

Kraatz, Carl Eberhard; Kuhn, Corinna
**Pragmatische Reflexion – Eine empirische Untersuchung von
Praxissemesterportfolios**

Böhnert, Anne [Hrsg.]; Grölz, Katrin [Hrsg.]; Hartig, Katja [Hrsg.]; Klingebiel, Franz [Hrsg.]; Müller, Andrea [Hrsg.]; Staab, René [Hrsg.]: Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 137-162



Quellenangabe/ Reference:

Kraatz, Carl Eberhard; Kuhn, Corinna: Pragmatische Reflexion – Eine empirische Untersuchung von Praxissemesterportfolios - In: Böhnert, Anne [Hrsg.]; Grölz, Katrin [Hrsg.]; Hartig, Katja [Hrsg.]; Klingebiel, Franz [Hrsg.]; Müller, Andrea [Hrsg.]; Staab, René [Hrsg.]: Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 137-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301366 - DOI: 10.25656/01:30136

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301366>

<https://doi.org/10.25656/01:30136>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

6 Pragmatische Reflexion – Eine empirische Untersuchung von Praxissemesterportfolios

Carl Eberhard Kraatz & Corinna Kuhn

Abstract: Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Portfolios in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung die ihnen zugeschriebene Eigenschaft als Reflexionsinstrumente besitzen. Im Fokus stehen Praxissemesterportfolios von Studierenden des Förderschullehramts. Hierzu werden Portfoliotexte (N = 10) mit einer qualitativen Inhaltsanalyse auf die Beschaffenheit der enthaltenen Reflexionen untersucht. In den Texten finden sich vorwiegend einfach strukturierte Reflexionen, die sich zum Großteil auf Themen des Unterrichtens beziehen. In der Zusammenschau kann von pragmatischer Reflexion gesprochen werden: Es wird ökonomisch abgearbeitet, was gefordert wird. Die Ergebnisse ergänzen frühere Befunde, die auf einen starken Zusammenhang zwischen der Art der Gestaltung des Portfolioinstruments und der Beschaffenheit der Reflexionsprozesse hinweisen.

This article investigates the extent to which portfolios in the first phase of teacher training possess the property ascribed to them as instruments of reflection. The focus is on portfolios of special education students during their practical semester. In this context portfolio texts (N = 10) are reviewed using qualitative content analysis of the character of the reflections contained therein. The texts show predominantly simply structured reflections, mostly related to topics of teaching. In summary, we can speak of pragmatic reflection: What is required is done economically. The results complement earlier findings that indicate a strong connection between the design of the portfolio and the nature of the reflection processes.

Keywords: Reflexion, Portfolio, Praxissemester, Qualitative Inhaltsanalyse, Förderschule reflection, portfolio, practical semester, qualitative content analysis, special school

1. Einleitung

Eines der prominenten Ziele von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung ist die reflexive Verknüpfung im universitären Bereich angeeigneten theoretischen und wissenschaftlichen Wissens mit Beobachtungen und Erfahrungen in der schulischen Praxis. Vor allem im Zusammenhang mit Skepsis in Bezug auf sehr optimistische Erwartungen positiver Wirkungen von Praktika (Rothland, 2020; Hascher, 2011) wird die Notwendigkeit eingehender Reflexion des Erfahrenen betont. Um statt einer

schnellen Übernahme beobachteter Muster und Praktiken durch Prozesse der Einsozialisierung die reflexive Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität zu ermöglichen (König & Rothland, 2018; Weyland, 2014), sollten Praktika durch reflexionsfördernde Maßnahmen und Instrumente gerahmt werden (Rohr et al., 2013). Hierzu zählen neben den universitären Vor- und Nachbereitungs- sowie Begleitveranstaltungen besonders Portfolios (Häcker, 2012). Empirisch zeigt sich eine große Heterogenität hinsichtlich der Ziele, Ausgestaltungsformen und Wirkungsweisen dieses Instruments, die sich z. T. gegenseitig bedingen (Denner, 2013). Bisherige Forschungsergebnisse zeigen einerseits, dass Reflexionstexte von Studierenden meist nicht den normativen Erwartungen theoretischer Reflexionsmodelle entsprechen (Barsch & Glutsch, 2016; Wyss, 2013) und andererseits, dass Kontextbedingungen wie die Art der Aufgabenstellung, die Ausgestaltung der Betreuung sowie eine spätere Benotung des Geschriebenen einen relevanten Einfluss auf die reflexionsfördernde Eigenschaft der Portfolioarbeit haben (Häcker, 2012). Zur Aufklärung dieser Zusammenhänge untersucht dieser Beitrag ein konkretes Praxissemesterportfolio in Hinblick auf seine Eigenschaft als Reflexionsinstrument. Dazu wird die Strukturiertheit der Reflexionsprozesse, die sich in den Portfoliotexten abbilden, analysiert.

2. Reflexion in der Lehrer*innenbildung

Reflexivität gilt als zentrale Komponente pädagogischer Professionalität und somit auch als wünschenswerte Kompetenz von Lehrpersonen (Aufschnaiter et al., 2019; Häcker, 2017; Combe & Kolbe, 2008). Dem Leitbild des „reflective practitioner“ (Schön, 1983; 1987) folgend sind Lehrkräfte in der Lage, sowohl während konkreter pädagogischer Situationen als auch in der Vor- und Nachbereitung ihres beruflichen (Lehr-)Handelns umfangreiche Bestände theoretischen und wissenschaftlich evidenten Wissens mit praktischen Erfahrungen und Praxiswissen so zu verknüpfen, dass ihr Handeln situativ angemessen ist und gleichzeitig professionellen Ansprüchen genügt. Folglich wird Reflexion auch als ein Schlüsselement des Studiums angehender Lehrpersonen zur Entwicklung pädagogischer Professionalität beschrieben (Hilzensauer, 2017). Die Förderung reflexiver Kompetenz wird als phasenübergreifende Aufgabe beteiligter Organisationen und Institutionen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften angesehen und diese zur „reflexiven Lehrerbildung“ (Berndt et al., 2017) konzeptualisiert. Besonders für die Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung gilt Reflexion als wichtige Voraussetzung einer theoretisch-wissenschaftlichen Durchdringung und Verarbeitung der Praxisbeobachtungen und -erfahrungen an der Schule, um so die unkritische Übernahme von Perspektiven und Handlungsmodellen zu vermeiden (Bleck & Lipowsky, 2020; König & Rothland, 2018).

Trotz einer großen Einigkeit über die Notwendigkeit, eine reflexive Haltung zu fördern, wird regelmäßig festgestellt, dass es keine allgemein zustimmungsfähige Definition von Reflexion gibt. Unterschiedlichen theoretischen Konzeptionierungen gemeinsam ist die Feststellung, dass es sich bei Reflexion um einen kognitiven Prozess handelt, der von emotionalen, motivationalen und sozialen Aspekten begleitet wird

(Aeppli & Lötscher, 2016), der sich mit problemlösender (oder allgemeiner: weiterentwickelnder) Intention auf bestimmte Gegenstände bezieht und dabei unterschiedliche Wissensbestände relationiert. Reflexionsprozesse werden sowohl in Phasen (Dewey, 2009; Korthagen, 1985) als auch in Stufen der Qualität oder Intensität (Hatton & Smith, 1995; Larrivee, 2000) bzw. Tiefe (Leonhard & Rihm, 2011) konzeptioniert. Ob Reflexionsbreite (Zahl der fokussierten Gegenstände und Kontexte; Leonhardt & Rihm, 2011), der Bezug zur eigenen Person und Perspektive (Selbstreflexion; Aufschnaiter et al., 2019; Wyss, 2013) oder das kritische Hinterfragen aller involvierten Aspekte (kritische Reflexion; Wyss, 2013; Larrivee, 2000) unerlässliche oder nur wünschenswerte Bestandteile von Reflexion sind, wird dabei unterschiedlich akzentuiert. Bisherige Studien zu Reflexion orientieren sich häufig an normativen Stufenkonzepten der Reflexionsqualität und attestieren Studierenden dabei übereinstimmend lediglich das Erreichen der unteren Stufen (Barsch & Glutsch, 2016; Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017).

Eine – auch für die vorliegende Untersuchung schriftlicher Reflexion wichtige – Unterscheidung der zeitlichen Beziehung zwischen Reflexion und ihrem jeweiligen Gegenstand trifft Schön (1983) mit der Beschreibung von „Reflection-*in-action*“ für das Reflektieren während der Handlung und „Reflection-*on-action* bzw. *for-action*“ für das rückbezügliche und zukunftsgerichtete Reflektieren. Schriftliche Reflexion kann nur in einem handlungsentlasteten Rahmen stattfinden. Die handlungsbegleitende Reflexion *in-action* kann deshalb nicht Bestandteil reflektierender Texte sein.

Die Gegenstände der Reflexion werden in theoretischen Modellen zum Zweck der Generalisierbarkeit meist ausgeklammert und domänenspezifischen oder fachwissenschaftlichen Erwägungen überlassen. Als inhaltliche Bezüge der Reflexion im Bereich der Lehrer*innenbildung werden alle Facetten des Lehrberufs und seiner Kontexte diskutiert, vor allem die pädagogische Praxis des Unterrichts. Aufschnaiter et al. (2019) warnen jedoch vor einer solchen „Engfassung“ und betonen die Breite möglicher Reflexionsgegenstände für angehende Lehrkräfte. Ebenfalls sollte Reflexion nicht nur mit Bezug zu problematischen Aspekten gedacht, sondern auch als Modus der Be- und Verarbeitung von „gelungenen[n] Situationen und deren Gelingensbedingungen“ (S. 147) thematisiert werden.

Bei aller Uneinheitlichkeit besteht ein Konsens, dass Reflexivität sowohl als Kennzeichen der Professionalität von Lehrkräften als auch als Eigenschaft eines wünschenswerten Lernprozesses angehender Lehrkräfte gesehen wird.

Um Reflexion für empirische Untersuchungen operationalisierbar zu machen, haben Aeppli und Lötscher (2016, 2017) ein theoretisches Rahmenmodell entwickelt, das an wesentlichen Aspekten der unterschiedlichen Vorstellungen von Reflexion anknüpft und diese ineinander zu integrieren versucht (vgl. Tab. 1). Die grundlegende Idee des Modells ist die Identifizierung verschiedener Elemente von Reflexion, sogenannter reflexiver Momente, die weder in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen noch einer exakten Reihenfolge oder Vollständigkeit bedürfen.

Das Modell basiert auf der häufig beschriebenen Phasenhaftigkeit von Reflexionsprozessen des Musters ‚Handlungsproblem-Analyse-Lösung‘ (Dewey, 2009; Kort-

Tab. 1: Die 15 reflexiven Momente des EDAMA*-Rahmenmodells

Reflexionsphasen (jeweils mit Blickrichtung nach außen und nach innen)					
Denkaspekt	1) Erleben	2) Darstellen	3) Analysieren	4) Maßnahmen entwickeln/ planen	5) Anwenden
Konstruktion von Bedeutung	1. Auslöser für den Reflexionsanlass 2. Schnellanalyse und Sofortmaßnahmen ergreifen	5. Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion 6. Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)	8. Interpretation 9. Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten 10. Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven	12. Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln	14. Beobachtung in einer Situation
Kritisches Prüfen	3. Kritische Haltung zeigen 4. Sofortprüfung von Handlungen, Maßnahmen	7. Ausdruck einer kritischen Haltung	11. Kritischer Umgang mit Aussagen	13. Begründen	15. Prüfung der Zielerreichung

Anmerkung: Eigene Darstellung nach Aeppli und Lötscher (2016). *Die Bezeichnung EDAMA leitet sich aus den Anfangsbuchstaben der fünf Phasen des Modells ab.

hagen, 1985), der verschiedene Modi des Reflektierens zugeordnet werden (bspw. Beschreiben, Erklären, Interpretieren, Neukonstruieren), die wiederum in unterschiedlicher Qualität (Reflexionstiefe bzw. -breite) vorliegen können. So werden insgesamt 15 reflexive Momente in fünf Phasen systematisiert und jeweils einem der beiden Denkaspekte *Konstruktion von Bedeutung* oder *Kritisches Prüfen* (Reflexionstiefe) zugeordnet. Zusätzlich wird für jedes Element zwischen den Blickrichtungen *außen* und *innen* (Reflexionsbreite) unterschieden. Die Idee der einzelnen reflexiven Momente soll der empirischen Erkenntnis Rechnung tragen, dass Reflexionen nicht immer alle Elemente ihrer theoretischen Definition beinhalten bzw. nicht zwingend alle Phasen vollständig und in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen müssen, um als Reflexionsprozesse gelten zu können. Obwohl der Zweck des EDAMA-Rahmenmodells sehr allgemein mit der Ermöglichung „ein differenziertes Reflexionsverständnis aufzubauen“ und „Reflexion genauer analysieren zu können“ (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 79) angegeben wird, nennen die Autor*innen ausdrücklich die Nutzung zur Analyse schriftlicher Reflexionen wie Portfolios. Holler-Nowitzki et al. (2018), die sich bei ihrer inhaltsanalytischen Untersuchung von Studienberichten zum forschenden Lernen im Praxissemester maßgeblich am EDAMA-Modell orientieren,

berichten, dass in allen untersuchten Texten sowohl „Reflexion [...] nachweisbar als auch vollständige Reflexionsprozesse abbildbar“ (S. 116) seien. Einschränkend stellen sie fest, dass dieser analytische Nachweis von Reflexion nicht gleichzeitig als Evidenz für den Aufbau von Reflexionskompetenz oder einer reflexiven Haltung gelten könne, da motivationale Aspekte wie die externe Veranlassung zur Reflexion sowie das Wissen um die spätere Benotung der Berichte nicht erfasst wurden.

3. Portfolios

Portfolios sind ein fester Bestandteil der universitären Phase der Lehrer*innenbildung. Der Portfolioansatz wird sowohl im Sinne einer Lernumgebung als auch als didaktisches bzw. Beurteilungsinstrument beschrieben (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Häcker, 2012; Stiller, 2015), dessen empirische Untersuchung angesichts der großen Bandbreite der Konzepte bezüglich Zielsetzung, Funktionen und Kontexten sowie auch der praktischen Ausgestaltung (Koch-Priewe, 2013) noch „weitestgehend am Anfang“ (Hofmann et al., 2016, S. 35) steht. Forschungsdefizite werden vor allem hinsichtlich der Gelingensbedingungen und der Wirksamkeit konstatiert (Hascher & Sonntagsbauer, 2013).

Hascher (2010) systematisiert das Instrument über die beiden Dimensionen ihrer Gestaltung bzw. Funktion mit den jeweilig möglichen Ausprägungen zwischen Offenheit und Standardisierung bzw. Lernorientierung und Leistungsbezug. Winter (2013) unterscheidet in Bezug auf die Verwendungszusammenhänge u. a. *Seminar- bzw. Veranstaltungsportfolio* zur Dokumentation und Reflexion von Lehrveranstaltungen sowie *studienbegleitendes Portfolio* als Planungs- und Organisationsinstrument und *Prüfungsportfolio* als Grundlage für eine Prüfung oder als Dokument, welches bewertet wird. Das *Praxisphasenportfolio* wiederum verbindet Elemente der drei vorgenannten Formate.

3.1 Portfolios als Reflexionsinstrumente

Die Förderung von Reflexion wird übereinstimmend als „Herzstück“ der Portfolioarbeit bezeichnet und ist für sie von konstitutiver Bedeutung (Häcker, 2012). Die Lernenden sollen befähigt werden, sich bewusst und systematisch in ihrem Handeln zu beobachten, ihre Lernprozesse zu dokumentieren, theoretische Wissensbestände darin einfließen zu lassen und – sowohl im Hinblick auf das eigene Handeln als auch auf bisherige und neue Lernergebnisse – zur kritischen Auseinandersetzung angeregt werden (Hascher & Sonntagsbauer, 2013). Erkenntnisse der Schreibforschung zeigen, dass der Prozess des Schreibens das Reflexionsvermögen der Lernenden unmittelbar fördern kann (Bräuer, 2003). Durch Portfolioarbeit ermöglichte Reflexionsprozesse können „den Lernenden zu einem neuen Verständnis ihrer praktischen Erfahrungen, zur Einsicht in übergeordnete Zusammenhänge und zur Ableitung von Konsequenzen für ihr zukünftiges Handeln [...] verhelfen“ (Gläser-Zikuda et al., 2010, S. 11) und somit zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen.

Obwohl die Eigenaktivität der Lernenden als zentral gesehen wird, darf die Rolle der Dozierenden bei der Aneignung dieser reflexiven Kompetenzen nicht unterschätzt werden. Kommunikation und Feedback in Form dialogorientierter Betreuung und differenzierter Rückmeldungen sowie Erfahrungen mit und positive Überzeugungen bezüglich der Portfolioarbeit sind maßgeblich für ihren Erfolg (Imhof & Picard, 2009; Klampfer, 2013; Bolle & Denner, 2013). Die reflexionsfördernde Eigenschaft von Portfolios, die als Diagnose- und Bewertungsinstrument eingesetzt werden (zur Übersicht Gläser-Zikuda et al., 2010), ist disputabel. Während sich eine formativ-diagnostische Ausrichtung der Portfolioarbeit im Sinne einer Lernförderung kohärent in die Perspektive einer sich verändernden Lernkultur einfügt, ist der Einsatz von Portfolios zur summativen Leistungsbewertung umstritten (Rentsch-Häcker & Häcker, 2013).¹ Formale Konsequenzen können die Offenheit und Ehrlichkeit dessen, was in Portfolios verhandelt wird, zugunsten von Erwägungen bezüglich antizipierter Erwünschtheit bzw. vorgegeben Leistungskriterien relativieren und bergen somit das Risiko einer pragmatisch-defensiven Arbeit von Seiten der Studierenden (Leonhard, 2013).

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die hohen Erwartungen an die Portfolioarbeit in Bezug auf Reflexion nur teilweise erfüllt werden. Untersuchungen unterschiedlicher Portfolioformate kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass in den Texten die in den Stufenmodellen niedrig positionierte Kategorie der beschreibenden Reflexion dominiert (Barsch & Glutsch, 2016; Wyss, 2013; Orland-Barak, 2005). Ferner werden die Praxiserfahrungen nur sehr selten mit theoretischen Perspektiven oder Wissensbeständen verknüpft und subjektive Überzeugungen, Theorien und Einstellungen kaum in Reflexionen einbezogen bzw. einer kritischen Prüfung unterzogen. Für ihre in eine ähnliche Richtung zeigenden Befunde sehen Artmann et al. (2013) den Entstehungskontext der Portfolios als ursächlich. Die Tatsache, dass den Studierenden ein dialogisches Reflektieren im Sinne der Verzahnung von Erfahrungen und Wissen und in der Folge auch die Aneignung eines „analytischen Habitus“ (Neuweg 2004, S. 16/17) misslingt, könnte u. a. mit der stark handlungsbezogenen Ausrichtung der kompetenzorientierten „neuen Lehrerbildung“ (Artmann et al. 2013, S. 148), zu erklären sein, die bei den Studierenden einen hohen Bedarf an Handlungssicherheit erzeugt, der sich in [ab]„schließenden Argumentation“[en] (ebd., S. 147) statt abwägender Reflexion ausdrückt. Die Fähigkeit dialogisch bzw. abwägend zu reflektieren kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern bedarf intensiver Anleitung, Unterstützung und Begleitung der Betreuenden (Bartsch & Glutsch, 2016, Wyss & Mahler, 2021). Rosenberger (2017) bestätigt im Zuge einer Untersuchung von Reflexionstexten die starken Zusammenhänge zwischen der Strukturiertheit der Anforderung an Studierende zum Schreiben von Reflexionstexten und den Ergebnissen dieser Tätigkeit. Neben präziseren Aufgabenstellungen sei ein gezieltes Feedback durch die Betreuenden notwendig. Im Optimalfall könnten Problemfelder, die es reflexiv schreibend zu bearbeiten gilt, vorbereitend in dialogischen Situationen identi-

¹ Auch die Bewertungsmodalitäten sind oft intransparent kommuniziert.

fiziert werden. Eine klare Struktur und explizite Schreib- bzw. Arbeitsaufträge können demnach helfen, die Studierenden an (tiefergehende) Reflexion heranzuführen.

Auf die Auswirkungen der Verpflichtung zum Schreiben von reflektierenden Texten weisen Idel und Schütz (2017) hin, wenn sie die Portfolioarbeit mit dem Studien-„Modus der Unterwerfung in Form der pragmatischen Aufgabenabarbeitung und des Zertifikatserwerbs“ (S. 212) in Verbindung bringen und warnen, die Einübung einer tendenziell fremdbestimmten „reflexiven Routine“ (S. 211) könne im Gegensatz zu einer anzustrebenden „freien Reflexion als Movens autonomer Selbstbildung“ (ebd.) stehen. Allein die Aufforderung zum Reflektieren führt keineswegs selbstläufig auch tatsächlich zu Reflexion (Aufschnaiter et al., 2019), im Gegenteil könnte sie dazu führen, vor allem den Erwartungen derer entgegenzukommen, die die Aufforderung ausprechen und das Ergebnis später benoten (Holler-Nowitzki et al., 2018).

3.2 Das Praxissemesterportfolio in Gießen

Das Erstellen eines Praxissemesterportfolios ist obligatorischer Teil des entsprechenden Moduls der Studierenden des Förderschullehramts in Gießen. Es umfasst beide Durchführungsphasen (vgl. Klingebiel et al., in diesem Band) sowie die dazugehörigen universitären Vor-, Begleit- und Auswertungsseminare. Das Portfolio soll als „Instrument der Lernprozessbegleitung“ (Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen, 2015, S. 2) vor allem der Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen der Studierenden dienen und gilt als Modulabschlussprüfung. Dazu wird das Portfolio von beiden universitären Praktikumsbetreuenden beurteilt und die Benotung für die Bildung der Gesamtnote gemittelt. Die Bewertung kann, je nach Aufbau des Portfolios, arbeitsteilig erfolgen. Das Zentrum für Lehrerbildung stellt den universitären Praktikumsbetreuenden umfangreiches Informationsmaterial zu Inhalt, Strukturierung und Benotung des Portfolios zur Verfügung, in dem unter anderem eine bis in Unterkapitel ausdifferenzierte Struktur vorgegeben wird. Die grobe Gliederung umfasst vier Portfolio-Teile: 1. Persönliche Ausgangsbedingungen und Vorbereitung, 2. Durchführungsphase I/II mit den Unterpunkten: Beschreibung der Schule als Lernort, Hospitationsprotokolle, Unterrichtsversuche, 3. Mikrostudie, 4. Resümee und Ausblick. Jedes Kapitel wird ausführlich dargestellt und mit praktischen Empfehlungen in Form von Impulsfragen oder Arbeitsaufträgen versehen. Inwieweit diese und die vorgeschlagenen Bewertungskriterien (z. B. theoretische Fundierung der Unterrichtsplanung, pädagogische Stimmigkeit, angemessene Ausführlichkeit, Kreativität in der Unterrichtsgestaltung sowie Höhe des Reflexionsniveaus) angewendet und vorab an die Studierenden kommuniziert werden, liegt in der Verantwortlichkeit der jeweiligen Praktikumsbetreuenden. Ein solchermaßen transparentes Vorgehen wird ihnen allerdings ausdrücklich nahegelegt. Eine zielführende Umsetzung der Handreichung obliegt somit den Praktikumsbetreuenden. Der Umfang des Portfolios wird mit einem Richtwert von 86 Seiten angegeben, von denen die Dokumentation und Reflexion der Unterrichtsversuche fast zwei Drittel einnehmen sollen. Dem Anspruch einer Theorie-Praxis-Verknüpfung soll innerhalb der Darstellung der durchgeführten

Unterrichtsversuche und der Mikrostudie gerecht werden. Hinsichtlich der Unterrichtsversuche wird ein „theoriegestütztes Ausprobieren“ (ebd., S. 7) gefordert, welches mit der tatsächlichen Praxis abgeglichen (reflektiert) werden soll. Die Mikrostudie, in Form einer kurzen wissenschaftlichen Ausarbeitung, dient der Verbindung einer theoretischen Fragestellung mit eigenen Beobachtungen in der Praxis. Zusätzlich werden einzelne Abschnitte für die Reflexion bestimmter Praktikums- bzw. Portfoliobestandteile vorgesehen (Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen, 2015). Da die reflexive Bearbeitung der schulischen Erfahrungen eines der Hauptanliegen der Portfolioarbeit ist, sind aber im Prinzip alle Abschnitte des Gesamttextes als mögliche Orte reflexiver Vorgänge anzusehen. Zusammenfassend kann das Gießener Portfolio als stark standardisiertes Praxisphasen- und Prüfungsportfolio mit sowohl berichtenden als auch reflexiven Anteilen beschrieben werden.

4. Fragestellung

Damit Portfolios den ihnen entgegengebrachten hohen Erwartungen vor allem in Bezug auf ihre Eigenschaft zur Rahmung, Förderung und Dokumentation reflexiver Prozesse gerecht werden können und damit die ihnen zugesprochene reflexive Brückenfunktion (Bleck & Lipowsky, 2020; Patry, 2014; Hascher, 2006) zwischen den universitären Anteilen des Lehramtsstudiums und den Beobachtungen und Erfahrungen in den Praxisphasen erfüllen können, müssen sie als wirksame Reflexionsinstrumente gestaltet werden. Erkenntnisleitende Frage der vorliegenden Untersuchung ist im Sinne der oben dargelegten Erwägungen, *ob* bzw. *inwiefern* das Gießener Praxissemesterportfolio als Reflexionsinstrument bezeichnet werden kann. Um dies zu klären, stellt sich die Unterfrage, wie die in den Portfoliotexten verschriftlichten Reflexionen strukturiert sind.

5. Methode

Zur Beantwortung der Frage nach der Beschaffenheit der Reflexionen in den Portfolios wird eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz, 2012) von Praxissemesterportfolios (N = 10) durchgeführt. Um eine normative Aufladung der Ergebnisse zu vermeiden, werden die unterschiedlichen Ausprägungen der vorgefundenen Reflexionen nicht bewertet, sondern in ihrer Beschaffenheit beschrieben. Dabei soll vor allem die Struktur von Reflexionen untersucht werden und weniger ihre inhaltliche Reichweite. Die zehn untersuchten Portfolios stellen eine zufällige Stichprobe aus den 61 vorliegenden Texten aus dem Jahr 2017 dar.² Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine systematische und regelgeleitete Analyse textförmigen Untersuchungsmaterials. Dabei wird das Material auch mit Blick auf den spezifischen

2 Die Studierenden dieser Kohorte haben einer wissenschaftlichen Auswertung ihrer Portfolios zugestimmt. 8 der untersuchten Portfolios wurden von Frauen verfasst, 2 von männlichen Studenten.

Entstehungskontext eingeordnet (Gläser-Zikuda, 2013). Sie sieht eine gegenstandsbezogen begründete spezifische Strukturierung des Forschungsprozesses vor, die sich dennoch an den vorgegebenen Techniken und Ablaufschemata orientiert (Mayring, 2015; Kuckartz, 2012). Das Ablaufschema der vorliegenden Untersuchung (vgl. Tab. 2) entspricht einer Verbindung der inhaltlich-strukturierenden mit Elementen der typenbildenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012). Die integrierten Reduktionsverfahren (Paraphrasierung, Kodierung) ermöglichen eine systematische Übersicht über die umfangreichen Textkörper³, die gleichzeitig eine enge Orientierung an Inhalt und Bedeutung des Textes zu jedem Zeitpunkt des Forschungsgangs gewährleistet. Anschließend ermöglicht der typenbildende Schritt eine dichte Beschreibung und Einordnung der identifizierten Phänomene.

Tab. 2: Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse

Phase	Schritte
1. Vorbereitungsphase	Festlegungen: Material, Ablaufschema, Analyseeinheiten, Kodiereinheiten
2. Kategorienbildung	Deduktive Kategorienbildung Probekodierungen Induktive Reformulierung des Kategoriensystems Erstellung eines Kodierleitfadens
3. Kodierung	Komplette Kodierung des Materials Konsensuelle Validierung
4. Deskriptive Auswertung	Auszählung der Häufigkeiten Vergleiche
5. Typenbildung	Explorative Kategorienbildung

Als Analyseeinheit wurde jeweils ein vollständiges Portfolio festgelegt, die zu kodierenden Textsegmente sollten mindestens einen Satz und maximal ein Kapitel eines Portfolios umfassen. In der Phase der deduktiven Kategorienbildung wurde ein Codeschema erstellt, das sich am EDAMA-Modell (Aeppli & Lötscher, 2016; vgl. Tab. 1) sowie an den Strukturierungshinweisen der Handreichung für das Gießener Praxissemesterportfolio orientierte. Als Kategorien für die Schritte einer Reflexion wurden zunächst alle Elemente der Phasen 2 bis 4 des oben beschriebenen Modells (*Darstellen*, *Analysieren* und *Maßnahmen entwickeln/planen*) als Hauptkategorien übernommen und damit die Oberkategorie *Reflexive Momente* besetzt. Die Phasen 1 (*Erleben*) und 5 (*Anwenden*) wurden dabei ausgeschlossen, da sie der Reflexion *während* einer Handlung (Schön, 1983) entsprechen, die per definitionem nicht zu schriftlichem Reflektieren gerechnet werden können, welches immer nur rück- oder vorausblickenden Charakter haben kann. Für eine zweite Oberkategorie *Inhaltliche Bezüge* wurden aus den Portfolio-Handreichungen alle für die schriftlichen Berichte vorgesehenen Aspekte übernommen. Im Zuge der Kodierung wurden Textsegmente den entsprechenden Kategorien, bei Bedarf auch mehreren, zugeordnet. Nach ersten

³ Die Länge der untersuchten Portfolios beträgt durchschnittlich 100,5 Seiten A4.

Probekodierungen (N = 3)⁴ wurde das Kategorienschema in der zweiten Phase induktiv erweitert und reformuliert. Das endgültige Kategoriensystem (vgl. Tab. 3) umfasste drei Oberkategorien, von denen die Kategorien *Modus* und *Quelle* auf die Idee der nichthierarchisch zueinanderstehenden reflexiven Momente des EDAMA-Modells rekurrierten.

Tab. 3: *Endgültiges Kategoriensystem*

Oberkategorien	Hauptkategorien
1. Modus	Reflexionsanlass benennen
	Interpretieren (Bedeutung/Begründung/Bewertung)
	Problematisieren
	Abwägen/Diskutieren
	Maßnahmen/Verbesserungsvorschläge/Vorsätze formulieren
2. Quelle	Eigene Person
	Andere Person(en)
	Theorie/Literaturangabe
	Andere Quelle
3. Inhaltlicher Bezugspunkt	Unterricht, Pädagogik, Erziehen
	<ul style="list-style-type: none"> • Allg. Pädagogik und Didaktik • Fachdidaktik • Differenzierung • Inklusion/Förderpädagogik
	Eigene Person
	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbezug/eigene Person • Fähigkeiten • Lernziele • eigener Unterricht <ul style="list-style-type: none"> > <i>Einschätzung/Bewertung/Kritik eigenen Unterrichtshandelns</i> > <i>Selbstkritik Unterrichtshandeln mit Alternative oder Vorsatz</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • eigenes Studium • eigenes Fach/Fachwissenschaft • eigene sonderpädagogische Fachrichtung • Praxissemester inkl. Seminare und Vorlesung
	Thema der Mikrostudie
	Lehrberuf
	Konkrete Schule oder allgemein Schulsystem
	Gesellschaft, Politik
	Sonstiges

In die Kategorie *Modus* wurden fünf Elemente aufgenommen, die z. T. den Benennungen des ursprünglichen Modells entsprachen, teilweise jedoch anhand des Materials umformuliert bzw. neu zusammengefasst wurden. Diese Elemente ermög-

4 Die drei Portfoliotexte, die in die Probekodierungen eingehen, gehören auch zu den zehn Texten, die mit dem endgültigen Kategoriensystem kodiert werden.

lichten eine trennscharfe Einordnung der Textpassagen nach der Art und Weise der Argumentation. Das Element „Beschreibung...“ (6) aus dem EDAMA-Modell wurde nicht als Kategorie aufgenommen, da es den konstituierenden Modus des gesamten Textmaterials darstellt und nur bei gleichzeitigem Auftreten weiterer Kategorien zur Bestimmung eines Reflexionsvorganges relevant wird.

Mit der Oberkategorie *Quelle* wurde ein kategorialer Unterschied zwischen Aussagen mit und ohne ‚Beleg‘ eingeführt und damit ein zusätzlicher Aspekt kritischen Prüfens (Reflexionstiefe) angelegt und gleichzeitig, statt einer inhaltlichen Prüfung und Bewertung von Aussagen, deren Herleitung überprüft. Dadurch sollte ermöglicht werden, die Bezugnahme auf die eigene Person, andere Personen, Theorie bzw. Literatur oder anderes sichtbar zu machen und sie in einen Reflexionskontext einzuordnen. In der Oberkategorie *Inhaltlicher Bezugspunkt* wurden die thematischen Punkte der Handreichung sowie induktiv gewonnene Aspekte ausdifferenziert und je nach empirischer Häufigkeit und Unterschiedlichkeit diverse Subkategorien gebildet. Im Zuge der Überarbeitung des Kategoriensystems wurde auch die Bestimmung der Kodiereinheiten präzisiert, so dass nun ebenfalls Textstellen, die in der formalen Textstruktur nicht aufeinander folgen, gemeinsam kodiert werden durften, wenn zwischen ihnen ein klarer inhaltlicher Zusammenhang besteht. Diese Regel folgte der Erkenntnis, dass manche Gedanken erst in späteren Passagen wiederaufgenommen, konkretisiert oder beendet werden. In der dritten Phase wurden alle zehn Portfolios mit dem endgültigen Schema kodiert. Die Kodierung wurde durch drei am Forschungsprojekt Beteiligte durchgeführt, von denen eine Person alle zehn Texte kodierte. Nicht-Übereinstimmungen zwischen den Kodierenden wurden in einem diskursiven Verfahren der konsensuellen Validierung (Gläser-Zikuda, 2013; Kuckartz, 2012) bearbeitet. Die durch die Kodierung des gesamten Textmaterials entstandenen Daten eröffneten neben der Erstellung deskriptiver Statistiken über das Vorkommen der einzelnen Modi, der Quellenangaben getätigter Aussagen sowie ihrer inhaltlichen Bezugspunkte einen detailreichen Blick auf die jeweilige Verbindung dieser Aspekte in einzelnen kodierten Textabschnitten und damit die Identifizierung unterschiedlicher Typen von Reflexionen. In einem explorativen Vorgehen wurden zwei kontrastierende Typen gebildet. Der Typenbildung (Eisewicht, 2018) vorgängig war der Befund, dass sich die kodierten Abschnitte hinsichtlich der Zusammensetzung von Modi, Quellen und inhaltlichen Bezugspunkten einerseits stark voneinander unterscheiden, sich aber andererseits bestimmte dieser *Konfigurationen* sehr ähnlich sind. Als Merkmale solcher spezifischen Konfigurationen wurden für die Typenbildung unter anderem die einzelnen zugeordneten Kategorien, ihre Gesamtzahl und Reihenfolge, Quellenangaben sowie der Grad der Abdeckung aller Reflexionsphasen herangezogen.

6. Ergebnisse

Um die Frage nach der Beschaffenheit der Reflexionen in den Portfolios zu beantworten, werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zunächst entlang der drei Hauptkategorien gesichtet. Anschließend wird eine kontrastierende Typenbildung vorgenommen,

um Unterschiede zu verdeutlichen. Das zur Anwendung gekommene Kategorisierungssystem untersucht die vorliegenden Texte nach den Kriterien Modus, Quelle und inhaltlicher Bezugspunkt. Wenn im Folgenden Zahlenwerte genannt werden, sollen diese hauptsächlich eine Einschätzung bzw. Einordnung der Ergebnisse in Proportionen ermöglichen. Da die kodierten Textabschnitte nicht nach numerischen Kriterien (u. a. nicht nach ihrer Länge in Zeichenzahlen) gewichtet wurden, ist die Aussagekraft der Häufigkeitswerte begrenzt und lediglich als überblickgebend zu verstehen.

6.1 Modus der Reflexion

Die fünf Modi der Reflexion sind an den reflexiven Momenten des theoretischen EDAMA-Modells orientierte Kategorien, die der empirischen Erkenntnis Rechnung tragen, dass Reflexionen nicht immer alle Elemente ihrer theoretischen Definition beinhalten bzw. nicht zwingend alle Phasen vollständig und in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen müssen, um als Reflexionsprozesse gelten zu können.

Am seltensten findet sich der Modus *Nennen des Reflexionsanlasses* (13 Kodierungen). Anders als bei strukturiert verfassten Texten eventuell zu erwarten wäre, wird in den Portfolios nur äußerst selten explizit benannt, was der Auslöser für die reflexive Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstand war, beispielsweise:

Damit einhergehend beschäftigten wir uns mit der Fragestellung: Förderlehrer = Inklusionslehrer? Diese Frage veranlasste uns dazu zu hinterfragen, ob wir uns selbst als Inklusionslehrer sehen. Diese Debatte regte mich dazu an mich mit dem Thema Inklusion noch einmal umfassend auseinanderzusetzen. (1;8,884)⁵

Der am häufigsten kodierte Modus ist *Interpretieren* (521). Zu diesem werden alle Aussagen gezählt, in denen dem Geschriebenen ausdrücklich Bedeutung zugewiesen wird oder Begründungen bzw. Bewertungen vorgenommen werden:

Diesen Zwischenschritt empfand ich als sehr wichtig, da ich persönlich noch keine Erfahrungen mit Kindern, die eine solche Schule besuchen, habe und ich keine genaue Vorstellung davon hatte, welche Merkmale bzw. Schwierigkeiten diese SuS ausmachen. (2;7,1336)

Diese Abschnitte sind meist kurz, verbinden sich aber manchmal zu etwas längeren Passagen:

Insgesamt sind solche Rituale und Routinen für Schüler mit Förderbedarf besonders wichtig, da diese Routinen eine wichtige Grundlage für das alltägliche Leben bieten. Die Schüler können sich auf diese Regelmäßigkeiten stützen. So fällt es ihnen leichter einen geregelten (Schul-)Alltag zu führen. Es ist sehr hilfreich für die Schüler, dass der Morgenkreis sich in den meisten Zügen jeden Tag wiederholt und sich in den meisten

5 Quellenangabe im Format: Portfolio-Nr.; Seitenzahl, Zeichen-Nr.

Zügen deckt. Dies unterstützt die notwendige und hilfreiche Routine für die Schüler. (8;16,2239)

Seltener sind Textsegmente des Modus *Problematisieren* (121) zu finden, in denen etwas explizit als Problem bezeichnet oder implizit als problematisch oder mindestens bedenkenswert beschrieben wird:

Der Gedanke ist zwar gut, aber es ist zu beobachten, dass die starken SuS oft unterfordert sind und in Arbeitsphasen im Unterricht häufig nichts zu tun haben, außer den schwächeren bei ihren Aufgaben zu helfen, da sie mit ihren Aufgaben schon lange fertig sind. (2;16,1411)

Abwägen/Diskutieren (90) beschreibt ein Vergleichen, Gegenüberstellen bzw. Priorisieren mindestens zweier Tatsachen, Argumente oder Perspektiven, unabhängig davon, ob im Anschluss eine Art Fazit oder Ergebnis dieses Prozesses genannt wird:

Auch an das System der Schule musste ich mich erstmal gewöhnen, da es sich in vielen Bereichen und Unterrichtsdurchführungen von der ersten Praktikumsschule unterschied. Viele Aspekte, wie die freie Arbeitszeit zu Beginn jeder Schulstunde, die sehr frei gestalteten Unterrichtsstunden ohne einen allgemeinen Stundenplan und die ansonsten etwas unorganisierten Verläufe fielen mir eher negativ auf und stellten auch für mich in Bezug meiner eigenen Unterrichtsdurchführung ein Schwierigkeit dar. Im Vergleich zur Förderschule erhielt ich hier zwar die Möglichkeit auch meine eigenen Unterrichtsdurchführungen zu vollziehen, doch der eigene Lerneffekt ließ sich an der Förderschule mit einem größerem Anteil verzeichnen. (3;127,1583)

Unter *Maßnahmen/Verbesserungsvorschläge/Vorsätze formulieren* (59) werden sowohl eigene Vorsätze als auch unkonkret formulierte Ideen für Verbesserungen oder Veränderungen gefasst:

Für D II nehme ich mir vor, andere Methoden außer Frontalunterricht auszuprobieren, da ich in dieser Phase bis jetzt nur Frontalunterricht erlebt habe. (5;66,4)

Sehr häufig werden die Verbesserungsvorschläge in Form rückblickend festgestellter alternativer Handlungsmöglichkeiten formuliert:

Als Alternative zum Stundenverlauf hätte ich mit den SuS gemeinsam Wörter zu einem Thema sammeln können und hätte ihnen somit eine Arbeitserleichterung im Wortfindungsbereich ermöglicht. Dabei wäre der kreative Schreibaspekt auch mehr in den Vordergrund getreten, den ich eigentlich auch mit als Lernziel verfolgen wollte (6;72,1679)

In seltenen Fällen werden die Vorschläge auch für andere Personen entwickelt, wie in dieser knappen Anmerkung zu einer Unterrichtsbeobachtung:

Mit einigen Kniffen aus dem Classroommanagement könnte diese Lehrkraft hervorragenden Unterricht gestalten. (4;22,1735)

Neben der Modus-Kategorie werden als Quellen benannte Explikationen der Herkunft von Aussagen oder Argumenten kodiert.

6.2 Quelle einer Aussage

In wissenschaftlichen Zusammenhängen wird davon ausgegangen, dass in schriftlichen Texten Gedanken, Ideen oder Erkenntnisse anderer Personen mit Quellenangaben versehen werden und im Gegensatz dazu Aussagen ohne weiteren Beleg die Ansicht der eigenen Person wiedergeben. Als ein Kriterium der Reflexionstiefe (Leonhardt & Rihm, 2011) wird mit der Kategorie Quelle kodiert, ob und wie Aussagen oder Argumente mit ihrer Herkunft in Relation gesetzt werden. Die Kodierung bezieht auch die eigene Person mit ein, wenn dies explizit gemacht wird (bspw. durch Formulierungen wie „ich finde; meiner Meinung nach“).

Aussagen ohne Quellenbeleg lassen offen, ob diese auf einer Selbst- oder Fremdeinschätzung basieren, wie bei dieser Selbstkritik bezüglich eines Unterrichtsversuchs:

Insgesamt hätte ich den Themeneinstieg spannender gestalten können. Dadurch hätte die Spannung größer werden können und die Aufmerksamkeit der Schüler/innen noch mehr auf das momentane Geschehen gelenkt werden können. Da ich generell sehr schnell spreche, und dies bei Aufregung vermehrt auftritt, hätte ich hierbei insgesamt während der Unterrichtsstunde langsamer sprechen müssen, um für die Schüler/innen verständlicher zu sein. (8;71,641)

Im Gegensatz dazu wird in der folgenden kurzen Passage die Konstatierung einer Verbesserung des eigenen Unterrichtshandelns auf die Rückmeldung der schulischen Betreuungsperson zurückgeführt:

Laut Feedback meines Mentors werden meine Unterrichtsversuche stetig besser. Allerdings müsse ich weiterhin darauf achten, mehr auf die Einhaltung der Regel zu bestehen. (9;65,16)

Die am häufigsten als Quelle kodierte Herkunft von Aussagen in den Portfolios ist die eigene Person (453 Kodierungen). Andere Personen werden 113 Mal genannt, dies sind vorwiegend schulische Mentor*innen, universitäre Praktikumsbetreuende, Schüler*innen oder Kommiliton*innen. In 173 Fällen werden Texte als Quellen angegeben, die entweder als wissenschaftliche Veröffentlichungen (93) oder anderweitig nachverfolgbar sind, beispielsweise Lehrpläne, Schulbeschreibungen oder Broschüren (80). Während sich die Personenquellen gleichmäßig auf die unterschiedlichen Kapitel der Portfolios verteilen, sind die textförmigen Quellen zum Großteil in den Kapiteln der Schulbeschreibungen, der Mikrostudie oder wie im folgenden Beispiel in den Sachanalysen zur Unterrichtsvorbereitung zu finden.

Diese Stunde hat als Lernziel, einen eigenen Artikel zu schreiben. Schreiben ist für viele SuS anspruchsvoll, sogar in ihrer Muttersprache. Im Gegensatz zur Sprache, die während der Entwicklung eines Kindes erworben wird, muss das Schreiben erst ge-

lernt werden. Außerdem spricht man im Alltag viel häufiger als man schreibt (Hadfield und Hadfield 2008: 116). (2;74,585)

6.3 Inhaltlicher Bezugspunkt der Reflexion

Die Kategorie der Gegenstände von Reflexionsprozessen wurde induktiv angepasst, wodurch sie nicht deckungsgleich mit den Vorgaben zur Strukturierung des Portfolios ist, sondern stärker den Gegebenheiten des Textmaterials entspricht. Viele Textabschnitte werden mit mehreren inhaltlichen Bezügen kodiert, da sich diese vielfältig überlagern und oft nicht trennscharf zu ermitteln sind. Tabelle 4 zeigt, dass ein überwiegender Teil der identifizierten Inhalte eindeutig dem Thema Unterrichten zuzuordnen ist bzw. mit diesem in enger Verbindung steht, während die pädagogisch-didaktischen und fachdidaktischen Thematiken sowie die einschlägigen Themen Inklusion, Förderpädagogik und Differenzierung deutlich seltener zu verzeichnen sind. Ebenso werden die eigene Person, eigene Fähigkeiten oder Lernziele vergleichsweise wenig thematisiert.

Tab. 4: *Inhaltliche Bezugspunkte, Anzahl der Kodierungen*

Bezugspunkt	Anzahl
Unterricht u. Unterrichten	1100
eigener Unterricht	340
Allgemeine Pädagogik/Didaktik	232
Fachdidaktik	198
Differenzierung	24
Inklusion/Förderpädagogik	108
eigene Person/Introspektion	136
eigene Fähigkeiten	76
eigene Lernziele	41
Themen der Mikrostudien	87
Lehrberuf	85
Schule/Schulsystem	81
Gesellschaft/Politik	1
Sonstiges	4

Anmerkung: Textabschnitte wurden zum großen Teil mehrfach kodiert

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den untersuchten Portfoliotexten durchweg alle Kategorien identifiziert werden, von denen hinsichtlich der Modi mit Abstand die meisten der Kategorie *Interpretieren* zugeordnet werden können, im Bereich der *Quellen* sind dies die Aussagen, die von der schreibenden Person selbst getroffen werden. Die Reflexionen beziehen sich *inhaltlich* zum überwiegenden Teil auf Themen des Unterrichts und des Unterrichtens.

6.4 Typische Konfigurationen der reflexiven Momente

Während mit den Häufigkeitsanalysen erste Aspekte des *wie* des Reflektierens in den Texten beschrieben werden, ermöglicht ein vertiefter Blick auf die Art der Anordnung der einzelnen kodierten Kategorien präzisere Aussagen über die Beschaffenheit der schriftlichen Reflexionen.⁶ Die Typenbildung wird in der vorliegenden Untersuchung lediglich in induktiv-explorativer Form kontrastierend vollzogen, da die tendenziell un abgeschlossene Anzahl der Merkmalsmöglichkeiten eine ressourcenaufwändige Neukodierung des gesamten Materials verlangt.

Als Merkmale solcher spezifischen Konfigurationen werden für die Typenbildung unter anderem Art und Anzahl der einzelnen zugeordneten Kategorien (Modi, Quellen und inhaltliche Bezüge), ihre Gesamtzahl und Reihenfolge, sowie der Grad der Abdeckung der drei Reflexionsphasen (Darstellen, Analysieren, Maßnahmen planen/nennen) herangezogen.

Einfach strukturierte Reflexion

Der in den Portfolios häufigste Typ besteht aus einigen wenigen reflexiven Momenten, die in nachvollziehbarer Reihenfolge angeordnet sind, wie dies in folgendem Beispiel der Fall ist:

Diese doppelte Visualisierung sollte vor allem die schwächeren SuS bei der Entscheidung unterstützen. Einigen SuS fiel diese Aufgabe sehr leicht wie z. B. Schüler S., anderen wiederum sehr schwer. Vor allem für die Schüler A. und An. ergaben sich Schwierigkeiten im kommunikativen Bereich, aufgrund der vorherrschenden Sprachbarriere. (1;59,1769)

Aus dem beschreibenden Modus des vorangehenden Textes wird mit dem ersten Satz dieses Abschnittes in den Modus *Interpretieren* gewechselt. Durch das Berichten von Schwierigkeiten findet im zweiten Satz ein Wechsel zu *Problematisieren* statt. Die inhaltlichen Bezüge *eigener Unterricht*, *Fachdidaktik* und *Differenzierung* werden nicht mit anderen Aspekten in Beziehung gesetzt. Da der Gedanke an dieser Stelle endet und dieser inhaltliche Faden auch später nicht mehr aufgenommen wird, kann diese Reflexion als einfach strukturiert bezeichnet werden. Die große Zahl solch einfach strukturierter Reflexionen unterscheidet sich dennoch vielfältig durch die Anordnung der oben genannten Merkmale. Von einer *vollständigen Reflexion* kann gesprochen werden, wenn alle drei Reflexionsphasen (Darstellen, Analysieren und Maßnahmen planen/nennen) vorhanden sind.

Auch dieser Unterrichtsversuch hat im Großen und Ganzen gut funktioniert und die Schüler haben sich darauf eingelassen. Allerdings habe ich die Konzentrationsspanne

6 Mit der Typisierung werden bewusst Typen von Reflexionen fokussiert und nicht Typen von Reflektierenden, da nicht Reflexionskompetenz der Gegenstand des Interesses ist, sondern empirische Ausprägungen von Reflexion.

der Schüler etwas zu hoch eingeschätzt. Ich hätte sie weniger fordern müssen und mehr Zeit zum Spielen einplanen müssen, da es ihnen irgendwann sehr schwer fällt, noch am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. (8;40,1590)

Hier folgt der *Interpretation* des Unterrichtsversuchs als vorwiegend gelungen eine *problematisierende* Fokussierung auf eine eigene Fehleinschätzung sowie die rückwirkende Erwägung einer *alternativen Handlungsmöglichkeit*, die entsprechend auf ihren Zweck begründet wird. Solch verhältnismäßig kurze, einfach strukturierte und vollständige Reflexionen sind gewissermaßen der Prototyp innerhalb der Portfoliotexte. Durch eine klare Bilanzierung, eine Identifizierung eines Problems sowie die Nennung einer alternativen Handlung (meist im Konjunktiv) werden damit übersichtliche Bausteine des Lernprozesses zum eigenen Unterrichten dokumentiert.

Dadurch, dass noch nicht die ganze Klasse alle Aufgaben bearbeitet hatte, konnte ich nur einen Teil der Aufgaben besprechen. Hier hätte ich vor der Erarbeitungsphase die Anzahl der Aufgaben, die jetzt erstmal zu bearbeiten waren, einschränken sollen. Den Rest der Aufgaben gab ich so als Hausaufgabe auf. (5;76,1545)

Komplexe Reflexion

Wesentlich seltener zeigt sich im Material die zu den beiden vorgenannten Reflexionstypen maximal kontrastierende Art der *Zusammensetzung*, die als *komplexe Reflexion* bezeichnet werden kann, wenn alle Modi des Kategoriensystems Verwendung finden (und somit auch alle Reflexionsphasen abgedeckt sind) und zusätzlich Quellen für Aussagen oder Argumente genannt sowie mehrere Denkgegenstände integriert werden.

Sehr beschäftigt hat mich eine Situation in der Regelschule. Einer der „coolen“ Jungs hat seine Kräfte nicht immer unter Kontrolle und stößt manche Mitschüler so kräftig, dass sie sich geschubst fühlen etc. Dieser Schüler fing im Gesprächskreis an zu weinen und als ich ihn nach dem Unterricht zu mir holte und er mir erklärte, dass er das eigentlich nicht extra macht etc., brachte mich das sehr zum Nachdenken. Ich erzählte meiner Mentorin von dem Gespräch und sie stimmte mir zu. Aber ich weiß von anderen Lehrerinnen, dass er immer als „gewaltbereiter Störenfried“ gehandhabt wird. Genau diese typischen Stigmatisierungen, von denen wir in der Universität immer schon so viel gehört hatten, griffen und konfrontierten mich jetzt. Mein Ziel für die Zukunft ist es, mir auf jeden Fall mein eigenes Zutun, im Sinne der Stigmatisierung vorzuhalten und mich daran zu erinnern, dass es vielleicht nicht nur das Handeln des Schülers oder der Schülerin ist, dass mein Bild von ihr/ihm zeichnet. (6;86,1127)

Im Textbeispiel findet zu Beginn ein Wechsel aus dem anfänglichen Modus des *Darstellens* zum *Interpretieren* statt, der vor allem aus der zitierten Erklärung des Schülers, dass es sich bei seinem Verhalten nicht um Absicht handle, besteht, aber auch in der Einordnung als „cool“. Daran schließt sich die *Nennung des Reflexionsanlasses* an. Im darauffolgenden *Abwägen/Diskutieren* werden die Zustimmung der Mentorin und

Informationen anderer Lehrerinnen durch explizite Erwähnung dieser *Quellen* sowie mit „Stigmatisierung“ ein inhaltlicher Aspekt theoretischen Wissens mit der Quellenangabe „Universität“ eingeführt und mit der Feststellung der eigenen „Konfrontation und Angegriffenheit“ ein *Problematisieren* vollzogen. Der Abschnitt wird mit dem *Vorsatz* einer zukünftig wachsamen Haltung der Problematik gegenüber abgeschlossen. Der Gegenstand der Reflexion ändert sich von konkreten Phänomenen (Schubsen, Weinen) zu einer theoretischen Generalisierung (Stigmatisierung), die Blickrichtung von außen (Allg. Pädagogik) nach innen (Selbstbezug). Komplexe Reflexionen sind erwartungsgemäß oft länger als einfach strukturierte, manche erstrecken sich über mehrere Seiten. Teilweise werden sie auch von anderen Gedankengängen unterbrochen, später aber als „roter Faden“ wieder aufgenommen. Die Reihenfolge muss dabei nicht chronologisch sein. Das folgende Beispiel, das aufgrund seiner Länge nur ausschnittsweise zitiert werden kann, beginnt mit einer Zusammenfassung.

Insgesamt war ich vom Verlauf der Stunde nicht besonders begeistert (9;79,1328)

Von hier aus wird die Reflexion aufgespannt: es folgt die Beschreibung ungünstiger Bedingungen (Wetter, später Vormittag etc.) des Stundenbeginns, des eigenen Unterrichtshandelns sowie der Arbeitsweise der Schüler*innen bis zur ersten Problematisierung:

Allerdings wurde es dann in der Erarbeitungsphase, in der die SuS eine Konfliktlösung zu einer vorgegebenen Konfliktsituation erstellen sollten, sehr laut. (9;79,2337)

Es folgt eine Beschreibung der eigenen Reaktion in der Klasse umherzugehen und die Schüler*innen einzeln anzusprechen und mit ihnen über den Arbeitsauftrag bzw. ihre Probleme damit ins Gespräch zu kommen. Dieser Vorgang kann als spontane Erprobung einer alternativen Maßnahme bezeichnet werden. Als erneute Problematisierung wird jedoch festgestellt:

Doch leider schien auch dann noch nicht allen klar zu sein, wie der genaue Auftrag lautet. (9;80,4)

Daran schließt sich eine kurze rückblickende Gegenüberstellung des eigenen Gesagten und der (nicht intendierten) Reaktion der Schüler*innen und ein problematisierendes Zwischenfazit an:

Insgesamt habe ich das Gefühl, dass ich die SuS in dieser Schulstunde überfordert, ihnen zu viel abverlangt und zu viel erwartet habe. (9;80,1030)

Mit dieser Feststellung endet die Reflexion nicht, sondern es beginnt ein Abwägen der eigenen Planung und der Umsetzung durch die Schüler*innen.

Auch war mir vorher nicht bewusst, dass der doppelte Arbeitsauftrag („erstelle ein Rollenspiel zur gegebenen Situation und trage die passenden Konfliktregeln zu den Piktogrammen ein“) einfach zu viel war. (9;80,1170)

Später werden alternative Handlungsmöglichkeiten erwogen,

In diesem speziellen Fall wäre es sicherlich besser gewesen, das Rollenspiel zur Konfliktlösung am Ende einer Unterrichtseinheit als Wiederholung und Transfer zu nutzen, statt als Einstieg. (9;80,1952)

sowie weitergehende Erkenntnisse bzw. Vorsätze für weitere eigene Unterrichtsstunden formuliert:

Auch muss ich in Zukunft noch deutlicher ausdrücken, was genau ich von den SuS möchte und die Aufträge zusätzlich schriftlich vermerken. Zudem sollte ich immer nur einen klar definierten Auftrag geben und nicht mehrere parallel – an dieser Stelle habe ich die Klasse überschätzt bzw. ihre Auffassungsgabe falsch eingeschätzt. Hier muss ich noch an mir arbeiten, um die Möglichkeiten der SuS in Zukunft besser einschätzen zu können und um somit Frustration auf beiden Seiten zu vermeiden. (9;80,1954)

Nach dieser Analyse schließt sich noch eine kurze Wiedergabe der – durchweg positiven – Rückmeldung durch die anwesende Klassenlehrerin und den universitären Praktikumsbetreuer an. Auch diese komplexe Reflexion einer Unterrichtsstunde enthält viele unterschiedliche „reflexive Momente“, die systematisch verbunden werden. Im Unterschied zu einfach strukturierten Reflexionen wird hier nicht nur ein Aspekt beleuchtet, bearbeitet und abgehakt, sondern auf unterschiedlichen Ebenen argumentiert und auch nach ersten Schlussfolgerungen weitergedacht. Im Verlauf der Reflexion werden neben der eigenen kontinuierlich auch die Perspektiven der Schüler*innen eingenommen und abschließend zusätzlich die Sichtweisen der anderen Beobachtenden miteinbezogen.

Die Kontrastierung der beiden vorgestellten Typen *einfach strukturierter* bzw. *komplexer Reflexion* kann einen Eindruck der großen Heterogenität der Reflexionen bei einer zunächst unüberschaubar großen Anzahl an Möglichkeiten der spezifischen Konfiguration der beschriebenen Merkmale geben, ermöglicht aber gleichzeitig die Feststellung, dass eine hohe Komplexität wesentlich seltener zu beobachten ist als eine einfache Strukturierung.

7. Diskussion

Unter der Prämisse, dass Reflexion und Reflexivität als zentral für Entwicklungen der Professionalisierung für den Lehrberuf erachtet werden und Portfolios besonders in Praxisphasen die reflexive Integration der dort gesammelten neuen Erfahrungen in vorgängig erworbene theoretische und handlungsbezogene Wissensbestände ermöglichen sollen, wird in der vorliegenden Untersuchung gefragt, inwiefern ein konkretes Portfolio – das Gießener Praxissemesterportfolio – als Reflexionsinstrument bezeichnet werden kann.

In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Portfolios vorwiegend als ein Instrument zur reflexiven Verarbeitung eigener Unterrichtserfahrungen während des Praxissemesters zu verhandeln sind. Komplexe Reflexionen, die ein dialogisches Gegenüberstellen verschiedener inhaltlicher Gegenstände bzw. Argumente sowie ein systematisches Abwägen der einzelnen Faktoren gegen- und miteinander und ein Kreieren neuer alternativer Handlungsmöglichkeiten umfassen, sind eher selten. Vor allem der kritische Blick auf die eigene Person als Ausgangspunkt und Zentrum der reflexiven Bewegungen scheint den Studierenden ferner zu liegen als die Betrachtung konkreter sachorientierter Handlungen, wie sie im Kontext des Unterrichtens möglich sind.⁷

Vor allem unter Einbezug des Entstehungskontextes der Portfolios ist dieses zentrale Ergebnis schlüssig. In der ausführlichen Handreichung, die den Aufbau des Portfolios vorstrukturieren soll, wird für die Dokumentation und Reflexion von Unterricht ein vergleichsweise großer Raum vorgesehen. In diesem Zusammenhang kommt es in den Portfolios zu vielen kurzen und meist einfach strukturierten Reflexionen, die häufig im Vorhaben einer Handlungsveränderung oder dem rückblickenden Durchspielen anderer Verläufe münden. In dieser Hinsicht lässt sich das Praxissemesterportfolio, offensichtlich ähnlich der von Chuang (2008) und Denner (2013) beschriebenen Portfolios, als hilfreiches Reflexionsinstrument zur Entwicklung eines optimierten Unterrichtshandelns bezeichnen. In der Zusammenschau der Ergebnisse kann die Art der durch das Gießener Praxissemesterportfolio evozierten Reflexionsvorgänge als *pragmatische Reflexion* bezeichnet werden. Allerdings nicht, um in einer normativen Perspektive Kritik an einer vermeintlich begrenzten oder oberflächlichen Reflexion zu üben, sondern um im Sinne der theoretischen Konzeptionierung des EDAMA-Rahmenmodells mit seiner Grundannahme nicht hierarchisch zueinanderstehender reflexiver Momente Reflexion empirisch fassen und beschreiben zu können. Offensichtlich wird im Gießener Praxissemesterportfolio ökonomisch abgearbeitet, was gefordert wird. Dies betrifft sowohl Umfang, Qualität und Intensität der Reflexion als auch ihre inhaltlichen Bezüge. Pragmatische Reflexion kann somit als gelungene Anpassungsleistung im Rahmen einer umfangreichen Anforderungskonstellation der Autor*innen gesehen werden, zu der nicht nur das konzentrierte und zeitaufwändige Verfassen eines gut hundertseitigen Textkörpers gehört, dessen Benotung einer abschließenden Modulprüfung gleichzusetzen ist, sondern auch das gleichzeitige hohe Arbeitspensum für die Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsversuchen und anderen Aktivitäten in der Schule während des Praxissemesters sowie konkurrierende ebenfalls fristbezogen anzufertigende Leistungen für die während der zweiten Praxissemesterphase stattfindenden universitären Veranstaltungen. Zumindest legen

7 Hierbei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Reflexion eigenen Unterrichts neben der Sachorientierung immer auch Elemente der Selbstreflexion beinhaltet. Die empirische Erkenntnis der Unhaltbarkeit einer analytischen Trennung zwischen nach innen und nach außen gerichtetem Blick des theoretischen Rahmenmodells gilt ebenso für die Gegenüberstellung von Sach- und Selbstreflexion.

dies die wenigen über das Portfolio selbst und damit über eigene Interessenslagen der Studierenden reflektierenden Passagen nahe, wie die folgende:

Die Anforderungen an das Portfolio sind nämlich so umfangreich, dass ich mich nicht richtig auf das Wesentliche, nämlich die Schule, den Unterricht und die SuS, konzentrieren konnte, sondern immer nur daran denken konnte, was mir für das Portfolio noch fehlt. (2;107,1643)

Legt man den Interpretationen der Ergebnisse die Entstehungsbedingungen einer verbindlichen Vorgabe von Inhalten (mit deutlichem Schwerpunkt auf Unterricht), eines teilweise starken Belastungsempfindens sowie der abschließenden Bewertung zugrunde, erscheint das Überwiegen von einfach strukturierten Reflexionen über Details des Unterrichts folgerichtig. Mit einem solchen Vorgehen können die Studierenden den Anforderungen des Portfolios genügen, eine positive Benotung erhoffen und gleichzeitig einen Gewinn aus der retrospektiven Bearbeitung ihrer Beobachtungen und Erfahrungen ziehen. Komplexe Reflexionen zu verschriftlichen, erfordert demgegenüber von vornherein den Einsatz von mehr Ressourcen ohne die Garantie eines entsprechenden Mehrwerts. Es kann zumindest davon ausgegangen werden, dass der verpflichtende Charakter des Portfolios entsprechende Erwägungen nahelegt (Häcker, 2012, Holler-Nowitzki et al., 2018). Dennoch lässt das Vorhandensein einzelner komplexer Reflexionen darauf schließen, dass Studierende auch in dem gesteckten Rahmen bereit dazu bzw. interessiert daran sind, gewisse Aspekte intensiver überdenken und zu reflektieren und ebenfalls, dass sie dies zu bewerkstelligen in der Lage sind. Hier können Ansatzpunkte zu einer Optimierung der Portfolioarbeit gesehen werden. Wenn es gelänge, den Studierenden stärker zu ermöglichen, über *ihre* Themen oder Fragen zu reflektieren, könnte sich die Akzeptanz des Instruments vergrößern und die Komplexität der Reflexionsprozesse erhöhen.

8. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung des Gießener Praxissemesterportfolios sind zunächst als spezifische Beschreibungen eines konkreten Instruments zu sehen und somit nicht ohne weiteres auf anders gestaltete Portfolios zu übertragen. Der Befund einer vorwiegend pragmatischen Reflexion ist nicht von der Ausgestaltung des Instruments zu trennen, das als verpflichtend, benotet, stark standardisiert, vergleichsweise umfangreich und mit großen Dokumentationsteilen zu beschreiben ist. Die Identifizierung zahlreicher Reflexionen, die die Handlungsweisen im Zusammenhang mit Unterrichten betreffen, ist in dieser Hinsicht als Beleg zu sehen, dass das Instrument seine vorgesehene Funktion zur Dokumentation und reflexiven Bearbeitung der Erfahrungen im Verlauf der Praxisphase und dort insbesondere in Bezug auf Hospitationen sowie eigene Unterrichtsversuche erfüllt. Ergebnisse und Erfolg von Portfolioarbeit sind eng mit ihrer Einbettung in ein entsprechendes didaktisches Gesamtkonzept verbunden (Hascher & Sonntagsbauer, 2013; Häcker, 2012) und somit die Elemente

des Entstehungskontextes von schriftlicher Reflexion im Rahmen von Portfolios eng an die konkreten Vorgaben gebunden. Soll also bei den Studierenden ein Mehr an Reflexivität gefördert werden, müssen entsprechende Veränderungen in der Ausgestaltung der Portfolioarbeit vorgenommen werden. Mit Blick auf den Umfang des Gießener Portfolios könnte schon allein die Reduzierung von vorgesehenen Punkten eventuell Ressourcen für eine tiefergehende Beschäftigung mit den verbleibenden Aspekten freisetzen. Vor allem aber bedarf es umfassender didaktischer Konzepte, die bspw. Lernen statt Leistungsbewertung in den Fokus stellen. Die Verwendung von Portfolios als Basis für Beratungsgespräche, eine engere kommunikative Begleitung (Streblo et al., 2014; Klampfer, 2013; Denner, 2013) und praxisnahe Anleitung reflektierenden Schreibens (Barsch & Glutsch, 2016) als kontinuierliche studienbegleitende Praktik könnten Schritte zu einer entsprechenden Veränderung sein.

Zukünftige empirische Untersuchungen von Reflexion im Feld der Lehrer*innenbildung sollten die Problematiken einer angemessenen Operationalisierung des Konstrukts weiterverfolgen. Hier wären beispielsweise eine vertiefende Analyse und Beschreibung verschiedener Typen von Konfigurationen von Reflexionen und ihre Zusammenhänge mit ihren inhaltlichen Bezügen anzustreben. Des Weiteren wäre eine Verschränkung der in dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse aus der Fremdperspektive mit der Eigenperspektive der Studierenden von Vorteil: Begleitend zu einer Inhaltsanalyse könnten die Autor*innen direkt zu ihren eigenen Texten und zu ihrer Einschätzung bezüglich der Portfolioarbeit befragt werden. Einschränkend sollte allerdings der starke Bias verbaler Kompetenz bzw. von Schreibkompetenzen, der solchen Instrumenten zugrundeliegt, thematisiert und die Suche nach Alternativen Beachtung finden. Zentrale Voraussetzung für gelingende Portfolioarbeit und somit für die Vermeidung lernwiderständiger defensiver Reflexion (Häcker, 2019) ist und bleibt die Akzeptanz der Methode bei den Studierenden. Damit kommt Bemühungen, bei ihnen positive Erfahrungen mit selbstbestimmtem reflexivem Schreiben zu ermöglichen, eine große Bedeutung zu.

Gemessen an den Ansprüchen bzw. Hoffnungen und Erwartungen, die im Zusammenhang mit Reflexion als Integrationshelferin der in der Praxisphase der universitären Lehrer*innenbildung gesammelten Erfahrungen an Portfolios herangetragen werden, muss die Konstatierung pragmatischer Reflexion als deren Hauptmodus oder gar -ergebnis als unbefriedigend gesehen werden. Nur mit einer konsequenten Einbettung des Instruments in ein entsprechendes Gesamtkonzept kann pragmatische Reflexion wie im Gießener Praxissemesterportfolio als ein erster Schritt in Richtung umfassender reflexiver Professionalisierung gesehen werden. Jener Schritt soll mit diesem Fazit keineswegs unterschätzt werden, liegen doch mit den Portfoliotexten zahlreiche handwerklich gut bis sehr gut gestaltete kleine bis komplexe Reflexionsprozesse über die verschiedensten praxisbezogenen Aspekte von Unterrichten vor.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 159–175). Julius Klinkhardt.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–147). Julius Klinkhardt.
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Waxmann.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Julius Klinkhardt.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sie die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–127). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3
- Bolle, R. & Denner, L. (2013). Das Portfolio „Schulpraktische Studien“ in der Lehrerbildung – Genese, empirische Befunde und ein bildungstheoretisch fokussiertes Modell für eine theoriegeleitete Portfolioarbeit. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 74–111). Julius Klinkhardt.
- Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach-Verlag.
- Chuang, H.-H. (2008). Perspectives and issues of the creation for weblog-based electronic portfolios in teacher education. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 170–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00748.x>
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Denner, L. (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – empirische Befunde*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dewey, J. (2009). *Wie wir denken* (2. Aufl.). Pestalozzianum.
- Eisewicht, P. (2018). Schreibtischarbeit. In N. Burzan & R. Hitzler (Hrsg.), *Typologische Konstruktionen* (S. 13–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21011-3_2
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Peter Lang.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und be-*

- urteilen. *Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9–21). Julius Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Gutzwiler-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität* (S. 263–289). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–44). Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Julius Klinkhardt.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 51*, 130–148.
- Hascher, T. (2010). Lernen verstehen und begleiten – Welchen Beitrag leisten Tagebuch und Portfolio? In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 166–180). Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11*(3), 8–16.
- Hascher, T. & Sonntagsbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, & J. C. Störfländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–297). Julius Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Waxmann.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39). Waxmann.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *Herausforderung Lehrer_innenbildung, 1*(2), 106–125.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität

- am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201–213). Julius Klinkhardt.
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 149–154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.001>
- Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende*. Verlag Werner Hülsbusch.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Julius Klinkhardt.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 295–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). LIT.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains ‘untold’. *Educational Research*, 47(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337541>
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking theory and practice in teacher education: A theoretical foundation. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 29–44). Waxmann.
- Rentsch-Häcker, K. & Häcker, T. (2013). Portfolios bewerten in der Lehrer/innenbildung? Bericht über einen frühen Praxisversuch. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 237–249). Julius Klinkhardt.

- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.) (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Waxmann.
- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 190–200). Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Stiller, E. (2015). Auf dem Weg zum reflektierenden Praktiker – Das Portfolio Praxiselemente. In A. Ratzki & D. H. Vanier (Hrsg.), *Was Lehrerbildung leisten kann. Kreative Professionalisierung für die Schule* (S. 165–176). Westermann.
- Streblow, L., Schöning, A., Schwier, V. & Valdorf, N. (2014). Das Portfolio als verbindendes Element in den Praxisphasen – Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. In R. Bolle (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf?* (S. 59–83). Leipziger Universitäts-Verlag.
- v. Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2439>
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. URL = http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf [17.03.2021].
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Julius Klinkhardt.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.
- Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen (2015). *Handreichung. Das Praktikumsportfolio im Praxissemester für L5. Funktion, Gliederung, Bewertung*.