von Reflexionen identifiziert: Reflexion über den Lerngegenstand, Reflexion über die Lernhandlung sowie Reflexion über das Lernvermögen. Ersteres soll aufzeigen, was Lernende sich bisher angeeignet haben und welche Schritte zur Erreichung des Lernziels noch ausstehen. Die Reflexion über die Lernhandlung hingegen löst sich von inhaltlichen Elementen und legt den Fokus auf die organisatorischen Aspekte, die den Lernprozess bedingen. Zuletzt soll die Reflexion über das Lernvermögen das Bewusstsein hinsichtlich der Lernprozesse schärfen und damit die Ergebnisse der reflexiven Betrachtung für zukünftige Schritte positiv einfließen lassen.

Im Hinblick auf den Reflexionsinhalt lassen sich nach Janik (2003, 80) zwei Ebenen identifizieren: Einerseits die Selbstreflexion, im Rahmen derer das Subjekt beschreibend, konfrontierend vorgeht und hieraus weiteres Handeln lernt. Andererseits besteht die Ebene der theoretischen Reflexion, durch welche das Subjekt theoretische und praktische Aspekte miteinander in Verbindung bringt. Zur Einordnung der Selbstreflexion in den zuvor genannten Ansatz des selbstregulierten Lernens soll Zimmermann (2000, 16) herangezogen werden. Dieser teilt den Prozess in drei wiederkehrende Phasen ein: die vorbereitende Denkleistung bzw. das Vorausdenken (Forethought), die Durchführung oder die willentliche Handlung (Performance of Volitional Control) sowie schließlich die Selbstreflexion (Self-Reflection). Das Vorausdenken lässt sich dabei noch in zwei weitere Teile untergliedern, einerseits die aufgabenbezogene Orientierung an Zielsetzungen sowie die strategische Planung (zur Aufgabenbewältigung), andererseits spielen Faktoren der Selbstmotivation eine entscheidende Rolle. Zu diesen gehören u. a. intrinsische Vorstellungen sowie eine generelle individuelle Zielstrebigkeit (vgl. Zimmerman 2000, 16). Die zweite Phase wird durch Selbstkontrolle (Self-Control) und Selbstbeobachtung (Self-Observation) bestimmt. Dies bezieht sich auf die Wahrnehmung und anschließende Kontrolle der eigenen Motivation (vgl. Zimmerman 2000, 18). Zuletzt steht die Selbstreflexion als dritte Phase im Zyklus. In Bezug hierauf sind Selbstbeurteilung (Self-Judgment) sowie Selbstreaktion (Self-Reaction) als Bestandteile zu betrachten. Die Selbstbeurteilung bildet eine Art Evaluation der Handlung ab, welche dann im

Vorgang der Selbstreaktion angenommen oder abgelehnt werden kann. Somit führt eine ggf. vorhandene Zufriedenheit zur Beibehaltung bzw. eine vorhandene Ablehnung zur Veränderung der Herangehensweise an ähnliche Aufgaben in der Zukunft (vgl. Zimmerman 2000, 21). Zusammenfassend haben die aufgeführten Konzepte gemein, dass sie von einzelnen Lernern ausgehen, welche selbstreguliert Lernprozesse durchlaufen. Lernende sollten ihre Handlungen hinsichtlich der gemachten Beobachtungen einschätzen sowie generell in der Lage sein, sich selbst kritisch zu hinterfragen (vgl. Fink 2010, 103).

Das von Schön (1983) vorgestellte Konzept des reflektierenden Praktikers, das dem Wesen nach stark verwandt ist mit dem prozessualen Ansatz von Zimmermann, legt ein Situationswissen (Knowing-in-Action) zugrunde, welches „solange die routinemäßigen Handlungsschritte aus dem Repertoire des Praktikers die von ihm erwarteten Wirkungen [zeigen]“ (Rambow/Bromme 2000, 13) reibungslos abläuft. Kommt es jedoch zu einer Diskrepanz zwischen erwartetem und wirklichem Ergebnis, erfolgt der Prozess der Reflexion (vgl. Schön 1983, 53). Dieser lässt sich hinsichtlich des Zeitpunktes in zwei Bereiche unterteilen: Die Reflexion im aktuellen Handlungszusammenhang (Reflection-in-Action) „bezeichnet die unmittelbare Bewertung unserer Aktionen, die unmittelbar während der Aktion stattfindet“ (Hilzensauer 2008, 80). Dieser Zeitpunkt kann je nach Geschwindigkeit – bspw. kurzes Verkaufsgespräch oder langfristigeres Projekt – zwischen kurzen Augenblicken sowie mehreren Monaten liegen, sodass die Reflexion in Bezug auf die in Rede stehende Sache noch eine Veränderung bewirken kann (vgl. Schön 1983, 62). Hervorzuheben ist, dass die Reflexion im aktuellen Handlungszusammenhang keinesfalls selten geschieht. Das kritische Beleuchten einer Situation zum Handlungszeitpunkt stellt bei vielen Praktikern ein alltägliches (unbewusstes) Verhalten dar (vgl. Schön 1983, 69). Die nachträgliche Reflexion vergangener Situ-

ationen (Reflection-on-Action) wird hingegen vielfach angewandt, wenn nicht schon in der Situation über das Handeln nachgedacht werden kann. „When intuitive, spontaneous performance yields nothing more than the results expected for it, then we tend not to think about it.“ (Schön 1983, 56). Letztendlich kann mit diesem Verständnis der Begrifflichkeiten die Reflection-in-Action als Mitdenken und Reflection-on-Action als – das tendenziell eher mit Reflexion in Verbindung gebrachte – Nachdenken verortet werden (vgl. Straßer 2008, 126).

Eine weitere Annäherung an den Begriff der Selbstreflexion, die ebenfalls wieder persönliche Motive als eine Komponente aufweist, findet sich bei Greif, der in seinem Werk „Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion“ (2008) im Kontext von Trainings- und Beratungstechniken ein theoretisches Grundgerüst liefert, welches die Selbstreflexion als fundamentalen Bestandteil und gleichsam Voraussetzung des Coachings beschreibt. Die Selbstreflexion wird als eine Kombination aus dem realen Selbstkonzept und dem idealen Selbstkonzept betrachtet. Kommt es zu einem Vergleich vom realen Selbstkonzept mit dem idealen Selbstkonzept, so entsteht ein Prozess der Selbstreflexion (vgl. Greif 2008, 24). Dieses Verständnis über das individuelle Selbstkonzept setzt das Wissen über die beiden Konstrukte, ideales und reales Selbstkonzept sowie das des Zugangs der Selbstaufmerksamkeit, voraus. Während das reale Selbstkonzept dem tatsächlichen Selbstbild einer Person entspricht, bezieht sich das ideale Selbstkonzept darauf, wie sich die betreffende Person ihrer Idealvorstellung gemäß gerne sehen möchte (vgl. Greif 2008, 24). Damit eine Person aber überhaupt bewusst über sich selbst reflektieren kann, ist es notwendig, dass sie sich im Zustand der Selbstaufmerksamkeit befindet. „Selbstaufmerksamkeit ist eine besondere Form der Aufmerksamkeit einer Person, bei der durch äußere oder innere Auslöser beiläufig implizite oder explizite Normen oder Vorstellungen aus dem Selbstkonzept des Individuums [...] aktiviert werden.“ (Greif 2008, 24). Die Selbstaufmerksamkeit ist somit – sofern sie nicht nur intuitives Verhalten ist – in seiner Interpretation ein prozessual zu verstehender, kognitiver Vorgang und somit elementarer Bestandteil der Selbstreflexion. Greif (2008, 24) definiert die individuelle Selbstreflexion somit wie folgt: „Individuelle Selbstreflexion ist ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihre reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt.“ Selbstreflexion und die Fähigkeit dazu lässt sich demnach in ein Modell fassen, das vereinfacht und abstrahiert auf den Säulen eines funktionierenden Selbstkonzepts sowie einer kognitiv stattfindenden Selbstaufmerksamkeit ruht.

Abschließend ist festzuhalten, dass Reflexionen die Basis für ein erfolgreiches Problemlöseverhalten bilden (vgl. Schön 1983, 69) und, wie im folgenden Abschnitt genauer beschrieben, in der Lehrerbildung aufgrund der großen Verantwortung des eigenen Handelns eine ganz besondere Rolle spielen (vgl. Combe/Kolbe 2008, 877).

3.2 Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung

In den Standards der Lehrerausbildung werden reflektierende Praktiker gefordert (KMK 2004, 3), die sich aus aktiv reflektierenden Lernenden entwickeln müssen (vgl. Belton/Gould

/Scott 2006, 150). Herzog (1995, 271) formuliert hierzu: „Ziel einer posttechnokratischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nicht das Einschleifen von Fertigkeiten und Gewohnheiten oder die Indoktrination stereotyper Verhaltensweisen. Ihr Ziel ist es, angehenden Lehrpersonen zu helfen, über ihr Handeln klug nachzudenken, um sie zu befähigen, klug zu unterrichten“.

In den Anforderungen an Lehrer/-innen und ihrer Ausbildung stellt Terhart (2004, 6) die Forderung, dass eine Kombination aus professionellem Wissen und einer Reflexionsfähigkeit notwendig sind, für manche Handlungen jedoch auch ein breites routiniertes Handlungsrepertoire eingeübt werden muss. Der letztgenannte Aspekt, der in Bezug zur Reflection-in-Action eher unreflektiert bleiben kann und prinzipiell dem Knowing-in-Action entspricht (vgl. Schön 1983, 54), ermöglicht es, an anderen Stellen im Unterricht mehr Zeit bzw. Spielraum zur tieferen Auseinandersetzung mit der Handlung zu erhalten. Auch Garner (2009, 252) weist mit seinem Ansatz in diese Richtung, wenn er formuliert, dass zum professionellen Unterrichten mehr als intuitiv förderndes Lernen gehört. Bezüglich wiederholender Tätigkeiten gilt es jedoch, eine angemessene Balance zwischen bewussten und unbewusst gewordenen (intuitiven) Handlungen zu finden. Wenn alternative Lösungen oder Handlungen für Situationen von vornherein ausgeschlossen werden, kann dies zu alltäglicher Langeweile oder einem sogenannten Burn-out führen (vgl. Schön 1983, 60). So stellt sich eine weitere wichtige Funktion der Reflexion im Beruf der Lehrer/-innen ein: sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit den eigenen mentalen Strukturen und kann sofern notwendig dazu führen, sie zu restrukturieren (vgl. Korthagen 2008, 51). Pellert (1999) unterstützt dazu die vorgenommene Verortung der Selbstreflexion bereits in der ersten Phase zur Ausbildung der Lehrer/-innen, da sie der universitären Lehre als zu lehrende Bestandteile das kritische Denken und die Argumentationsfähigkeit der Studierenden voraussetzt (vgl. Pellert 1999, 55). Ferner heißt es: „Das Erlernen von Reflexion, Kritik und Argumentation aber bedeutet dann eher Verlangsamung. Bildung in diesem Sinne läßt sich nur durch langsame Prozesse des Werdens und Wachsens erwerben.“ (Pellert 1999, 55). Der Lehrerbildung können durch das Einbinden der gezielten Beförderung von Reflexionsfähigkeit weitere Ziele zugesprochen werden. Diese beziehen sich u. a. auf die generelle Qualitätssicherung oder ggf. die Verbesserung des Unterrichts eines individuellen Lehrenden und können damit auch in der Summe die Einflussmöglichkeiten auf das Bildungssystem adressieren (vgl. Calderhead/Gates 1993, 2; Fink 2010, 111).

Hinsichtlich des individuellen Lehrenden bietet die gezielte Selbstreflexion auch in einer weiteren Perspektive die Möglichkeit, zu einer entsprechend ausgeprägten Professionalität zu gelangen. Zur Schaffung einer positiven Lernumgebung stellen Baumert und Kunter (2006, 489) fest, dass eine „(...) allgemeine Voraussetzung[en] von individuell unterstützendem Verhalten (...) differenzierte Personenwahrnehmung und Takt im zwischenmenschlichen Umgang [sind]“. Der reflektierte Umgang mit Lernenden kann somit dazu führen, die differenzierte Personenwahrnehmung zu gewährleisten und eigene Überzeugungen gegenüber einzelnen Schüler/-innen zu überdenken und Wahrnehmungsfehler zu minimieren. In welcher Abfolge einzelne Schritte der Selbstreflexion – speziell auch in der Lehrerausbildung- zu

durchlaufen sind, stellt Korthagen (2008, 39) in seinem in Abbildung 2 visualisierten ALACT-Zyklus vor.

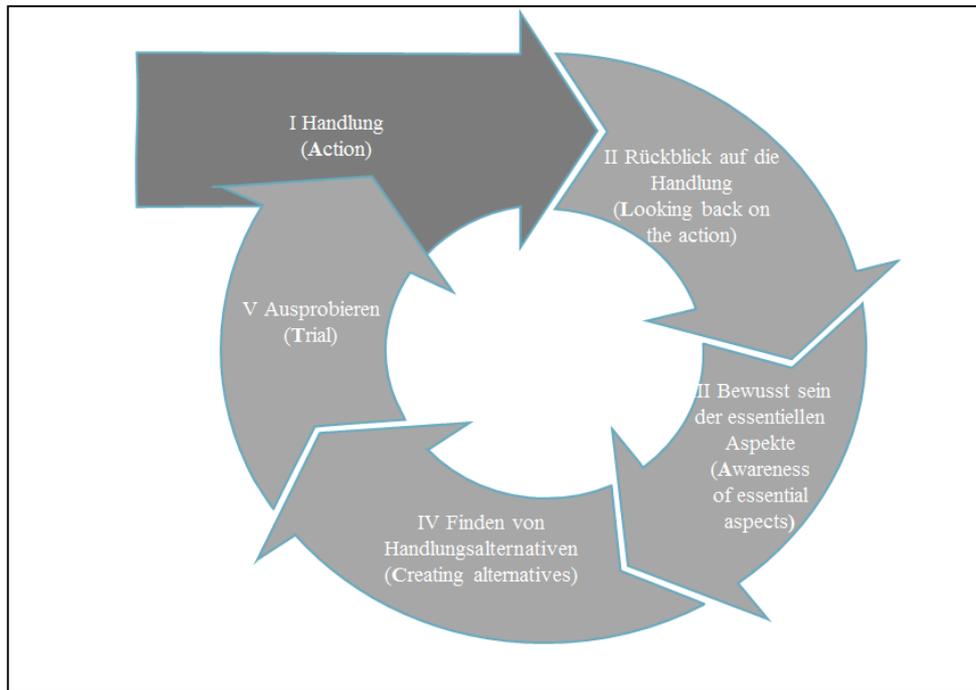


Abbildung 2: ALACT Modell (Korthagen 1999, 193)

Der Selbstreflexionsprozess beginnt demnach mit einer ausgeführten Handlung (Action) (I), auf welche eine nachträgliche Betrachtung der Handlung (Looking back on the action) (II) folgt. Anschließend werden die wesentlichen Aspekte bewusst gemacht (Awareness of essential aspects) (III), um daraufhin mögliche alternative Handlungen gedanklich durchzuspielen (Creating Alternatives) (IV). Der folgende Versuch (Trial) (V) stellt wiederum die zweite Iteration der Handlung (I) dar. In Summe entsteht damit ein Spiralmodell, mit dessen Hilfe der Selbstreflexionsprozess immer weiter geführt wird, da die Action unter (V) auch wieder eine Handlung unter (I) ist. Im Rahmen der Lehrerbildung können die Reflexionen in Abhängigkeit vom eingesetzten Konzept dabei direkt im Lernprozess oder aber am Ende eines Lernprozesses eingebettet sein (vgl. Fink 2010, 103).

In der Einbettung der von Studierenden geforderten Reflexionen in universitären Lehrveranstaltungen kann in der Abfolge an den ALACT-Zyklus angelehnt sein: So können Startvoraussetzungen bspw. für Seminare beleuchtet werden. Ferner sind zum Ende der Veranstaltung die neuen und bekannten Inhalte festzuhalten und in diesem Zusammenhang noch offene Fragen zu identifizieren. Der individuelle Beitrag zu der Veranstaltung ist zu beleuchten und ggf. können Aspekte herausgestellt werden, mit denen sich der/die Studierende im Studienverlauf vertieft auseinandersetzen möchte (vgl. Richter 2009, 236).

Selbstreflexion wurde im Bisherigen als kognitiver Denkprozess dargestellt, der überdies das Verstehen des eigenen Seins und Handelns voraussetzt (vgl. Bengtsson 1995, 28). Zwar

konnten diverse in sich schlüssige Modelle vorgestellt werden, die dazu geeignet sind, die Reflexion prozessual abzubilden, jedoch ist aus diesen und auch aus den Definitionen, die sowohl Denken als auch Selbstverstehen für eine Selbstreflexion voraussetzen, noch kein geeignetes Modell entwickelt worden, um die Selbstreflexionsfähigkeit erfassbar bzw. messbar machen zu können.

Vor dem Hintergrund des empirischen Anspruchs dieser Arbeit ist es im nächsten Schritt erforderlich, Instrumente zu identifizieren, die eine Erfassbarkeit und Messbarkeit ermöglichen.

3.3 Instrumente zur Erfassung von Selbstreflexionsfähigkeit

An dieser Stelle können die bereits oben angeführten Tatsachen aufgenommen werden, dass selbst nach intensiver Recherche der internationalen Forschungslandschaft kein empirisch geprüftes Kompetenzmodell identifiziert werden konnte, das einerseits die Struktur des Konstrukts Selbstreflexionsfähigkeit und andererseits auch unterschiedliche Niveaus abzubilden vermag. Entsprechendes gilt auch für Verfahren zur Erfassung der Selbstreflexionsfähigkeit.

Einen Ansatz für ein tragfähiges Messinstrument bietet Leonhard (2011), wenn er anführt, dass mit dem IEO-Test zwar ein qualitatives Verfahren zur Messung reflexiver Orientierung besteht, das die „...individuelle Einstellung zur Reflexivität als Selbsteinschätzung...“ (Leonhard 2011, 20) über standardisierte Items erfasst. Jedoch ist dieses Instrument für die Messung der Reflexionskompetenz nicht geeignet (vgl. Leonhard 2011, 20). Ausgehend von diesem defizitären Zustand entwickelte Leonhard (2011) das sogenannte „Heidelberger Instrument zur Erfassung der Reflexionskompetenz“. Leonhard (2011) befasste sich mit der auch in dieser Abhandlung kritisch formulierten Frage, wie Selbstreflexionen respektive die Fähigkeit solche zu leisten überhaupt erfassbar sind und kam zu der Schlussfolgerung, dass eine Messung nur über die Erreichung oder Nicht-Erreichung von Ergebnissen eines Reflexionsprozesses möglich ist (vgl. Leonhard 2011, 19).

Konkret wurde das Heidelberger Instrument durch einen zweiteiligen Fragebogen, der überdies situative Einschätzungen enthielt und an Lehramtsstudierende zur Beantwortung ausgegeben wurde, realisiert. Im Zentrum der Vorüberlegungen zur Messung selber stand die Frage, ob durch reine Beantwortung von Fragen zur Erreichung von Erfolgen die Kompetenz der Selbstreflexion hinreichend zu eruieren ist (vgl. Leonhard 2011, 25ff.). Nach Auffassung des Autors ist dies nicht der Fall, so dass zusätzliche Sub-Instrumente zur Messung der Selbstreflexionsfähigkeit hinzugezogen werden müssen, um sowohl die internen als auch externen Beeinflussungen möglicher Handlungsstrategien berücksichtigen zu können (vgl. Schliebusch-Jacob o. Dat, 20ff.). Dies wurde über Bewertungsaufgaben gelöst. Die befragten Studierenden mussten typische Unterrichtssituationen, die durch Fotos oder Beschreibungen dargestellt wurden, in Bezug auf mögliche eigene Handlungsweisen unter Einbeziehung eines subjektiven, bisher vorhandenen Wissen sowie auf eine abstraktere, unterrichtstypische Betrachtungsweise unabhängig vom eigenen Handeln bewerten (vgl. Leonhard 2011, 28ff.). Die Untersuchung ging dabei von den Prämissen aus, dass Performanz und Kompetenz messbare Voraussetzungen sind, aus denen die Fähigkeit zur Selbstreflexion abgeleitet werden

kann. Performanz wird dabei verstanden als die Fähigkeit, das eigene, kognitive Nachdenken über Situationen zu artikulieren bzw. zu verschriftlichen, während Kompetenz das Nachdenken – also das Beurteilen – über die Situation selbst meint. Diese Prämissen werden innerhalb des Heidelberger Instruments in einen geeigneten Fragebogen, der sowohl selbstbezogene als auch situative Einschätzungen abfragt und in messbare Items übersetzt. (vgl. Leonhard 2011, 19). Problematisch an diesem Ansatz ist aber, dass er in der Empirie noch nicht hinreichend genutzt wurde, um seine Anwendbarkeit abschließend festhalten zu können.

Ein weiteres qualitatives Verfahren ist der Versuch, inhaltsanalytisch-interpretativ Fremdeinschätzungen von schriftlichen Reflexionsdaten, beispielsweise entnommen aus „Portfolios“ oder „Lerntagebüchern“ vorzunehmen. Diese Auswertungen sind sehr aufwendig und viele Einschätzungen enden mit der Aussage, dass die empirisch vorfindbare Komplexität reflexiver Aussagen sich bisher in Modellen nicht hinreichend abbildet (vgl. Leonhard 2008, 30). Der Versuch über Interviews und Videomitschnitte von Unterrichtssequenzen forschenden Einblick in die Reflexionen von angehenden Lehrkräften zubekommen, wurde ebenfalls besprochen, doch resümieren Hatton und Smith (1995, S. 40): „While all data were analysed, the written reports provided most evidence of reflection“.

Einen praktischen Ansatz zur Erfassung der Selbstreflexionsfähigkeit, bieten Lew und Schmidt (2011) in ihrer Arbeit. Die Selbstreflexionsfähigkeit wurde dabei in weitgehend automatisierter Art und auf Basis linguistischer Ansätze aus einer Stichprobe von 690 Lerntagebüchern von Studierenden in Singapur ermittelt und in Bezug zu den erzielten Noten für Leitungen im Klassenraum und solchen aus Wissenstests gesetzt (vgl. Lew/Schmidt 2011, 532ff.). Als Ergebnis dieses Ansatzes liegt ein Kategoriensystem vor, dass ausschließlich induktiv aus dem vorliegenden Material und ohne Nutzung theoretischer Ansätze generiert wurde. Den äußeren Rahmen des Ansatzes stellen dabei die externen Faktoren da, unter denen die Lerntagebücher verfasst sowie die Lernenden benotet wurden (z. B. Frequenz der Benotung, Tutoren mit Notengebungskompetenz), während der innere Rahmen durch die in den Lerntagebüchern dargelegten Strategien bzw. Einsichten definiert wurde.

Bisher wurde lediglich das Konzept der Reflexion und im speziellen der Selbstreflexion vorgestellt, jedoch zur Form keinerlei Aussage getroffen. Zwar stellen reflexive Elemente in erster Linie eine Gedankenleistung dar, dennoch soll nachfolgend erläutert werden, weshalb die Verschriftlichung dieser Selbstreflexionen von großer Bedeutung ist. Unterschiedliche Medien dienen der Aufnahme schriftlicher Reflexionen. So bieten bspw. Lerntagebücher, Arbeitsjournale sowie Portfolios Raum für diese Textform (vgl. Bräuer 2007, 49). Der Schwerpunkt liegt nachfolgend auf dem Einsatz der Portfoliomethode mit konkret definierten Reflexionsanlässen. Ziel der schriftlichen Reflexion ist eine Strukturierung und tiefere Auseinandersetzung mit Gedanken, sodass der Autor/die Autorin dazu angehalten ist, Gedankengänge zu Ende zu führen. Dabei geht es weniger darum, eine eigene Meinung darzustellen, vielmehr steht die Mitteilung der eigenen Erkenntnisse im Zentrum (vgl. Dybbert 2007, 62f.).

4 Die Portfolioarbeit in der Lehrerbildung

4.1 Das Kompetenzentwicklungsportfolio

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, bei denen die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des Verfassers/der Verfasserin auf einem Gebiet oder mehreren Gebieten gezeigt werden. Eine gängige Definition des Portfoliokonzeptes stammt von Paulson, Paulson und Meyer (1991, 60): “A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection”. Diese Definition lässt bereits das Ziel der Portfolioarbeit erkennen: dem Lernprozess und dessen systematischer Reflexion ausreichend Raum zu geben, um so die Entwicklung zum reflective practitioner zu unterstützen. Das erstellte Portfolio enthält somit eine Sammlung selbst erstellter Artefakte und die darauf bezogenen schriftlichen Reflexionen (vgl. Jahncke/Slopinski/Hüsing 2015, 39). Die Verknüpfung von Produkt- und Prozessdarstellung erfordert dabei ein Höchstmaß an Selbstreflexion (vgl. Häcker 2011a, 126; 2011b, 36). Soll die Portfolioarbeit im Lernkontext an Schule oder Universität erfolgreich und nachhaltig sein, so sind unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen, die in einer Studie von Breault (2004) aufgezeigt werden. Als hemmende Faktoren für den Erfolg der Portfolioarbeit werden explizit eine mangelnde Einbindung in die Lehr- und Ausbildungspläne, fehlende Einsicht in den Nutzen der Portfolioarbeit für den Verfasser/-in sowie mangelnde Transparenz für die Lernenden über die Ziele der Portfolioarbeit genannt.

Beispiele aus der Literatur in Bezug auf mögliche Ziele von Portfolioarbeit sind Reflexionsportfolios, Entwicklungsportfolios oder Präsentationsportfolios (vgl. Baumgartner/Himpsl/Zauchner 2009, 3ff.). Das in dieser Arbeit genutzte Kompetenzentwicklungsportfolio stellt dabei eine Mischform von Reflexions- und Entwicklungsportfolio dar. Es ermöglicht den Studierenden, sich der eigenen Lernprozesse und -produkte bewusst zu werden und sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen. Zusätzlich kann die eigene Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums visualisiert, das eigene Lernen reflektiert und nachhaltig am eigenen Kompetenzentwicklungsportfolio gearbeitet werden (vgl. Stock/Köppel 2012, 10). Dies unterstützt zum einen eine strukturierte und geplante Selbstreflexion und fördert zum anderen eine strukturierte und geplante persönliche Weiterentwicklung (vgl. Stock/Köppel 2012, 14). Eine Vorreiterrolle im Rahmen des Portfolioeinsatzes nimmt der angloamerikanische Raum ein. Dort wurde das Portfolio bereits vor ca. 20 Jahren erfolgreich in die Lehrerbildung integriert. Die hier gewonnenen positiven Erfahrungen veranlassten in Deutschland viele Bundesländer dazu, das Portfolio ebenfalls in der Ausbildung ihrer Lehrkräfte zu verankern.

4.2 Die Portfolioarbeit in der universitären Lehrerbildung

Zwar liegt der Fokus zur Einführung der Portfolioarbeit seit einigen Jahren eher auf dem schulischen Einsatz (vgl. Richter 2009, 235), doch gibt es parallel auch viele

Einzelinitiativen in den Hochschulen realisierter Portfolios (vgl. Häcker 2011b, 30). Das grundlegende Ziel, welches mit der frühen Einführung der Portfolioarbeit in die Lehrerbildung verfolgt wird, ist, „dass Studierende frühzeitig in Kontakt mit alternativen Bewertungsformen kommen, damit sie diese später selbstverständlich auch in ihren Schulen einsetzen“ (Richter 2009, 235). Aktuell werden an nahezu jeder Universität Erfahrungen bezüglich der Portfolioarbeit in der Ausbildung der Lehrer/-innen gesammelt oder eine Einführung der Portfolios erwogen (vgl. Häcker & Winter 2009, 227). Durch unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern, setzen einige Universitäten das Portfolio auch ohne konkrete Vorgaben ein. Hierfür gibt es dann entweder Regelungen in den jeweiligen Prüfungsordnungen vor Ort oder es handelt sich um experimentelle Einsätze in einzelnen Veranstaltungen. (vgl. Koch-Priewe 2013, 46). Die KMK verortet in verschiedenen Standards seit dem Jahr 2004 die Notwendigkeit, die Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrer/-innen zu fördern (vgl. Koch-Priewe 2013, 45). So heißt es, dass die Kernaufgabe der Lehrer/-innen „die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation“ (KMK 2004, 3) sei. Ferner wird die „Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen“ (KMK 2004, 4) als inhaltlicher Schwerpunkt der Ausbildung deklariert. In den Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung führt die KMK (2013, 4) das Portfolio als Instrument an, um ab dem Beginn der Ausbildung, je nach landesspezifischer Ausgestaltung auch phasenübergreifend, „berufsfeldbezogene Erfahrungen, Reflexionen und Arbeiten“ zu sammeln. Kritisch zu betrachten ist, dass die Portfolios teilweise übereilt eingeführt, wichtige Fragen dabei jedoch außer Acht gelassen werden. Damit Portfolioarbeit im Einzelnen funktioniert, müssen entsprechende Strukturen geschaffen und die notwendigen (Personal-) Ressourcen bereitgestellt werden (vgl. Häcker/Winter 2009, S. 228). Sofern Hochschulen dieses umfangreiche Konzept einsetzen, muss es in dem Wissen geschehen, dass Portfolioarbeit ein zeit- und personalintensiver Prozess ist (vgl. Häcker/Winter 2009, S. 232), der insbesondere bei erstmaliger Konzeption schwierig einzuschätzen ist. Im Folgenden werden im Rahmen erster Überlegungen zum Forschungsdesign erläutert wie das Portfolio konkret zur Beförderung der Selbstreflexionsfähigkeit beitragen soll.

5 Forschungsdesign

5.1 Konzept des phasenübergreifenden Kompetenzentwicklungsportfolio

Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass eine generelle Selbstreflexionsfähigkeit sowie selbstreguliertes Lernen nicht vorausgesetzt werden können, was wiederum eine explizite Beförderung und Befähigung von Lernenden zur Selbstreflexion im Rahmen von Lehrveranstaltungen und weitere Unterstützungsangeboten erforderlich macht (vgl. Fink 2010, 115f.). Das als Konsequenz aus dieser Beobachtung entwickelte Portfolio zur Entwicklung von selbstreflexiven Kompetenzen wird im Rahmen der Lehrerbildung des Bundeslandes Niedersachsen an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg sowie dem Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Oldenburg eingesetzt. Seine nachhaltige Nut-

zung über die beiden Ausbildungsphasen Studium und Referendariat hinweg soll den berufs- und lebensbegleitenden Entwicklungsprozess der künftigen Lehrkräfte befördern (vgl. Stock/Riebenbauer 2011, 1) und durch den gewählten phasenübergreifenden Ansatz auch als Unterstützung beim Einstieg in das Referendariat dienen. Neben diesen vergleichsweise generischen Zielen werden weitere, konkretere Ziele mit dem Einsatz des Kompetenzentwicklungsportfolios verfolgt. Dies sind die Entwicklung und Beförderung der Selbstreflexion als Mittel zur Entwicklung der Lernenden zu Expert(inne)n im Praxisfeld Schule, eine stetige Auseinandersetzung der Studierenden mit der eigenen Kompetenzentwicklung sowie die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und Professionalität. Das genutzte phasenübergreifende Kompetenzentwicklungsportfolio wurde unter Anwendung eines iterativen Ansatzes im Rahmen von Expertengesprächen entwickelt. Wie Reflexionen im Rahmen des Konzeptes des Fachgebiets Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Oldenburg in ein phasenübergreifendes Portfolio transferiert werden, zeigen beispielhaft die weiteren Ausführungen. Die nachfolgende Abbildung stellt dabei zunächst die Grundstruktur des phasenübergreifenden Konzeptes dar. Präsentiert werden jeweils die verschiedenen Ausbildungsphasen sowie die dort verorteten Reflexionsanlässe.

Aufgaben/Reflexionsanlässe in der Ausbildung angehender Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen		
Ausbildungs- phase	Reflexionsanlässe	Verzahnung mittels phasenübergreifen- der Entwicklungsauf- gaben
Vorbereitungsdienst	4. Phase	Reflexionsanlass „Ausprägung der professionellen Lehrerrolle“
	3. Phase	Reflexionsanlass „Selbstständiges Unterrichten“
	2. Phase	Reflexionsanlass „Erstes Unterrichten“
	1. Phase	Reflexionsanlass „Orientierung im Studienseminar und in der Schule“
Master	4. Sem.	--
	3. Sem.	Reflexionsanlässe „Sitzungsgestaltung Unterrichten und Reflektieren“ 3 Aufgaben (zugleich Entwicklungsaufgaben zu 2. Semester Master)
	2. Sem.	Reflexionsanlässe „Sitzungsgestaltung Unterrichten und Reflektieren“ 2 Aufgaben (zugleich Entwicklungsaufgaben zu 5. Semester Bachelor)
	1. Sem.	--
	6. Sem.	--
Bachelor	5. Sem.	Reflexionsanlässe „Sitzungsgestaltung Unterrichten und Reflektieren“ 3 Aufgaben
	4. Sem.	Reflexionsanlass „Berufsbildungsforschung“ 1 Aufgabe (zugleich Entwicklungsaufgabe zu 2. Sem. Bachelor)
	3. Sem.	--
	2. Sem.	Einführung in die Portfolioarbeit Reflexionsanlässe „Dokumentation, Begründung und Reflexion von Vorstellungen über Kognitionen u. Lernprozesse“ 3 Aufgaben (3. Aufgabe ist zugleich Entwicklungsaufgabe zu Aufgabe 1 und 2)
	1. Sem.	--
	6. Sem.	--

Abbildung 3: Grundstruktur des phasenübergreifenden Kompetenzentwicklungsportfolios

5.2 Vorstellung des auszuwertenden Reflexionsanlasses

Fokus ist die Festlegung von konkret definierten Reflexionsanlässen in spezifischen Lehr-Lern-Arrangements zur Beförderung der Selbstreflexion über die Phasen des Studiums und des Referendariats hinweg. Die curriculare Anbindung fand ebenfalls Berücksichtigung bei der Entwicklung der Reflexionsanlässe im Rahmen des Kompetenzentwicklungsportfolios. Aufbauend auf den Schritten der Dokumentation und Analyse, des Vergleichs zu anderen

Lernenden, eigenen zuvor definierten Zielen und weiteren externen Vorgaben, werden in verschiedenen Lehrveranstaltungen Reflexionsanlässe geboten, um die eigene Kompetenzentwicklung und besonders die Selbstreflexionsfähigkeit zu befördern (vgl. Bräuer 2007, 48). Diese „Reflexionen sind kein zusätzliches Beiwerk“ (Fink 2010, 113), sondern nehmen vielmehr eine tragende Rolle im Rahmen der Entstehung und Erstellung des individuellen Kompetenzentwicklungsportfolios ein und tragen zur Entwicklung des eigenen Lernverlaufs bei. Die angehenden Lehrkräfte profitieren jedoch nicht nur im Moment der Ausführung während des Studiums davon, sondern auch für die spätere Lehrtätigkeit ist ein Verständnis über die Komplexität von Lernen, damit einhergehende Prozesse sowie beeinflussende Faktoren von besonderer Bedeutung.

Nachfolgend soll nun der Reflexionsanlass vorgestellt werden, der dann im Weiteren als Grundlage für die Auswertung dient. Auf seiner Basis soll empirisch die Selbstreflexionsfähigkeit der Studierenden ausgewertet werden. Um den gesamten Reflexionsanlass zu verstehen, müssen im ersten Schritt die zwei vorgeschalteten Aufgaben betrachtet werden, auf deren Basis der auszuwertende Reflexionsanlass konstruiert ist.

Im Rahmen eines Bachelormoduls setzen sich die Studierenden mit mehreren aufeinander bezogenen Arbeitsaufgaben auseinander, welche entweder durch eine Überarbeitung zur Reflexion anregen, oder bereits in sich eine Reflexionsaufgabe beinhaltet. Die Bearbeitung erfolgt sowohl in Eigenregie als auch in betreuten Phasen. Die bearbeiteten Aufgaben sind im Laufe des Semesters zu festen Terminen einzureichen. Zu jeder Aufgabe erhalten die Studierenden in der Lehrveranstaltung sowie im dazugehörigen Tutorium ein Feedback und haben auf dieser Grundlage die Möglichkeit, ihre Aufgabe individuell erneut zu überarbeiten und so tiefer in eigene Reflexionsprozesse zu gehen. Insofern stellen alle Aufgaben schon per se Entwicklungsaufgaben dar. Die eingebrachten Reflexionen dienen somit nicht nur als Selbstbewertung der eigenen Leistungen eines Arbeitsauftrages, sondern begleiten kontinuierlich den Arbeits- und damit den Lernprozess (vgl. Fink 2010, 115). Denn eine generelle Selbstreflexionsfähigkeit und das selbstregulierte Lernen können nicht vorausgesetzt werden, Lernende müssen hierzu gefördert und befähigt werden (vgl. Fink 2010, 115f.). Erst durch eine analytische und interpretative Auseinandersetzung, erreicht die Reflexion eine neue Qualität und ermöglicht abstrahierend weitere Herangehensweisen und das Schaffen von Verbindungen zu bisher Gelerntem (vgl. Bräuer 2007, 48).

Bisher werden erfolgreich folgende beispielhafte Aufgaben bzw. Reflexionsanlässe eingesetzt:

Beispielaufgabe 1: Den Ankerpunkt der ersten Aufgabe bilden die eigenen Lernerfahrungen aus dem schulischen Lernen, der betrieblichen Ausbildung sowie absolvierter Betriebspraktika. Ziel ist es, dass sich die Studierenden mit ihren bisherigen Vorstellungen über den Ablauf von Lernprozessen auseinandersetzen und diese zeichnerisch darstellen.

Beispielaufgabe 2: In einem weiteren Reflexionsanlass sind die Studierenden angehalten zu erläutern, welche individuellen Lernziele sie persönlich im Rahmen dieses Moduls – unter Berücksichtigung der allgemeinen Lernziele laut Modulbeschreibung und der Arbeit mit der

Portfoliomethode – erreichen möchten. Damit diese Ziele überprüfbar sind, ist es Aufgabe der Studierenden, diese knapp, präzise und kompetenzorientiert in schriftlicher Form darzulegen.

Durch die oben erwähnte Rückmeldung in der Lehrveranstaltung sowie dem Tutorium haben die Studierenden die Möglichkeit, die bereits bearbeiteten Aufgaben einer Revision zu unterziehen und die zeichnerische Darstellung sowie die Ausführungen auf Basis neuer, eigener Erkenntnisse zu überarbeiten. Durch den Vergleich beider Versionen werden der eigene Lernprozess, die eigene Lernentwicklung sowie ggf. vorliegende eigene Begründungsmuster erkennbar.

Beispielaufgabe 3: Die dritte Aufgabe fordert eine reflektierte Auseinandersetzung mit den vorangegangenen Aufgaben bzw. Reflexionsanlässen und kann somit als Entwicklungsaufgabe gesehen werden. Unter dem Titel „Ziehen Sie Bilanz!“ verschriftlichen die Studierenden unter Bezugnahme auf die in der Veranstaltung behandelten Erklärungsansätze für Lehren und Lernen sowie die Bearbeitung und Reflexion der eingesetzten Aufgaben, inwiefern sich ihre Lernvorstellungen im Laufe des Semesters verändert haben. Zudem überprüfen die Studierenden inwieweit sie ihre selbstgesteckten Lernziele erreicht haben und welche weiteren Lernfortschritte sie für sich erreichen konnten. Eben diese Verschriftlichung wird in Bezug auf ihren Reflexionsgehalt ausgewertet.

Charakteristisch für den hier gewählten Ansatz ist die Schriftform, die für alle Aufgaben in der Bearbeitung gefordert wird. Diese ermöglicht den Studierenden durch die Entfremdung vom eigenen Arbeitsprozess das Hinzufügen einer weiteren Dimension der Selbstreflexion über den eigenen Lernprozess und das eigenen Handeln, indem sie nicht mehr nur aktiv lernen und handeln, sondern beim Schreiben gleichzeitig auch von außen eben dieses Lernen und Handeln beobachten (vgl. Bräuer 2000, 115). Damit kommt es bei der hier gewählten Form der Reflexion zwangsläufig zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Reflexionsinhalten als bei einer rein gedanklichen oder nur verbalen Reflexion (vgl. Zeder 2006, 222). Da diese Aussage aber bisher nur rein qualitativer Natur ist, soll nun im nächsten Schritt ein Modell entwickelt werden, um den vorgestellten Reflexionsanlass auch in empirischer und quantitativer Weise auswerten zu können.

5.3 Methodik und Stichprobe

Im Anschluss an die Entwicklung (über Expertengespräche) wurden die Reflexionsanlässe in einer Testphase in den unterschiedlichen Seminaren aus Bachelor- und Mastermodulen erprobt und falls notwendig auf Basis der Anregungen durch beteiligte Studierende sowie Lehrende angepasst. Nach dem Abschluss dieser Testphase befindet sich die Studie gegenwärtig im Redesign. Im Anschluss erfolgt mithilfe der in sieben Schritten durchzuführenden inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz die Auswertung (vgl. Kuckartz 2010, 60ff.). Als Ausgangsmaterial werden die Reflexionsanlässe des Kompetenzentwicklungsportfolios der Universität Oldenburg aus den Durchgängen im SS 2013 und dem SS 2014 von insgesamt N= 124 Teilnehmer(inne)n herangezogen. Als Analyse- bzw. Kodierereinheiten werden dabei zusammenhängende Sinneinheiten verwendet, deren Größe von Satzfragmenten bis zu mehreren Sätzen reicht. Erster Schritt im Ansatz von Kuckartz ist die initi-

ierende Textarbeit, die aus dem Markieren wichtiger Textstellen sowie dem Verfassen von Memos – im Sinne von ersten, losen Ideen für Kategorien – besteht. Diese losen Kategorien werden im zweiten Schritt zu thematischen Hauptkategorien zusammengefasst, wobei hier deduktiv aus der Forschung abgeleitete Kategorien als Startpunkt gewählt werden und gegebenenfalls mit offensichtlich erkennbaren induktiven Kategorien direkt aus dem Material heraus ergänzt werden. Als dritter Schritt wird das gesamte bisher vorhandene Material mit allen Hauptkategorien codiert, wobei sich während des Prozesses des Codierens möglicherweise noch weitere, bisher nicht erkannte Hauptkategorien ergeben können. Nachdem als vierter Schritt alle codierten Textstellen mit gleichen Hauptkategorien zusammengestellt werden, besteht Schritt fünf aus dem induktiven Bestimmen von Subkategorien am Material, die in diesem Falle unter dem Leitmotiv der skalierende Strukturierung hinsichtlich Art bzw. Tiefe der Reflexion gewählt werden. Die Modellierung erfolgt also im Wechsel zwischen induktiven und deduktiven Schritten. Nachdem auch diese zweite Ebene der Kategorisierung vorliegt und damit auch das Kodierbuch, das künftig auf weitere Reflexionsanlässe angewendet werden kann und in seiner finalen Form aus einem Kategoriensystem, den Kodieranweisungen sowie Hinweisen zur Praxis der Kodierung besteht, können nun im sechsten und abschließendem Schritt der Arbeit direkt am Material alle vorliegenden Bilanzen mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert werden. Diese Codierung ermöglicht dann im siebten, insgesamt abschließenden Schritt eine kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung für das gesamte Material (vgl. Kuckartz 2010, 60ff.).

5.4 Derzeitiger Stand der Arbeit

Aus der am Beginn des von Kuckartz (2010, 60) beschriebenen Vorgehens liegenden initiierten Textarbeit sind bereits erste Ergebnisse festzuhalten. Diese stammen zum Großteil aus der unabhängigen Untersuchung durch zwei Experten und der nachfolgenden Diskussion des Reflexionsanlasses (N= 64) in Bezug auf seinen generellen Reflexionsgehalt. Erstes und zentrales Ergebnis dieser Diskussion ist die Feststellung, dass der gewählte Reflexionsanlass aufgrund des erkannten hohen Reflexionsgehaltes mehr als ausreichend Potential bietet, um die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu bewerten und ein praxistaugliches Kodierbuch zu entwickeln. Ein auffälliges gemeinsames Charakteristikum aller Reflexionen ist, dass sie fast immer den Blick zurück enthalten auf einen Lernprozess oder einen Lerninhalt, über den reflektiert wird. Im zweiten Teil folgt dann teilweise auch noch ein nach vorne-Schauen, in dem Ziele für künftiges Handeln definiert werden. Einige Studierende definieren auf Basis einer vergangenen Erfahrung ein konkret geplantes Handeln. Hier zeigt sich bereits ein deutlicher Unterschied hinsichtlich Art und Tiefe, in der von den Studierenden reflektiert wird und wie es im Ziel-Modell auf der zweiten Ebene analysiert werden soll. Beispiel für tiefgehende Reflexionen sind die Vernetzung mit den Inhalten anderer Module oder das Entwickeln angepasster Verhaltens- und Vorgehensweisen für das spätere Berufsleben, die sich nur bei einem Teil der Studierenden finden. Im Gegensatz dazu sind die Reflexionen anderer Studierender rein deskriptiv, indem sie ausschließlich Fakten benennen, ohne eine Conclusio zu ziehen.

Ein weiteres Feld, bei dem sich Divergenzen unter den Student(inn)en zeigen, ist die Breite der Erfahrungen, die sie in ihre Reflexionen einbeziehen. Während ein Teil der Studierenden zurückblickt auf Erfahrungen, die sie ohne konkreten Bezug zu einer Institution gemacht haben, blicken wiederum andere Studierende gezielt auf Erfahrungen, welche sie im Laufe ihres Lebens in der Schule, im Betrieb, der Universität oder anderen Institutionen gemacht haben zurück. Auch in Bezug auf den Wissensgrad der innerhalb der Reflexionen thematisiert wird, zeigt sich eine Varianz die im späteren Modell berücksichtigt werden muss. Die Beobachtungen aus der initiierenden Textarbeit werden nach dem Zyklus von Kuckartz (2010, 60ff.) bearbeitet, so dass sie sich ebenfalls in den Kategorien und Subkategorien des finalen Modells wiederfinden werden.

5.5 Erste Überlegungen zu einem integrativen Modell der Selbstreflexionsfähigkeit

Da es trotz der Vielfalt der theoretischen Ansätze zur Beschreibung und Charakterisierung von Selbstreflexion nach wie vor kein allgemein anerkanntes Modell zu ihrer empirischen Messung gibt wird versucht, ein ebensolches Modell selbst zu entwickeln. Basis sind die unterschiedlichen Ansätze aus der Theorie, von denen viele einen impulsgebenden Charakter besitzen und die zu einem neuen Modell kombiniert werden sollen.

Ausgangspunkt ist das ALACT Modell nach Korthagen (2008, 39), welches den Selbstreflexionskreislauf in strukturierter Weise darstellt. Im Kern folgt dieses Modell einem prozessualen Zyklus, der an den Handlungen des Lernenden ausgerichtet ist (vgl. Korthagen 2008, 39ff.). Gestützt werden kann der Ansatz nach Korthagen (2008) durch den von Greif (2008), der auf Basis des organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1978) entstanden ist (vgl. Greif 2008, 43ff.). Auch in diesem Modell wird ein Zyklus – die sogenannten Schleifen – durchlaufen, der sich einerseits auf eine ich-zentrierte, selbsterkannte Optimierung der Handlungsprozesse (einschleifig) und andererseits auf die Einbeziehung externer, prozessbeeinflussender Faktoren (zweischleifig) konzentriert (vgl. Greif 2008, 44f.). Hier können dann auch wichtige Erkenntnisse für den Entwurf eines Modells zur Messung der Selbstreflexionsfähigkeit abgeleitet werden denn es wird deutlich, dass beide Ansätze ein wiederkehrendes, prozessuales Reflexionsverhalten fokussieren. Setzt man das Modell von Korthagen (2008, 39ff.) als Ankerpunkt des neu zu entwickelnden Modells, so geht es im nächsten Schritt darum, die einzelnen Phasen dieses Prozessmodells weiter aufzugliedern, um eine Operationalisierung zu ermöglichen.

Mögliche Differenzierungen hinsichtlich der erforderlichen Kategorien unterscheiden beispielhaft Ziele, Strategien und Inhalte (Jenert, 2008), Lerngegenstand, Lernhandlung und Lernvermögen (Hilzensauer, 2008) oder auch Lernverhalten, Lehr-Lern-Arrangement und institutionellen Kontext (Häcker, 2005). Aus diesem Grund sollen aus den Erkenntnissen der Reflexionsforschung Kategorien abgeleitet werden, wobei diese aus verschiedenen theoretischen Modellen kombiniert werden. Hintergrund ist hier, dass im Zuge der Recherche zu bestehenden Modellen und theoretischen Ansätzen zur Selbstreflexionsfähigkeit immer wieder Ähnlichkeiten über Modelle und Theorien hinweg identifiziert wurden, die dieses Vorgehen rechtfertigen. So ist den aufgeführten Konzepten gemein, dass sie von einzelnen Lernern

ausgehen, welche selbstregulierte Lernprozesse durchlaufen. Lernende sollen ihre Handlungen hinsichtlich der gemachten Beobachtungen einschätzen sowie generell in der Lage sein, sich selbst kritisch zu hinterfragen (vgl. Fink 2010, 103). Ebenfalls in den Modellen wiederkehrend ist das allgemeine Motiv, dass sich mit dem „Wie“, dem Prozess, wie auch dem „Was“, dem Inhalt des Lernens, beschäftigt. Dieses Motiv soll im Rahmen weiterführender Recherchen weiter konkretisiert werden, um die Operationalisierbarkeit zu gewährleisten. Ergebnisse aus der Recherche sind somit deduktiv aus der Reflexionsforschung abgeleitete Kategorien, die im nächsten Schritt durch induktiv aus dem Material abgeleitete Subkategorien ergänzt werden. Auf einer weiteren Ebene erfolgt dann eine skalierende Strukturierung hinsichtlich der Art und Tiefe der Reflexion. Mit der Reflexionstiefe soll ein Maß gefunden werden, dass die oberflächigen Reflexionen von den gut durchdachten begründeten Reflexionen zulässt. Es soll zum Beispiel unterschieden werden, ob Studierende Fakten nur bloße benennen oder gegebenenfalls schon eine erste Wertung vornehmen oder beispielsweise schon einen Zukunftsbezug herstellen.

6 Fazit und Ausblick

Wie eingehend formuliert, ist die Selbstreflexionsfähigkeit integraler Bestandteil der Lehr-Lernprozesse mit signifikanter Bedeutung für eine zeitgemäße Lehrerbildung. Um sich dem Ziel Selbstreflexionsfähigkeit angehender Lehrerinnen und Lehrer zu befördern und zu erfassen anzunähern, ist zunächst eine noch tiefergehende Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes notwendig. Eine erste Sichtung hat ergeben, dass gegenwärtig Forschungsbedarf für ein neues Modell zur Operationalisierung und Erfassung der Selbstreflexionsfähigkeit besteht. Dafür ist es im ersten Schritt erforderlich die Vielzahl bestehender theoretischer Ansätze in ein Modell zu integrieren. Hier ist weitere Forschungsarbeit, insbesondere in der Zusammenführung der teilweise äquivalenten Bestandteile der einzelnen theoretischen Ansätze, notwendig.

Als innovativer Vorteil der vorliegenden Forschungsarbeit ist der vorhandene Praxisbezug durch die praktische und theoretische Arbeit mit Studierenden an der Schwelle zum Eintritt ins Berufsleben zu sehen. Die entwickelten Reflexionsanlässe, die sich auf eine qualitative Evaluation übertragen lassen und so einen wichtigen Schritt für die Messbarkeit darstellen, sowie das Kodierbuch (vgl. Kuckartz 2012, 36ff.) bieten durch die Möglichkeit ihrer Wiederverwendbarkeit einen echten Mehrwert. Sie ermöglichen es, noch gezielter Reflexionsaufgaben zu gestalten und miteinander zu kombinieren, je nachdem, welche konkreten Ziele verfolgt werden. Die Zielgruppe, an die sich solche Reflexionsanlässe richtet, ist dabei auch nicht ausschließlich auf Studierende beschränkt, sondern kann ebenfalls durch Schüler(inne)n oder Auszubildende repräsentiert werden, bei denen ein vitaler Bedarf zur Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit vorliegt.

Literatur

- Arnold, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung. In: Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung – online, Ausgabe 5. Online: http://www.unikl.de/paedagogik/Texte/gew05_5.pdf (25.06.2013).
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 469–520.
- Baumgartner, P./Himpsl, K./Zauchner, S. (2009): Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“. GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Online: <http://www.peter.baumgartner.name/schriften/publications-de/e-portfolio-bericht-zusammen-fassung> (27.04.2011).
- Belton, V./Gould, H. T./Scott, J. L. (2006): Developing the reflective practitioner – designing an undergraduate class. In: Interfaces, 36, 150-164.
- Bengtsson, J. (1995): What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. In: Teachers and Teaching: theory and practice, Vol 1, No. 1, 23-32.
- Bengtsson, J. (2003): Possibilities and Limits of Self-reflection in the Teaching Profession. In: Studies in Philosophy and Education, 22, H.3, 295-316.
- Brand, W./Tramm, T. (2002): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Baabe, S./Haarmann, E. M./Spiess, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Festschrift zum 60.Geburtstag von Klaus Struve. Paderborn, 266-277.
- Breault, R. A. (2004): Dissonant themes in preservice portfolio development. In: Teaching and Teaching Education, 20, H. 8, 847-859.
- Bräuer, G. (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg/Breisgau.
- Bräuer, G. (2007): Portfolios in der Lehrerbildung. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, 45-62.
- Calderhead, J./Gates, P. (1993): Conceptualizing reflection in teacher development. London.
- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 877-904.
- Diener, E./Wallboom, M. (1976): Effects of Self-Awareness on Antinormative Behavior. In: Journal of Research in Personality, (10), 107-111.
- Ebbers, I./Krämer-Gerdes, C./Schürkmann, C. (2009): Fachdidaktische Innovationen in der Lehramtsausbildung zur Intensivierung von Lehr-/Lernprozessen in Theorie und Praxis. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/ebbers_etal_bwpat17.pdf (17-12-2009).
- Dewey, J. (1933): How We Think. Boston.

Dybbert, V. (2007): „Ich singe, weil ich ein Lied hab‘ ...“. Schreiben als Königsweg der professionellen Selbstreflexion. In: *Journal für Schulentwicklung*, 1, 60-65.

Egloffstein, M./Baierlein, J./Frötschl, C. (2010): ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. In: *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft 18, Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessment. Online: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/18/egloffstein1004.pdf> (10.03.2015).

Fink, M. C. (2010): ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Baltmannsweiler.

Garner, B. K. (2009): Portfolios: Portraits guten Unterrichtens. Das Lehrerportfolio als Instrument professioneller Entwicklung. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 3. Aufl. Seelze-Velber, 249-256.

Glazer C./Abbott, L./Harris, J. (2004): A teacher-developed process for collaborative professional reflection. In: *Reflective Practice*, Vol. 5, No. 1, 33-46.

Greif, S. (2008): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen.

Hatton, N./Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. In: *Teaching and Teacher Education*, 11, H. 1, 33-49.

Häcker, T. (2011a): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 3. Aufl. Hohengehren.

Häcker, T. (2011b): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 4. Aufl. Seelze, 33-39.

Häcker, T./Winter, F. (2009): Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber, 227-233.

Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3, 253-273.

Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. Online: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/77/80> (10.05.2014).

Humboldt, W. v. (1973): *Schriften zur Sprache*. Stuttgart.

Jahncke, H./Slopinski, A./Hüsing, F. (2015). Erfahrungen mit der Portfolioarbeit in Studienseminaren. In: *berufsbildung*, 151, 39-41.

Janik, T. (2003): Zur reflexiven Lehrerbildung. In: Seebauer, R. (Hrsg.): *Erste Schritte in die Unterrichtspraxis – Texte, Materialien, Berichte/First Steps into teaching practice*. Brno, 78-84.

Jenert, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: Bildungsforschung 5.2. Online: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/200802/selbstorganisation> (18.03.2015).

Keupp, H. (2014): Selbstsorge in der Risikogesellschaft. In: Gahleitner, S. B. et al. (Hrsg.): Wann sind wir gut genug? – Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbstsorge in Psychotherapie, Beratung und Supervision. Weinheim/Basel, 18-31.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (04.04.2014).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (15.06.2014).

Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis. Computerunterstützung. Weinheim.

Koch-Priewe, B. (2013): Das Portfolio in der Lehrerbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: Koch-Priewe, B./Leonhard, T./Pineker, A./Störtländer, J.C. (Hrsg.). Portfolio in der Lehrerbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn, 41-73.

Lew, M. D./Schmidt, H. G. (2011): Self-reflection and academic performance: is there a relationship? In: Advance in health sciences education, 16, H. 4, 529-545.

Moon, J. A. (2004): A Handbook of Reflective and Experiential Learning. London.

Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, 40–59.

Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation: die Kunst, Experten zu managen. Wien.

Rambow, R/Bromme, R. (2000): Was Schöns „reflective Practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte, Online: http://www.psyplan.de/Architektur-vermittlung_files/Neuweg-Beitrag.pdf (10.15.2014).

Rebmann, K./Schlömer, T. (2012): Ermittlung und Beschreibung beruflicher Kompetenzen und Kompetenzentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive am Beispiel der Handelslehrer/-innenbildung. In: Niedermair, G. (Hrsg): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz, 135-159.

Reinisch, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./ Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 33-43. Richter, A. (2009): Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Aufl. Seelze-Velber, 234-242.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action, Basic Books. New York.

Stock, M./Köppel, T. (2012): ePortfolio-Begleitung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Eine Reflexion. In: Wissensplus, Sonderausgabe Wissenschaft: Der 6. österreichische Wirtschaftspädagogik-Kongress: Diskussions-, Forschungs- und Praxisbeiträge – online. Ausgabe 5-2011/12. Online: <http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift-/sonderausgabe> (25.06.2013).

Stock, M./ Riebenbauer, E. (2011): Uni-Abschluss! Was nun? Übergang zwischen Universität und Arbeitswelt im Kontext der Kompetenzentwicklung und des lebenslangen Lernens unterstützt durch ePortfolio-Arbeit, In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. Ebbinghaus, M., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/stock_riiebenbauer_kv-ht2011.pdf (17.03.2015).

Straßer, P. (2008): Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings. Bielefeld.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57, Beiheft, 202–224.

Trepke, F./Fischer, C. (2012): Was Dokumentationen von Lehrkräften über ihren Professionsentwicklungsprozess erkennen lassen – am Beispiel des Programms SINUS an Grundschulen. In: Kobarg, M. (Hrsg.): Lehrerberufprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden. Münster, 163-179.

Zeder, A. (2006): Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen. In: Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 31. Paderborn.

Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Eds.): Handbook of self-regulation. Burlington, 13-40

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

Zitieren dieses Beitrages

Jahncke, H. (2015): Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 28, 1-24. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf (22-06-2015).

Die Autorin



B. A, M. Sc. HEIKE JAHNCKE

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg

heike.jahncke@uni-oldenburg.de

<http://www.uni-oldenburg.de/bwp>