

Völschow, Yvette; Warrelmann, Julia-Nadine

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung. Optionen und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium

Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]:
Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S.
178-186. - (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)



Quellenangabe/ Reference:

Völschow, Yvette; Warrelmann, Julia-Nadine: Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung. Optionen und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium - In: Graf, Ulrike [Hrsg.]; Iwers, Telse [Hrsg.]; Altner, Nils [Hrsg.]; Staudinger, Katja [Hrsg.]: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 178-186 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-289530 - DOI: 10.25656/01:28953; 10.35468/6073-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-289530>

<https://doi.org/10.25656/01:28953>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Yvette Völschow und Julia-Nadine Warrelmann

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung: Optionen und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium

Abstract

Der Konzeptbeitrag befasst sich mit der Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium unter besonderer Fokussierung elektronischer Portfolioarbeit. Dabei wird u. a. verdeutlicht, warum Reflexion grundlegend für den persönlichkeitsbildenden Anteil des Professionalisierungsprozesses ist (Schön, 1983). Gerade mit Blick auf die verstärkten Digitalisierungsforderungen im Studium ist dabei auch die digital unterstützte Reflexionsanregung zu thematisieren. Im Rahmen von zwei BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung Projekten wurde an der Universität Vechta seit 2016 ein digitales Portfolio-Tool entwickelt, das aktuell implementiert und evaluiert wird. Das Tool verfolgt insbesondere das Ziel der Reflexion eigener Lern- und Entwicklungsprozesse und dient damit dem Professionalisierungsprozess (Bauer, 2012). In diesem Beitrag wird nach einer theoriegeleiteten Betrachtung digitaler Reflexionsförderung zur Unterstützung professionsbezogener Persönlichkeitsbildung auf die Methode Portfolioarbeit (u. a. Bräuer, 2014) eingegangen. Abschließend werden Gelingensbedingungen und Grenzen reflexionsfördernder elektronischer Portfolioarbeit zur Unterstützung der Persönlichkeitsbildung angehender Lehrkräfte verdeutlicht.

Schlüsselbegriffe: elektronisches Portfolio, Reflexionsunterstützung, Professionalisierung, Praxisreflexion, reflexive Lehrkräftebildung

1 Professionelles Selbst und Lehrkräftepersönlichkeit

Bei aller Definitionsproblematik von Persönlichkeit scheint es vor allem so etwas wie die Lehrkräftepersönlichkeit, die für den Lehramtsberuf bedeutsam ist, zu geben. So führen u. a. berufserfahrene und -zufriedene Lehrkräfte ihren Berufserfolg auf ihre eigene Persönlichkeit zurück (Rothland, 2021, 188f). Die *eine* Lehrkräf-

tepersönlichkeit gibt es dabei nicht. Außer fach- und schulformspezifischen sind vor allem individuelle, persönlichkeitsrelevante Ausprägungen ausschlaggebend. Berliner (2001, 465) listet als hilfreiche Elemente der Lehrer- und Lehrerinnenpersönlichkeit u. a. Merkmale der Differentiellen Psychologie wie Umgänglichkeit, Überzeugungskraft, Vertrauenswürdigkeit und die Fähigkeit, mehr als eine Sache gleichzeitig zu tun, auf. Eine aktuellere Zusammenstellung umfasst sogar 92 relevante Attribute der Lehrer- und Lehrerinnenpersönlichkeit (Haag & Streber, 2020, 165f). Eine zentrale Frage für die Lehrkräftebildung ist dabei, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale veränderbar sind. Hier scheinen sich die beiden gegenläufigen Thesen – (1) Lehrkräftemerkmale sind durch Lehrkräftebildung positiv zu beeinflussen oder (2) Lehrkräftemerkmale sind feste Persönlichkeitsmerkmale und daher weitgehend stabil, wenn nicht gar genetisch determiniert (Cramer, 2012, 216f) – zu behaupten.

Aus der für diesen Beitrag fokussierten humanistischen Perspektive gibt es keine starren Persönlichkeitsmerkmale, sondern ist für den Menschen lebenslang Veränderung auch im Sinne von Wachstum möglich (Rogers, 1942). Auch aus damit verträglicher kognitivistisch-konstruktivistischer Sicht wird davon ausgegangen, dass menschliches Verhalten zumindest ausgleichbar bzw. veränderbar ist. Da schließt auch das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) an, das anthropologische Grundannahmen von Rationalität, Reflexivität, Kommunikationsfähigkeit und Autonomie herausarbeitete, die als wachstums- bzw. veränderungsfähig angesehen werden. Veränderungen werden dem FST nach u. a. über die Aufdeckung handlungsleitender Subjektiver Theorien begünstigt (Schlee, 2012, 33; auch Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, 242). Auch nach Bauer kann das professionelle Selbst einer jeden Lehrkraft „aktiv gestaltet und durch Lernprozesse positiv beeinflusst werden“ (2012, 33). So können Kompetenzen und Handlungsrepertoires für pädagogische Handlungssituationen ausgebaut und bei Übereinstimmung von Werten, Zielen, Überzeugungen und Selbstkonzepten kohärent zusammengebracht werden (Bauer, 2012, 33f). Dazu sei es nötig, dass Lücken im professionellen Selbst erkannt und als bearbeitbar erlebt werden (Bauer, 1998, 355). Die lebenslange Reflexion von Verbesserungspotenzialen des professionellen Selbst ist demnach zu fördern. Reflexion ist dabei ein Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit (Frey, Kriesche, Protzel, Döring-Seipel & Nitsche, 2019) und auch Voraussetzung für Selbstlernkompetenzen und Professionalisierung (Klampfer, 2013, 45). Als Schlüsselkompetenz in der Lehrprofession (Falke & Zschweigert, 2014, 274) und im Professionalisierungsprozess wird Reflexionsfähigkeit für professionelles Handeln von Lehrkräften nicht zuletzt auch deshalb als wichtig erachtet (KMK, 2019, 4). Mit Blick auf die in diesem Beitrag thematisierte, durch elektronische Portfolios (ePortfolio) begleitete Reflexion ist zudem nennenswert, dass die Digitalstrategie der Kultusministerkonferenz betont, dass „Lernen im Kontext der zunehmenden

Digitalisierung und das kritische Reflektieren [...] [künftig] integrale Bestandteile dieses Bildungsauftrages sein“ (KMK, 2016, 2) werden.

2 Reflexionsfördernde Portfolioarbeit in der Lehrkräftebildung

Die Wurzeln des Portfoliokonzepts liegen im 15./16. Jahrhundert. Portfolios dokumentierten als transportierbare Blattsammlungen¹ Proben künstlerischer Arbeiten, um sich potentiellen Käufern bzw. Käuferinnen und Akademien zu präsentieren. Schon damals sollte so auch die Weiterentwicklung und der Arbeitsstil der Person deutlich werden. In der Bildungslandschaft sind Portfolios seit der Reformpädagogik unter verschiedenen Begriffen wie Belegeheft, Arbeitsmappe, Jahresarbeit etc. ein Thema. Sie sollen: 1) ein umfassendes Bild der Kompetenzen abbilden, 2) Lernwege reflektieren und 3) Fortschritte und Entwicklung dokumentieren helfen. Heute werden sie auch als Brücken- bzw. Klammerelement der Funktionen Lehr-Lerninstrument, Reflexionshilfe und Prüfungsleistung (Häcker, 2006) genutzt. Bei einem Fokus auf Lernen und Reflektieren kann v. a. die Bearbeitung und Reflexion von praktischen Erfahrungen das volle Potenzial der Portfoliomethode ausschöpfen helfen. Das gilt u. a., da Lernende im eigenen Tempo und – so im Fall des hier betrachteten ePortfolios – mit eigens gewählten Gestaltungsoptionen arbeiten können. Unerlässlich ist dabei aber eine präzise Zielformulierung. Lehrende und Lernende sollten dem Portfolio dabei aber auch nicht zuviel auf einmal abverlangen.

Auch Garner (2006) beschreibt das Ziel des Portfolios v. a. in der Reflexion eigener Lern- und Entwicklungsprozesse. Weiterhin wird die Bedeutung des Portfolios als Methode zur Professionalisierung von Lehrkräften angesichts wachsender Heterogenität in Lehr-Lern-Kontexten betont (Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016):

„Portfolios regen den Lernenden an, Lernergebnisse zu sammeln und (im Idealfall) zueinander in Beziehung zu setzen, gemachte Erfahrungen zu reflektieren und wenn möglich Prozesse des eigenen Lernens auf diesem Wege für sich selbst und andere verständlich zu machen“ (Reinmann, 2011, 34f).

Insgesamt kann Portfolioarbeit die Reflexivität bei angehenden Lehrkräften steigern (Bräuer, 2014) – auch wenn Feder und Cramer dem Portfolio jenseits von Reflexion wenig Effekte beimessen (2019). Inhaltlich weist Portfolioarbeit jedoch eine besondere Eignung für die reflektierende Bearbeitung pädagogischer Praxiserfahrungen auf, bei denen die Studierenden als Experte bzw. Expertin ihrer

1 portare: tragen; foglio: Blatt

selbst inkl. des inzwischen im Studium erfahrenen Wissens und Könnens gefragt sind. So bietet sich z. B. eine transparente Abbildung von Lernprozessen im Rahmen der Praxisphase an. Weniger geeignet ist Portfolioarbeit für Inhalte, die Lehrende als Fachexperten bzw. -expertinnen und ein hohes Maß an didaktischer Reduktion erfordern (z. B. Statistik). Hier kann ein Portfolio eher als Tool der Dokumentation dienen.

Qualitative Befunde zum Portfolioeinsatz in der Lehrkräftebildung ergaben zudem positive Effekte einer Portfolio-Nutzung für die pädagogische und vor allem reflexive Praxis von Lehrkräften mit Blick auf selbstevaluative Kompetenzen, die Entwicklung von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, reflexives Lernen und die Veränderung in der Wahrnehmung des eigenen Denkens. Zudem werden hierüber die Fähigkeiten zu Unterrichtsplanung, Präsentationen und den Umgang mit Schüler- und Schülerinnenverhalten, die Realisierung subjektiver Grenzen als Lehrperson sowie Kritikfähigkeit und informelle Lernprozesse angeregt (Klenowski, 2000, 228–231).

Wichtig für die hochschuldidaktisch fundierte Reflexionsanregung mittels Portfolioarbeit zu wissen ist, dass eine gelingende Reflexion eine gewisse Tiefe voraussetzt. Tiefel bietet für eine Überprüfung das *Modell der Professionellen Reflexion* (2004, 237) an, mittels dessen Reflexion als Schlüsselkategorie für professionelles Handeln zumindest für beratende Aufgaben herausgearbeitet wurde (108). Differenziert wird im Modell in 1) Reflexionsauslöser, 2) Reflexionsfokus und 3) Reflexionswissen. Die Reflexion selbst wird in stabilisierende, entwicklungsfördernde, balancierende Reflexion sowie in Metareflexion unterschieden. Bellin-Mularski hat weiterhin betont, dass Reflexionsaufgaben und Orientierungsfragen die Reflexion vertiefen (2016, 133). Jahncke und Berding sehen ein Portfolio außer durch Leitfragen auch durch – z. B. von Mentoren oder Mentorinnen begleitete – Feedbackgespräche, zur Steigerung von professioneller Reflexionskompetenz als hilfreich an (2019, 17). Zu bedenken ist zudem, dass eine Reflexion ohne Fremdreflexion auch negative Erfahrungen vertiefen kann (Kricke, 2016, 170), wenn diese immer wieder auf dieselbe einseitige Weise betrachtet werden, ohne die Perspektive darauf auch zu verändern.

Eine wichtige Reflexionsunterstützung ist in jedem Fall ein regelmäßiges wertschätzendes, kritisch-konstruktives Feedback von außen, das dem Portfolio v. a. eine formative, prozessorientierte Stärke gibt (Himpsl-Gutermann, 2011, 44).

Für die analytische Betrachtung – und ggf. eine Notenbewertung – der Reflexionstiefe bietet sich zudem z. B. das Modell nach Hatton und Smith (1995) an, das in folgende vier Stufen der Reflexion, über die die Komplexität der damit verbundenen Argumentation innerhalb der kognitiven Konstrukte zunimmt, differenziert: (1) „descriptive writing“, (2) „descriptive reflection“, (3) „dialogic reflection“ und (4) „critical discourse“ (Hatton & Smith, 1995, 40).

3 Gelingensbedingungen und Grenzen von ePortfolioarbeit

Ein digitales Portfolio zeichnet sich im Vergleich zum Papierportfolio durch die „Merkmale der ‚Multimedialität‘, ‚Interaktivität‘ und ‚Konnektivität‘ aus“ (Brück-Hübner, 2020, 103). Ein großer Vorteil zeigt sich in der zeit- und ortsunabhängigen Nutzung des Tools, das zudem umfängliche Speichermöglichkeiten nutzen kann.

An der Universität Vechta ist das ePortfolio technisch im sowieso hier etablierten Lern-Management-System (LMS) Stud.IP verankert. So besteht für die Nutzenden eine prinzipiell vertraute Oberfläche und damit eine geringere Nutzungsschwelle. Sie müssen sich nicht in ein weiteres technisches Tool bzw. eine weitere technische Oberfläche einarbeiten und es muss – bei ohnehin nahezu täglicher Nutzung des LMS – kein weiteres Login und keine neue URL herangezogen werden. Auch für die Administration ergeben sich hieraus Vorteile. Die benötigten Nutzenden- und Lehrveranstaltungsdaten sind bereits im System angelegt und die etablierte IT-Administration der Universität kümmert sich standardmäßig um die LMS-Belange.

Damit die ePortfolioarbeit gelingt, sind jedoch – neben den grundlegenden technischen Bedingungen – weitere Aspekte zu beachten. Der Ausgangspunkt muss – wie beim nicht-digitalen Portfolio auch – immer eine geklärte und transparent kommunizierte didaktische Zielsetzung sein. Zudem sollten Lehrende als auch Lernende eine sowohl technische als methodische Einführung zu ePortfolios erhalten (Mayrberger, 2011a, 254f). Weiterhin ist auch für die ePortfolioarbeit eine anfängliche Begleitung hilfreich (Valdorf, Werfel & Streblow, 2016), um eine spätere sichere, eigenständige, eigenverantwortliche und kritische Arbeitsweise (Mayrberger, 2011a, 254f) zu unterstützen. Dabei verbessert auch hier eine an den Lernenden orientierte didaktische Herangehensweise die Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen (Muckel, Heidkamp & Brunner, 2012). Besonders wirksam für eine Verbesserung studentischer Reflexionskompetenz, die auch die Herausbildung einer tragfähigen Lehrkräftepersönlichkeit untermauert, zeigt sich die Begleitung von schulpraktischen Erfahrungen mittels digitaler Portfolioarbeit oder aber klassischer Portfolioarbeit in der Papierversion (Leonhard & Rihm, 2011, 251ff). „Insbesondere die Reflexion von Praxiserfahrungen scheint eine geeignete Möglichkeit, Reflexionskompetenz zu fördern und die Verzahnung von Theorie und Praxis zu garantieren“ (Stender, 2015, 3).

ePortfolioarbeit kann hierfür als Kommunikationsverstärker fungieren. Sie kann den Kompetenzerwerbsverlauf und den Aktivitätsverlauf leichter abbildbar machen und Selbständigkeit, Selbstdisziplinierung und Eigenverantwortlichkeit Studierender z. B. durch Eigeninitiative bei der Bitte um zusätzliches digitales Feedback fördern (Mayrberger, 2011b, 35). Der Wirkungsgrad von ePortfolios wird aber auch durch überzeugende Implementierungsimpulse auf der Institutionsebe-

ne, durch die Reflexionskompetenz auf der Studierendenebene und die spezifische Aufgabendidaktik zur Anleitung reflexiver Praxis auf Lehrendenebene beeinflusst (Bräuer & Keller, 2013, 265). Mögliche Grenzen für die Unterstützung digitaler Reflexionsanregung liegen in evtl. nicht umgesetzter Übersichtlichkeit, Funktionalität und technischer Sicherheit (Völschow, Israel & Warrelmann, 2019).

Zudem sollte eine sinnvolle Aufgabenauswahl, idealerweise mit überzeugenden Reflexionsanregungen, erfolgen (siehe auch Tabelle 1). Wie erwähnt, muss Reflexion nicht zuletzt auch gelernt, angeleitet, unterstützt und begleitet werden. Das stellt einen anspruchsvollen Prozess dar (Slepcevic-Zach, Gössler & Stock, 2015, 28) und macht die Portfolioarbeit zu einer ressourcenintensiven Methode mit zusätzlichem Aufwand für Lehrende, z. B. wenn weiterführende Reflexionen (Zwischen-)Feedback erfordern. Eine solide Lösung für Feedbacks liegt in der Bildung von Studierendentandems oder Tutoren bzw. Tutorinnen, die als Peer-Coaches (Bruns, Warrelmann & Völschow, 2019) fungieren und die Feedbackschleife begrenzt begleiten – auch um nicht endlos zu reflektieren (Slepcevic-Zach et al. 2015, 29ff).

Eine persönlichkeitsfördernde ePortfolioarbeit für angehende Lehrkräfte sollte idealerweise über den gesamten Ausbildungsweg hinweg praktisch umgesetzt werden. An der Universität Vechta wird sich daher am folgenden Ablauf für die Platzierung bestimmter Reflexionsthemen bzw. -anlässe orientiert:

Reflexionszeitpunkt	Reflexionsanlass	Reflexionsfragestellung
vor Studiumsbeginn	Berufswahlüberprüfung I	Will und sollte ich überhaupt Lehrkraft werden? (z. B. per Online Self Assessment des Projekts ViBes ¹)
1. Semester	Berufswahlüberprüfung II	(Warum) möchte ich diesen Beruf ergreifen? Welche Stärken bringe ich hierfür bereits mit?
Orientierungspraktikum, 2.-3. Semester	1. Praxisreflexion	Welche Erkenntnisse ziehe ich aus dem Praktikum für mein weiteres Studium, meine Persönlichkeitsentwicklung und mein späteres Berufsleben?
Allgemeines Schulpraktikum, 4. Semester	2. Praxisreflexion	Welche berufsbezogenen Kompetenzen und Persönlichkeitsaspekte weise ich bereits auf und welche möchte ich noch ausbauen?
Ende 6. Semester	B.A. Abschluss mit Entscheidung M.Ed./Fachmaster/Berufseinstieg	Welchen Berufsweg schlage ich tatsächlich in Zukunft ein und warum?

1 „Virtuell begleitetes Selbststudium im erweiterten Bildungsraum“ an der Universität Vechta, ein von 2021–2024 durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördertes Projekt.

Reflexionszeitpunkt	Reflexionsanlass	Reflexionsfragestellung
7. Semester	Lernprozessbegleitung zu selbstgewählten Schwerpunkten wie Inklusion, Distanzlernen, Class-Room-Management	Welche Kompetenzen weise ich bzgl. des Umgangs mit Schülern bzw. Schülerinnen mit Inklusionsbedarf auf?
Praxisphase, 8. Semester	3. Praxisreflexion mit Unterrichtsreflexionen, Abgleich Berufsbild/Realität	Welches berufliche Rollenverständnis habe ich von mir? Wie kann ich bestimmte meiner Persönlichkeitsanteile für meinen Beruf gewinnbringend nutzen?
Vorbereitungsdienst	Rollenwechsel vom Lernenden zur Lehrkraft	Welche berufsbezogenen Überzeugungen veretre ich?
Berufsleben	Reflexionsanlässe können situationsnah per (kollegialer) Beratung, Supervision, Coaching oder anderer Fortbildungen begleitend über digital unterstützte Reflexion bearbeitet werden	Wie erhalte ich langfristig eine gesunde, zufriedene, erfolgreiche Lehrkräftepersönlichkeit? Welche Persönlichkeitsaspekte möchte ich noch ausbauen oder entwickeln?

Abb. 1: Idealvorstellung persönlichkeitsförnderer ePortfolioarbeit im Lehramtsstudium.

Davon ausgehend, dass im Studium nicht alles erlernbar ist, was eine gute Lehrkraft ausmacht (Rothland, 2021), wird Reflexion also zu bestimmten Themen und Anlässen gezielt platziert. Wesentliche Bedingung für einen langfristigen Effekt dürfte dabei die institutionelle Verankerung von reflexions- und persönlichkeitsbildender Portfolioarbeit sein, die nicht nur das Studium, sondern auch den Vorbereitungsdienst sowie bestenfalls auch berufsbegleitende Fortbildungsangebote einbezieht.

Literatur

Bauer, K. (2012). Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich seiner Effektivität erfreut. In K. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 31–54). Münster: Waxmann.

Bauer, K. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 343–359.

Bellin-Mularski, N. (2016). Das (E-)Portfolio im Praxissemester: Dokumentations- oder Reflexionsinstrument. In W. Pfau, C. Baetge, S. Bedenlier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.), *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre* (S. 131–142). Münster, New York: Waxmann.

Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482. doi: 10.1016/S08830355(02)00004-6

Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*, Opladen & Toronto: Budrich.

Bräuer, G. & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brück-Hübner, A. (2020). *ePortfolio und neue Lernkultur. Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Schule*. Hohengehren: Schneider.

- Bruns, W., Warrelmann, J. & Völschow, Y. (2019). Vom Studierendencoaching zum Schüler- und Schülerinnencoaching auf der Grundlage des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST). In U. Graf & T. Iwers (Hrsg.), *BEZIEHUNGEN BILDEN – Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 67–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Falke, B. & Zschweigert, H. (2014). Das (Jenaer) Praxissemester: Herausforderungen und Chancen für die zweite Phase der Lehrerbildung. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 268–279), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245.
- Frey, A., Kriesche, J., Protzel, M., Döring-Seipel, E. & Nitsche, K. (2019). Kompetenzen stärken und Reflexion anregen. Beispiele für gelungene Maßnahmen zur Professionalisierung und Transfersicherung im Rahmen der Lehrer(innen)bildung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Aktuelle Beiträge zur Grundschulpädagogik. Wissenschafts-Praxis-Transfer* (S. 59–70), Wiesbaden: Springer.
- Garner, B. (2006). Portfolios: Portraits guten Unterrichtens. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Portfolio Handbuch. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 249–254). Seelze: Kallmeyer.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner & F. Winter (Hrsg.), *Das Portfolio Handbuch. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33–39). Seelze: Kallmeyer.
- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit. Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Himpsl-Gutermann, K. (2011). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54), Wiesbaden: VS Verlag.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klauf, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39), Münster, New York: Waxmann.
- Jahncke, H. & Berding, F. (2019). (Selbst-)Reflexion. Wie lässt sich (Selbst-)Reflexion anleiten? Erste methodische Überlegungen. *Bildung und Beruf* 2, 12–17.
- Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnen-ausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende*. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios. Promoting Teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7 (2), 215–236. doi: 10.1080/713613329
- Kricke, M. (2016). „Aufdecken eigener biographischer Karten“. Chancen von (E-)Portfolioarbeit im Kontext einer inklusiven internationalen LehrerInnenbildung. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 164–177). Münster, New York: Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 240–270.
- Mayrberger, K. (2011b). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayrberger, K. (2011a). Lernen und Prüfen mit E-Portfolios – eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle, In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe, (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 251–280). Wiesbaden: VS Verlag.
- Muckel, P., Heidkamp, B. & Brunner, S. (2012). Learning Scenarios with Integrated ePortfolios. EPortfolios are nice to have but do cause inconvenience. In S. Ravet (Hrsg.), *ePIC – ePortfolio and Identity Conference-Proceedings 2012* (S. 238–244), Poitiers: Adpios.
- Reinmann, G. (2011). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54). Wiesbaden: VS,
- Rogers, C. (1942). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die deutsche Schule*, 113, 2, 188–198. doi: 10.25656/01:22238
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Slepcevic-Zach, P., Gössler, T. & Stock, M. (2015). Theoretische Rahmung des eKEP. In P. Slepcevic-Zach, E. Riebenbauer, K. Fernandez & M. Stock (Hrsg.), *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung* (S. 11–37). Graz: Leykam Verlag.
- Stender, J. (2015). *Die Bedeutung von Reflexionskompetenz im Zuge der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen*. (Schriftliche Hausarbeit Erziehungswissenschaft Universität Paderborn). Abgerufen von <https://d-nb.info/1104740699/34>
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS.
- Valdorf, N., Werfel, A. & Streblow, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 40–53). Münster, New York: Waxmann.
- Völschow, Y., Israel, S. & Warrelmann, J. (2019). Das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio. Ein Instrument zur Reflexionsförderung im Lehramt. In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (S. 61–70). Bern: hep.

Autorinnen

Yvette Völschow, Dr., Professorin für Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Universität Vechta. Schwerpunkte: Beratungswissenschaften und Kriminologie, Leiterin der Arbeitsstelle für Reflexive Person- und Organisationsentwicklung der Universität Vechta.

Julia-Nadine Warrelmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BRIDGES – Brücken bauen, Zusammenarbeit initiieren und gestalten, Baustein 3: „ePortfolio“, an der Universität Vechta. Arbeitsbereiche: eLearning, Beratungswissenschaften, Friedens- und Konfliktforschung.