



Das „Portfolio Praxissemester“: Phasen- und institutionsübergreifendes Konzept zur Entwicklung einer professionellen, selbstreflexiven Haltung in der Lehrer_innenausbildung

Frank Bonsack^{1,*}, Christian Friebe², Svenja Fukuta²,
Frauke Gardenier¹ & Andreas Sadler¹

¹ Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Leverkusen

² Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität zu Köln

* Kontakt: Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Leverkusen,
Brückenstraße 10–12, 51379 Leverkusen;

Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität zu Köln,
Immermannstr. 49, 50931 Köln

f.bonsack@zfs-lv.de; cfriebe2@uni-koeln.de; svenja.fukuta@uni-koeln.de;
f.gardenier@zfs-lv.de; a.sadler@zfs-lv.de

Zusammenfassung: Das *Portfolio Praxisphasen* ist als begleitendes Reflexionsinstrument über alle Praxisphasen im Lehramtsstudium der Universität zu Köln konzipiert: vom Eignungs- und Orientierungspraktikum über das Berufsfeldpraktikum bis hin zum Praxissemester im Masterstudium. Es bietet kontinuierliche Reflexionsformate zur (Weiter-)Entwicklung wesentlicher Kompetenzbereiche des Lehrer_innenberufs. Es verzahnt damit erste und zweite Ausbildungsphase und bietet zudem eine Basis für professionelle Gespräche sowie lebenslanges Lernen. Der Fokus des Artikels liegt auf den Gelingensbedingungen des Portfolios als berufsbegleitendem Reflexionsinstrument und damit u.a. auf praktischen Nutzungsmöglichkeiten während des Praxissemesters, das an drei verschiedenen Lernorten, Schule, Universität und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL), durchgeführt wird. Der regelmäßige Einsatz des Portfolios an allen Lernorten, sowohl in der Vorbereitung als auch in der Begleitung des Praxissemesters, wird durch das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) koordiniert. Während die Portfolioarbeit im Bachelorstudium stärker durch Dozierende angeleitet wird, nutzen Studierende das Portfolio im Praxissemester eigenständig; es bietet die Chance, einen „roten Faden“ im Verlauf des Praxissemesters zu erkennen, Erkenntnisse professionell zu kommunizieren und individuelle Erfahrungen mit den Einschätzungen verschiedener Akteur_innen abzugleichen. Das *Portfolio Praxissemester* wird durch eine institutionsübergreifende Arbeitsgruppe gestaltet, die sich aus Vertreter_innen der Universität sowie Beauftragten der ZfsL und des ZfL zusammensetzt. Damit fließen Erfahrungswerte und Ideen zur Erhöhung der Nachhaltigkeit dieses Reflexionsinstrumentes in die Konzeption des Praxissemesters ein. Ein spezieller Fokus richtet sich dabei auf Anknüpfungspunkte zwischen Praxissemester und Vorbereitungsdienst. Anhand verschiedener Praxisbeispiele werden Vernetzungsmöglichkeiten zwischen beiden Ausbildungsphasen und das Potenzial der Portfolionutzung im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess skizziert.

Schlagerwörter: Portfolio, Praxissemester, Lehrer_innenausbildung, Reflexion



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

1 Einleitung

Die Umstellung der universitären Lehramtsausbildung auf Basis der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG, 2009) im Wintersemester 2011/12 setzt eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Universität, Schule und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) voraus, um künftige Lehrer_innen auf ihrem Weg zur Profession in allen Praktikumsphasen bestmöglich zu unterstützen. Die Entwicklung hin zur kompetenten und reflektierten Lehrkraft soll dabei im Fokus stehen. In diesem Kontext dient das Portfolio als ein zentrales Instrument der Professionalisierung.

Insbesondere im Hinblick auf das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln, die mit ca. 800 Studierenden aller Schulformen pro Semester und knapp 600 Schulen verteilt auf fünf ZfsL-Standorte die größte Ausbildungsregion Nordrhein-Westfalens darstellt, ist eine enge strukturelle und inhaltliche Kooperation der vielen verschiedenen Akteur_innen von besonderer Bedeutung. Eine solche Form der Zusammenarbeit hat sich im Laufe der vergangenen Jahre innerhalb der Ausbildungsregion entwickelt, was sich nicht zuletzt in der Konzeption und Umsetzung des Portfolios niederschlägt. Dementsprechend ist das Portfolio als zentrales Reflexionsinstrument nicht nur innerhalb der jeweiligen universitären Praxisphasen im Bachelor- bzw. Masterstudiengang fest verankert, sondern durch die bereits vorhandenen Kooperationsstrukturen auch institutionsübergreifend an den drei Lernorten in das Praxissemester integriert. Auf Basis der bisher gesammelten Erfahrungen mit dem Portfolio wird nun eine weitergehende Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrer_innenbildung angestrebt, bei der die Reflexionsanlässe des Portfolios als strukturelles Bindeglied zwischen beiden Ausbildungsphasen fungieren und somit eine kontinuierliche Begleitung der angehenden Lehrer_innen zu verschiedenen Ausbildungszeitpunkten ermöglichen können.

Der vorliegende Beitrag bietet einen Überblick über die Arbeit mit dem Portfolio zur Begleitung der Praxisphasen. Dabei wird zunächst der Reflexionsbegriff näher erläutert, und es werden zentrale Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit in den Blick genommen. Grundlage für die Portfolioarbeit an der Universität zu Köln ist das phasenübergreifende Konzept *Portfolio Praxisphasen*, das sich auf insgesamt drei Praxisphasen im Bachelor- und Masterstudium erstreckt und die erste Phase der Lehramtsausbildung im Bundesland NRW darstellt. Die institutionsübergreifende Zusammenarbeit verschiedener Lernorte wird am Beispiel der *AG-Portfolio* näher beleuchtet und bildet den Ausgangspunkt für eine tiefergehende Betrachtung des Portfolios als kontinuierlichem Begleitinstrument im Rahmen des Praxissemesters und darüber hinaus.

Auf Basis konkreter Praxisbeispiele verschiedener Fachbereiche am ZfsL Leverkusen sollen potenzielle Anschluss-Stellen für verschiedene Gesprächsanlässe an den jeweiligen Lernorten aufgezeigt und der Mehrwert einer Nutzung des Portfolios als Reflexionsgrundlage transparent gemacht werden. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Verknüpfung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) gelegt und auf die Chancen einer strukturellen Verzahnung verschiedener Portfolioelemente eingegangen. Im Rahmen eines abschließenden Fazits und Ausblicks wird die Bedeutung der Portfolioarbeit als Professionalisierungsinstrument in der Lehrer_innenbildung dargestellt, und es werden mögliche Entwicklungsperspektiven kritisch in den Blick genommen.

2 Grundlegendes zur Portfolioarbeit

2.1 Das Portfolio zur Begleitung der Praxisphasen im Lehramtsstudium

Die Bedeutung der Portfolioarbeit hat in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch die Umstellung der Lehramtsausbildung auf das Bachelor-Master-System an der Universität zu Köln zum Wintersemester 2011/12, stetig zugenommen. Das Führen eines Portfolios ist, basierend auf den Vorgaben des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG § 12 Abs. 1 (4)) und der Lehramtszugangsverordnung (LZV § 3), verpflichtender Bestandteil aller Praxisphasen im Lehramt in Nordrhein-Westfalen. Dabei ist nicht näher ausgeführt, wie die Gestaltung und Begleitung der Portfolioarbeit umgesetzt werden sollen. Dies gibt den Hochschulen die Möglichkeit, ein standortspezifisches Profil zu entwickeln.

Aus der empirischen Forschung lassen sich bislang noch keine generalisierbaren Befunde ableiten, und Gelingensbedingungen sind noch nicht abschließend geklärt (vgl. Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 296f.). Zudem besteht eine große Vielfalt an Ansätzen (vgl. u.a. Winter, 2013; Häcker, 2011), die einen Vergleich bestehender Konzepte und Ansätze erschwert. Im Folgenden wird zunächst auf die Erwartung an das Portfolio als Reflexionsinstrument eingegangen, und die Bedingungen und Grenzen gelingender Portfolioarbeit werden dargestellt.

2.2 Das Portfolio als Reflexionsinstrument

Reflexion ist eines der zentralen Schlagworte im Rahmen der Lehrer_innenbildung; denn, wie Combe und Colbe (2004) formulieren, „wollen Lehrpersonen in der Schule handeln und nicht nur (re-)agieren oder sich in tradierten Schemata bewegen, bedarf es eines hohen Maßes an Bewusstheit. Entsprechend wird Reflexivität [...] als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe, 2004, S. 835).

Dabei ist Reflexion – besonders im Rahmen von Portfolioarbeit – bislang nur unzureichend definiert (vgl. Leonhard, 2013, S. 189). Leonhard und Bolle (2015) bezeichnen den Begriff Reflexion als „Plastikwort“ (S. 34), für das es alternative Bezeichnungen – überlegen, nachdenken, ergründen, nachsinnen, erwägen und abwägen, in Betracht ziehen, mit sich zu Rate gehen, durchdenken oder grübeln – gebe. Diese Begriffe beschreiben aus ihrer Sicht differenzierter die damit verbundenen kognitiven Aktivitäten (vgl. ebd., S. 34f.). Trotz dieser Unklarheiten sei das Portfolio dennoch das bisher am besten geeignete Instrument zur „Beförderung einer akademischen wie sogenannten reflexiven Lehrer_innenbildung“ (Leonhard & Bolle, 2015, S. 31), sofern die Voraussetzungen und das Zusammenwirken zahlreicher Faktoren bedacht würden. Hierzu sei eine ausgereifte Portfoliokonzeption mit individuellen Freiheiten und verbindlichen Grundregeln wichtig, die transparente Vorgaben und Erwartungen mit individuellen Freiheiten formuliert. Zudem sollten benötigte Kompetenzen (z.B. im Bereich Metakognition oder Sprache) dabei weder unterschätzt noch als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. ebd., S. 31ff.). Grundlagen bzw. die Schulung eben dieser seien notwendig, „um den Prozess selbstregulierten Lernens gut gestalten zu können“ (vgl. Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 295).

Nach Leonhard (2013) ist „Portfolioarbeit prädestiniert, die Entwicklung professioneller Reflexionskompetenz zu unterstützen“ (S. 188). Hierzu orientiert er sich am Modell der Reflexionskompetenz nach Hatton und Smith (1995) und arbeitet vier Reflexionsstufen heraus, welche die Reflexionstiefe und -breite betrachten: „Descriptive Writing“, „Descriptive Reflection“, „Dialogic Reflection“ und „Critical Discourse“ (vgl. Hatton & Smith, 1995, S. 40–41; Leonhard, 2013, S. 189).

Auch Barsch und Glutsch (2016) untersuchten in Anlehnung an dieses Reflexionsstufenmodell die Portfolioarbeit von Studierenden, die im Rahmen der Praxisphasenbegleitung an der Universität zu Köln entstanden ist. Hiermit ist ein erster Ansatz zur Einordnung – nicht Bewertung – von schriftlichen Reflexionen vorhanden. Dennoch machen

die Autor_innen darauf aufmerksam, dass die Rahmenbedingungen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, auf die im weiteren Verlauf des Artikels genauer eingegangen wird.

2.3 Grenzen und Bedingungen des Portfolios als Reflexionsinstrument

Leonhard (2013) macht auf den Zusammenhang der „Bereitschaft“ der Studierenden und der „institutionelle[n] Rahmung“ aufmerksam (S. 190), und Barsch und Glutsch (2016) heben die Bedeutung der „Begleitung durch Dozierende, Mentor_innen oder Peers“ (S. 64) hervor und betonen, dass es einer Anleitung und Unterstützung dafür bedarf, *wie* reflektiert werden kann – und nicht nur, *dass* reflektiert werden soll. In den Seminaren zur Begleitung der Praxisphasen werden Portfolioaufgaben daher auch gemeinsam im Seminar erarbeitet und regen zum reflexiven Schreiben an. Robichaux und Guarino (2012) unterstützen diesen Ansatz: „Although it has been widely documented that reflection is an effective tool for improving teaching practices, teacher educators do not always explicitly instruct preservice teachers how to reflect effectively [...] on their teaching“ (o.S.). Leonhard und Bolle (2015) stellen ebenfalls fest, dass

„die Bereitschaft der Studierenden zu kritischer, eben auch theoriebezogener (Selbst-)Reflexion und Optimierung der eigenen Praxis [...] aber nicht als gegeben vorausgesetzt werden [kann]. Vielmehr kann es als zentrale Herausforderung gesehen werden, die Bildung einer solchen Bereitschaft zu unterstützen und sie zumindest im Laufe des Studiums zu erreichen“ (ebd., S. 37).

Dass die Bedingungen der Portfolioarbeit durchaus herausfordernd sind, liegt dabei nicht nur an den oben genannten Unklarheiten in Bezug auf den Reflexionsbegriff. Ein weiterer Aspekt betrifft die Schulsozialisation, die besonders hinsichtlich Leistung und Notenrelevanz einen Widerspruch zum Anspruch und zu den Möglichkeiten von Portfolioarbeit darstellt (vgl. Leonhard & Bolle, 2015, S. 35ff.; Barsch & Glutsch, 2016, S. 64). Im Rahmen der universitären Ausbildung ist die Bedeutung von Noten ebenfalls nicht zu unterschätzen. Der Widerspruch zwischen der Bedeutung des Portfolios als unbenotetem Reflexionsinstrument und dem bestehenden Leistungsdruck wird somit deutlich und kann die empfundene Sinnhaftigkeit deutlich erschweren.

Auch Hascher und Sonntagbauer (2013) betonen die positive Grundhaltung zur Portfolioarbeit, bei der eine Rahmung „durch Anleitung, Begleitung, Austausch, Wahrnehmung und Anerkennung“ (S. 295) wichtig sei, damit sich Studierende nicht von der Portfolioarbeit abwenden (vgl. ebd., S. 293). Diese Form der Unterstützung von Portfolioarbeit nimmt somit einen großen Stellenwert ein, denn „Portfolioarbeit läuft nicht von allein. Sie muss von allen Beteiligten erlernt werden und bedarf vor allem in der Anfangsphase einer intensiven direkten Anleitung und Begleitung“ (Häcker & Winter, 2011, S. 228). Diesen Erkenntnissen wurde in der Weiterentwicklung des *Portfolio Praxisphasen* besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

3 Das Portfolio als Grundlage einer phasen- und institutionsübergreifenden Lehrer_innenbildung

Das *Portfolio Praxisphasen* im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln wurde zum Sommersemester 2018, auf Basis der Auswertung von Evaluationen und unter Berücksichtigung der oben genannten Erkenntnisse, inhaltlich und strukturell weiterentwickelt, wobei die grundsätzliche Ausrichtung des Portfolios (vgl. Krämer, 2016) weiter geschärft wurde. In diesem Kontext wird die Portfolioarbeit zunächst als phasenübergreifendes Element der drei universitären Praxisphasen vorgestellt und näher erläutert. Davon ausgehend fokussiert das Kapitel 3.2 das *Portfolio Praxissemester* als instituti-

onsübergreifendes Instrument, welches von den verschiedenen Akteur_innen aller beteiligten Institutionen genutzt und im Rahmen der *AG-Portfolio* strukturell sowie inhaltlich weiterentwickelt wird.

3.1 Das Portfolio als phasenübergreifendes Instrument in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums der Universität zu Köln

Mit der Umstellung auf das Bachelor-Master-System wurde in vielen Bundesländern die Bedeutsamkeit der Praxisphasen im Lehramtsstudium aufgewertet, und sie gewinnen gegenwärtig eine höhere Relevanz im Vergleich zu früheren Lehramtsstudiengängen (vgl. Weyland, 2012, S. 7). In Nordrhein-Westfalen wurden drei verbindliche Praxisphasen eingeführt, darunter das fünfmonatige Praxissemester, das einen vertieften Einblick in den Schulalltag ermöglicht (vgl. LZV, 2016). Die Vorbereitung und Begleitung von Praxisphasen sollen zur Reflexion der Berufswahl und Anforderungen des Lehrkräfteberufes anregen. Als praxisphasenübergreifendes Reflexionselement unterstützen verschiedene Aufgabenformate innerhalb des Portfolios die Dokumentation der eigenen Entwicklung und Professionalisierung (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2018b).

Das *Portfolio Praxisphasen* ist als begleitendes Reflexionsinstrument über alle Praxisphasen im Lehramtsstudium der Universität zu Köln konzipiert: vom Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) über das Berufsfeldpraktikum (BFP) bis hin zum Praxissemester (PS) im Masterstudium (vgl. Abb. 1). Es bietet unterschiedliche, doch kontinuierliche Reflexionsformate zur Entwicklung wesentlicher Kompetenzbereiche des Lehrer_innenberufes und wird in allen Phasen durch Seminarveranstaltungen begleitet.

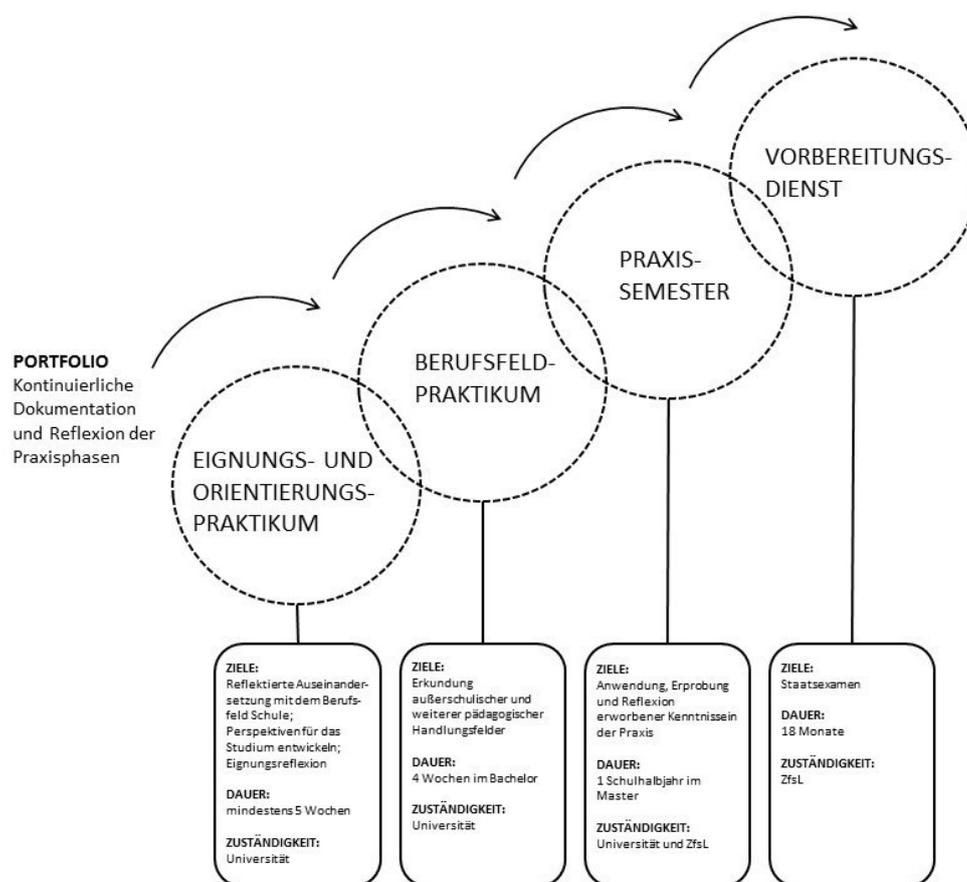


Abbildung 1: Das Portfolio in den Praxisphasen der Kölner Lehramtsausbildung (eigene Darstellung)

3.1.1 Das Portfolio in den Bachelor-Praxisphasen

Im Bachelor-Studium führen die Studierenden das Portfolio im Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) und im Berufsfeldpraktikum (BFP). Das Portfolio ist als Entwicklungsportfolio angelegt und gliedert sich in einen Pflicht- und einen Wahlbereich. Die Aufgaben des Pflichtbereichs decken die Standards der Lehramtszugangsverordnung (LZV § 7) ab, die den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen regelt. Die Wahlaufgaben hingegen erlauben eine zusätzliche individuelle Schwerpunktsetzung. Alle Aufgaben sind als begleitende Aufgaben konzipiert. Die Studierenden bearbeiten jede Aufgabe zu drei Zeitpunkten: vor, während und nach dem Praktikum. Auf diese Weise kann die Entwicklung abgebildet werden und eine Grundlage für die Reflexion bieten.

Das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) wird in der Regel im ersten Studienjahr an der studierten Schulform absolviert. Es umfasst mindestens 25 Tage, die im Block stattfinden. Der Fokus liegt hierbei darauf, die Studierenden dabei zu unterstützen, einen ersten Perspektivwechsel zu vollziehen. Sie setzen sich im Portfolio mit ihrer Berufswahlentscheidung auseinander, dokumentieren ihre Erfahrungen im Praktikum und reflektieren diese, indem sie auch ihre weitere Studienplanung betrachten. Das Berufsfeldpraktikum (BFP) bietet Gelegenheit für die Erkundung außerschulischer Berufsfelder und ist im zweiten Studienjahr des Bachelor-Studiums angesiedelt. Es hat einen Umfang von mindestens 20 Tagen, die im Block oder semesterbegleitend stattfinden können. So erhalten die Studierenden Einblicke in weitere pädagogische oder soziale Berufsfelder oder können über ein Praktikum mit Bezug zu ihren studierten Fächern ihr Wissen vertiefen (im naturwissenschaftlichen Bereich z.B. Laborpraktika).

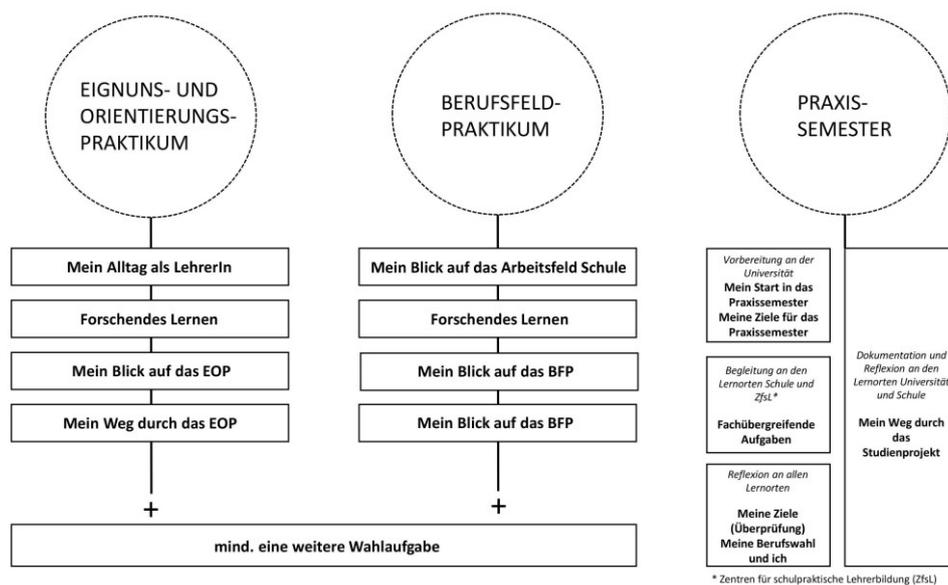


Abbildung 2: Darstellung der Portfolio-Aufgaben in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums (eigene Darstellung)

Beide Praxisphasen werden durch bildungswissenschaftliche Seminare begleitet, die an der Universität zu Köln am ZfL konzeptioniert und umgesetzt werden. Die Aufgaben des Portfolios werden innerhalb der Begleitseminare aufgegriffen und sind zudem Grundlage für ein Abschlussgespräch mit der/dem Dozierenden nach dem Praktikum. Die Dozierenden begleiten den Lernprozess und geben Impulse bzw. Rückmeldungen¹

¹ Die Rückmeldung erfolgt unbenotet. Sie fokussiert die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen aus dem Praktikum (z.B. reine Beschreibung, die Einordnung in den eigenen Entwicklungsprozess, die Einnahme

zur individuellen Entwicklung, die über das Portfolio dokumentiert wird und sich in Gesprächen zeigt.

3.1.2 Das Portfolio im Praxissemester

Im Master of Education folgt das fünfmonatige Praxissemester (PS), das Studierenden die Möglichkeit bietet, ihr bisher im Studium erworbenes wissenschaftliches, fachdidaktisches sowie bildungswissenschaftliches Theoriewissen zu vertiefen und umfassend in der Berufspraxis anzuwenden. Auch im Praxissemester führen die Studierenden die Portfolioarbeit fort, indem z.B. aus früheren Praktika bekannte Reflexionsimpulse mit den aktuellen Erfahrungen verzahnt und angereichert werden. Die Studierenden beginnen mit vorbereitenden Aufgaben in den universitären Vorbereitungsseminaren zum Praxissemester und bearbeiten während des Praxissemesters an den Lernorten Schule und den ZfsL weitere Aufgaben, durch die sie ihre Entwicklung über die komplette Zeit des Praxissemesters reflektieren. Eine weitere Aufgabe betrifft die Dokumentation und Reflexion des Studienprojektes.

Die Anforderungen an die Studierenden innerhalb des Praxissemesters sind durch die Beteiligung verschiedener Institutionen sowie die z.T. divergierenden Voraussetzungen an den jeweiligen Lernorten Universität, ZfsL und Schule deutlich komplexer als in den Praxisphasen des Bachelors. Die Absolvierung des gesamten Studienbereichs Praxissemester dauert i.d.R. zwölf Monate, wodurch sowohl der universitäre Workload als auch der zeitliche Umfang für Studierende eine Herausforderung darstellen können. In diesem Zusammenhang kann das Portfolio die Studierenden als eine Art „roter Faden“ während ihres Praxissemesters unterstützen, indem ihnen regelmäßig wiederkehrende und inhaltlich aufeinander abgestimmte Reflexionsanlässe die Möglichkeit geben, die gesammelten Eindrücke und Erfahrungen an allen Lernorten professionell in den Blick zu nehmen. Die Portfolioarbeit dient demnach als verbindendes Element, welches auch zur Vorbereitung auf die jeweiligen Prüfungsformate (Bilanz- und Perspektivgespräch/universitäre Modulabschlussprüfung) an den drei Lernorten genutzt wird (vgl. dazu ausführlich Kap. 4).

3.2 Das Portfolio als institutionsübergreifendes Instrument

3.2.1 Beteiligte Institutionen

In der Ausbildungsregion Köln ist das Praxissemester geprägt von einer engen Zusammenarbeit aller beteiligten Institutionen: Neben der Universität zu Köln und den zwei kooperierenden Hochschulen (Deutsche Sporthochschule und Hochschule für Musik und Tanz) sind fünf ZfsL in Engelskirchen, Jülich, Köln, Leverkusen und Siegburg sowie die etwa 750 dazugehörigen Schulen beteiligt.

Dieses Konzept ist Ergebnis einer intensiven institutionenübergreifenden Zusammenarbeit, an der über 500 Akteur_innen aus Hochschule, Schule und ZfsL in Fach-/Fächerverbänden und Arbeitsgruppen beteiligt waren (vgl. Steuergruppe, 2017, S. 4). Die Studierenden werden im ersten Mastersemester am Lernort Universität fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich auf das Praxissemester vorbereitet. Während des Praxissemesters, das i.d.R. im zweiten Mastersemester absolviert wird, bildet die Praktikumsschule dann den primären Lernort. Darüber hinaus werden die Studierenden von der Universität und den zuständigen ZfsL begleitet. Ziel ist es, das Berufsfeld Schule vertieft zu erkunden und gleichzeitig eine forschende Haltung gegenüber den eigenen Praxiserfahrungen zu entwickeln.

verschiedener Perspektiven, ggf. Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Theorien etc.). Im Fokus steht der Ausblick auf weitere Entwicklungsperspektiven (z.B. Vertiefung bestimmter Themen).

In diesem Kontext bietet die Portfolioarbeit als verbindendes Element zwischen allen drei Lernorten den Studierenden die Chance, ihre Reflexionsfähigkeit als „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ (Combe & Kolbe, 2004, S. 835) zu vertiefen, indem ein bewusster Blick auf die Tätigkeit im Praxissemester gelenkt wird (vgl. Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 290) und die dort gesammelten Erfahrungen kritisch und (selbst-) reflexiv in den Blick genommen werden.

Innerhalb des universitären Vorbereitungsmoduls zum Praxissemester, das die Studierenden i.d.R. im ersten Mastersemester absolvieren, ist die Portfolioarbeit in den Vorbereitungsseminaren der Bildungswissenschaften bzw. der Förderschwerpunkte (für den sonderpädagogischen Bereich) verortet. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass alle Lehramtsstudierenden schulformunabhängig eine frühzeitige Heranführung an die Begleitung zur Portfolioarbeit erfahren. Den Studierenden stehen im Rahmen des *Portfolios Praxissemester* insgesamt zehn verschiedene Portfolioaufgaben zur Verfügung, die als konkrete Reflexionsanlässe in den Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen aller drei Lernorte aufgegriffen werden und somit eine kontinuierliche Reflexion der individuellen Erfahrungen ermöglichen (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2018b). Die o.g. Portfolioaufgaben sind so konzipiert, dass sie auf die jeweiligen inhaltlichen und strukturellen Gegebenheiten des gesamten Praxissemesters sowie der jeweiligen Lernorte ausgerichtet sind.

3.2.2 Die *AG-Portfolio* als schulformübergreifende Arbeitsgruppe

Aufgrund der inhaltlichen und organisatorischen Komplexität des Praxissemesters, das sich über zwei komplette Semester erstreckt und bei dem jede_r Studierende zehn bis zwölf verschiedene Ansprechpersonen an allen drei Lernorten hat, ist eine intensive Abstimmung zwischen den beteiligten Akteur_innen eine zentrale Gelingensbedingung, insbesondere auch in Hinblick auf die Portfolioarbeit.

Aus diesem Grunde wurde bereits 2014 die sogenannte *AG-Portfolio* ins Leben gerufen. Diese setzt sich aus je einer Vertretung aller fünf beteiligten ZfsL sowie Vertreter_innen der Universität zu Köln, der Hochschule für Musik und Tanz (HfMT) und der Deutschen Sporthochschule (DSHS) zusammen und wird geleitet durch die/den Portfolio-Koordinator_in des ZfL. Die Kolleg_innen der ZfsL dienen in ihrer Rolle als Mitglieder aus unterschiedlichen Schulformen gleichzeitig als Multiplikator_innen für den Lernort Schule. Eine regelmäßige Teilnahme von Schulvertreter_innen ist in Planung, konnte jedoch bisher aufgrund fehlender Ressourcen auf Schulseite noch nicht umgesetzt werden.

Die Arbeitsgruppe trifft sich zwei bis drei Mal pro Jahr zu gemeinsamen Vernetzungstreffen, bei denen auch ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch im Anschluss an jeden Praxissemesterdurchgang stattfindet. Auf diese Weise soll ein kontinuierlicher Informationsfluss im Sinne einer Qualitätssicherung der Portfolioarbeit an allen Standorten gewährleistet werden.

Im Rahmen der *AG-Portfolio* wurde das *Portfolio Praxissemester* als Teil des Leitfadens *Portfolio Praxisphasen* in enger Absprache gemeinsam entwickelt, wobei die speziellen Gegebenheiten aller drei Lernorte berücksichtigt wurden. Ein exemplarisches Beispiel hierfür ist der nachfolgende explizite Hinweis auf die Nutzung alternativer Aufgabenformate an den jeweiligen ZfsL-Standorten:

„In den ZfsL arbeiten Sie je nach Seminarstandort bzw. Schulform ggf. mit Aufgaben, die inhaltlich an die Reflexionsanlässe in diesem Leitfaden angelehnt sind oder darüber hinausgehen. Die Aufgaben der ZfsL sind dann Bestandteil Ihres *Portfolios Praxisphasen*“ (Zentrum für LehrerInnenbildung, 2018b, S. 33ff.; Hervorh. i.O.).

Mit diesem Hinweis sollen die Studierenden auf Synergieeffekte zwischen den zu bearbeitenden (Portfolio-)Aufgaben aufmerksam gemacht werden. Darüber hinaus wird den

Studierenden hier die inhaltliche und strukturelle Vernetzung der Portfolioarbeit im Sinne einer größtmöglichen Transparenz verdeutlicht.

Ebenfalls in enger Kooperation mit den Mitgliedern der *AG-Portfolio* ist im Jahr 2018 ein spezielles Erklärvideo zum *Portfolio Praxissemester* für die Zielgruppe der Studierenden entstanden, in dem aus Studierendenperspektive die wichtigsten inhaltlichen und organisatorischen Aspekte rund um das Portfolio erläutert werden (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2018a). Auf diese Weise wird eine möglichst transparente Kommunikation gegenüber allen Beteiligten in Hinblick auf die Portfolioarbeit im Praxissemester gewährleistet.

4 Das Portfolio als kontinuierliches Begleitinstrument im Praxissemester

Das Portfolio wird, wie beschrieben, an mehreren Stellen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Praxissemester aufgegriffen: in der universitären Vorbereitung, an den ZfsL und am Lernort Schule. Im Folgenden werden diese drei Anschlussstellen mit Reflexionsimpulsen vor, während und nach dem Praxissemester zur Begleitung des Reflexionsprozesses mit den Praxiserfahrungen am Lernort Schule und dem Bearbeitungsprozess des Studienprojektes näher dargestellt.

Universitäre Vorbereitung

In der universitären Vorbereitung stehen drei Aufgaben zur Verfügung (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2018b, S. 33–37):

- Mein Start in das Praxissemester
- Meine Ziele für das Praxissemester (Teil 1: Formulierung)
- Mein Weg durch das Studienprojekt (vor dem Praxissemester)

Diese Aufgaben geben den Studierenden die Möglichkeit, sich noch vor Beginn des eigentlichen Praxissemesters auf ihrem Weg zum Beruf Lehrer_in zu verorten, einen Blick auf die eigene Position im Professionalisierungsprozess zu werfen und gleichzeitig die individuellen Ziele für den Verlauf des Praxissemesters möglichst konkret zu formulieren. Die Aufgabe „Mein Weg durch das Studienprojekt“ unterstützt zudem dabei, frühzeitig einen kritisch-reflexiven Blick auf das geplante Studienprojekt zu werfen, welches als universitäre Prüfungsleistung eine besondere (Noten-)Relevanz für die Studierenden hat.

Begleitung im Praxissemester

Mit Beginn des eigentlichen Praxissemesters halten die Studierenden ihre Eindrücke und Erfahrungen am Lernort Schule fest, welche auch in den Begleitseminaren der ZfsL immer wieder aufgegriffen werden. Die Studierenden bearbeiten während des Praxissemesters folgende Aufgaben (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2018b, S. 37, 43, 44):

- Mein Weg durch das Studienprojekt (während des Praxissemesters)
- Meine Eindrücke während des Praxissemesters
- Überfachliche Aufgaben zu den Themenbereichen: Lernförderliches Klima/Unterrichtsstörung/Klare Strukturierung des Unterrichts/Aktivierung von Schüler_innen (ein Beispiel zur Nutzung finden Sie in Kap. 5)

Diese Portfolioaufgaben sind speziell auf die Anforderungen der (Unterrichts-)Praxis ausgerichtet und ermöglichen den Studierenden, ihre im Schulalltag gesammelten Erfahrungen kritisch zu reflektieren und einzuordnen. Hierbei ist entscheidend, dass die Portfolioaufgaben durch die Ausbilder_innen an den jeweiligen Schulen und ZfsL (Ausbildungsbeauftragte, Seminarausbilder_innen und Schulmentor_innen) regelmäßig auf-

gegriffen und in die Begleitung eingebunden werden können. Dabei dienen die genannten Aufgaben vor allem als Reflexionsanlässe, die im persönlichen Gespräch thematisiert und mit konkreten Inhalten, Eindrücken und Erfahrungen gefüllt werden müssen. Insbesondere das Aufgreifen der Aufgaben in Peer-to-Peer-Gesprächen zwischen den Studierenden kann wertvolle Anlässe zur Reflexion der eigenen Lehrer_innenrolle liefern. In diesem Kontext können die Studierenden ihr Portfolio auch zur Dokumentation von Beispielen aus ihrer Berufspraxis nutzen, die ihnen im Praxissemester begegnet sind (z.B. Unterrichtsmaterialien, Diagnoseinstrumente zu einer Lerngruppe o.ä. mit anschließender Reflexion und Handlungskonsequenzen).

Abschluss des Praxissemesters: Bilanz- und Perspektivgespräch

Zum Ende des schulpraktischen Teils erhalten die Studierenden dann die Möglichkeit, einen kritisch-reflexiven Blick auf die bisher gesammelten Erfahrungen zurückzuwerfen. Dazu bearbeiten sie die Aufgaben (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 2018b, S. 37, 43, 44):

- Meine Ziele für das Praxissemester (Teil 2: Überprüfung)
- Mein Weg durch das Studienprojekt (nach dem Praxissemester)
- Meine Berufswahl und ich

Diese Aufgaben dienen den Studierenden u.a. zur Vorbereitung auf das Bilanz- und Perspektivgespräch (BPG), welches den erfolgreichen Abschluss des schulpraktischen Teils des Praxissemesters am Lernort Schule darstellt. Es dient außerdem zur Vorbereitung auf die schriftliche Dokumentation sowie das Kolloquium zum Studienprojekt im Rahmen ihrer universitären Modulabschlussprüfung.

Das Bilanz- und Perspektivgespräch (BPG), an dem ein_e Schulvertreter_in und ein_e Vertreter_in des ZfsL teilnehmen, findet in den letzten beiden Wochen des Praxissemesters statt und ist eine unbenotete Prüfungsleistung. Es dient der Bilanzierung des schulpraktischen Teils und kann somit einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass den Studierenden ein selbstreflektierter Ausblick auf die weitere Entwicklung ihres professionellen Selbstkonzepts ermöglicht wird. Um diese Entwicklungsprozesse anzubahnen bzw. ihnen ausreichend Raum zu geben, wurde am ZfsL Leverkusen der im Anhang befindliche Gesprächsleitfaden für das BPG entwickelt (Tab. 3), der genau diesen Umständen Rechnung tragen soll. Für das erfolgreiche Anbahnen dieser Entwicklung ist eine konsequente und zielführende Vorbereitung des BPG unabdingbar und eine zentrale Gelingensbedingung. Bei unzureichender Vorbereitung besteht die Gefahr, dass als zentral erlebte Erkenntnisse oder Absichten auf singulären Erlebnissen beruhen, deren konsequente Durchdringung und Reflexion nicht erfolgte und deren Aussagekraft dementsprechend nur bedingt als valide angesehen werden kann. Eine nachhaltige Anbahnung von Entwicklungsprozessen, die die Steigerung der Reflexionskompetenz zum Ziel hat, kann nur auf Erkenntnissen beruhen, die ebenfalls prozessorientiert, d.h. über einen längeren Zeitraum verfolgt, gewonnen wurden. Für diese Erkenntnisse ist das Portfolio unabdingbar, da es die kontinuierliche Reflexion des schulischen Alltags ermöglicht und das BPG somit adäquat vorbereitet, so dass nachhaltige Prozesse initiiert werden.

Es ist aber nicht nur die Reflexion des schulischen Alltags, die sich im Portfolio idealerweise wiederfindet. Es ist ebenfalls dazu geeignet, sämtliche Prozesse und Anforderungen, die an Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung gestellt werden, selbstreflexiv zu begleiten und somit nicht nur verschiedene Phasen der Ausbildung, sondern auch die verschiedenen Anforderungen in einzelnen Phasen sinnstiftend miteinander zu verzahnen. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Portfolioeinlage „Mein Weg durch das Studienprojekt“ genannt. Durch verschiedene Impulsfragen, die sich auf die Planung, Durchführung und die Reflexion des Studienprojekts beziehen, haben die Studierenden die Möglichkeit, den Prozess der Entstehung kritisch-reflexiv zu begleiten und nachzuvollziehen.

Dies ist eine wichtige Grundlage für die Vorbereitung des Kolloquiums zum Studienprojekt. Hier zeigt sich die ambivalente Situation besonders: Die Portfolioarbeit ist nicht bewertet, wohingegen das Studienprojekt mit 20 Prozent in die Abschlussnote des Masterstudiums einfließt. Viele Studierende empfinden die Portfolioarbeit als Zusatzbelastung, wobei die konkrete Vorbereitung auf die Modulabschlussprüfung durch begleitende Portfolioarbeit deutlich entlastend wirken kann. An dieser Stelle zeigt sich somit allerdings auch eine der zentralen Herausforderungen im Umgang mit dem Portfolio. Aufgrund der Bewertungsfreiheit des Portfolios steht die von den Studierenden empfundene Sinnhaftigkeit stets im Kontrast zur Bedeutung von benotungsrelevanten Elementen des Studiums, im Praxissemester primär auf das Studienprojekt bezogen. Die Entwicklung eines professionellen Lehrer_innenhabitus benötigt Zeit; sie benötigt sinnstiftende Portfolioarbeit und einen regelmäßigen Austausch in persönlichen Gesprächen. Aufgrund der geschilderten komplexen Struktur des Praxissemesters mit seinen vielfältigen Anforderungen fällt es den beteiligten Akteur_innen, insbesondere den Studierenden, zum Teil schwer, der Portfolioarbeit genügend zeitliche Ressourcen einzuräumen. Ausgehend von dieser Erkenntnis zielt die Arbeit der *AG-Portfolio* verstärkt darauf ab, Synergieeffekte zwischen den Portfolioaufgaben und den (benoteten) Prüfungsleistungen in den Fokus zu rücken und Redundanzen zu minimieren. Inwiefern diese Synergieeffekte auch für die zweite Ausbildungsphase eine entscheidende Rolle spielen können, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

5 Das Portfolio im Vorbereitungsdienst – Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrer_innenbildung

Soll das Portfolio von den Studierenden als sinnvoll erfahren werden, ist es unabdingbar, ihnen konkrete Anlässe als Nutzungsmöglichkeiten in der Praxis aufzuzeigen. Wie bereits beschrieben, kann das BPG mithilfe der Portfoliounterlagen sowohl zeiteffizient als auch professionell vorbereitet werden. Hier bietet sich die Chance, dass ein großer Vorteil eines sinnvoll geführten Portfolios konkret erfahren werden kann: Dieses Instrument, richtig eingesetzt, entlastet die Vorbereitung beruflicher Reflexionsanlässe und stellt somit nicht lediglich zusätzliche Arbeit dar. Solche Reflexionsanlässe sind charakteristisch für weitere Phasen der Lehrer_innenausbildung, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

5.1 Reflexionsanlässe im Vorbereitungsdienst

Die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrkräfte ist ein maßgebliches Kriterium für die erfolgreiche Absolvierung der Unterrichtspraktischen Prüfung im Rahmen des Staatsexamens (UPP). Selbst in Bewerbungsgesprächen kann ein praxisnaher und realistischer Blick auf wahrgenommene Chancen und Herausforderungen des Berufslebens ein ausschlaggebendes Kriterium sein. Zur entsprechenden Vorbereitung kann beispielsweise ein Bewerbungsportfolio (vgl. Endres, Wiedenhorn & Engel, 2008, S. 97ff.) als Hilfe erstellt und ggf. sogar zum Beleg weicher Auswahlkriterien verwendet werden. Dieser Aspekt verdeutlicht noch einmal, wie zentral die Schulung der eigenen Reflexionsfähigkeit für die dritte Phase in der Biographie einer Lehrkraft ist: ein im Idealfall über Jahrzehnte erfolgreiches Berufsleben, das als ständige Lern- und Entwicklungsaufgabe aufgefasst wird (vgl. OVP, 2019, Kompetenz 10).

Es bietet sich an, entsprechende Reflexionsanlässe als Angebote in die Kern- und Fachseminararbeit einzubinden. Verschiedene Ansätze werden in der Praxis zurzeit erprobt (siehe Kap. 6: Praxisbeispiele).

Ferner gibt es in der zweiten Phase der Lehrer_innenausbildung, dem Vorbereitungsdienst, eine ganze Reihe berufsbezogener Reflexionsgespräche in einem weithin institutionalisierten Rahmen, die in der Ordnung des Vorbereitungsdienstes (vgl. OVP, 2019, und Tab. 1) benannt sind:

- das Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG) in den ersten sechs Wochen,
- Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) nach gehaltenen Stunden,
- Fachunterricht unter Moderation von Seminarausbildenden,
- individuell angebotene Reflexionsangebote in Fach- und Kernseminaren,
- personenorientierte Beratungen mit Coachingelementen (POB-C), die von den Kernseminarleitungen angeboten werden,
- Unterrichtsbesuche der Schulleitung mit anschließendem Auswertungsgespräch.

Der nachfolgende tabellarische Überblick verdeutlicht die jeweiligen Schwerpunkte der verschiedenen Gesprächsformate, die während des Vorbereitungsdienstes durchgeführt werden. Diese Reflexionsanlässe sind stärker institutionalisiert und standardisiert, da sie eine hohe Steuerung durch die ZfsL beinhalten: EPG, UNB und POB-C.² Eine solche ritualisierte Reflexion beinhaltet einen Trainingseffekt, sodass eine professionelle Herangehensweise regelmäßig eingeübt und in gewisser Weise automatisiert werden kann. Es ist zu erwarten, dass sich dies positiv auf die am Tag der Unterrichtspraktischen Prüfung (UPP) durchzuführenden Stundenreflexionen, die unter Stress in einer klaren Leistungssituation durchgeführt werden müssen, auswirkt.

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht der Reflexionsanlässe im Vorbereitungsdienst

Gesprächsformat Aspekt	EPG Eingangs- und Perspektivgespräch	UNB Unterrichtsnachbesprechung	POB-C Personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen
Zeitraum	erste sechs Wochen des Vorbereitungsdienstes	nach Unterrichtsbesuchen	auf Anfrage der Lehramtsanwärt_innen
Häufigkeit während des Referendariats	1x	10x	ca. 2x, auf Anfrage häufiger
Anbindung an Unterrichtsstunde erforderlich?	ja	ja	nein
Beteiligte Personen	Lehramtsanwärt_in, Seminarausbildende, Schulvertretung	Lehramtsanwärt_in, Seminarausbildende, Schulvertretung	Lehramtsanwärt_in, Seminarausbildende
Bewertung	bewertungsfrei	Reflexionsfähigkeit fließt in Bewertung ein	bewertungsfrei

² Diese Schwerpunktsetzung soll die Bedeutung der persönlichen Gespräche mit den Ausbildungslehrkräften nicht infrage stellen, die oft in Bezug auf die Ausbildung einer eigenen Reflexionsfähigkeit hochwirksam sind. Diese sind nach eigener Erfahrung jedoch weniger stark ritualisiert, und ihre konkrete Umsetzung ist primär an die jeweils beteiligten Personen geknüpft. Oft bestimmen auch die schulischen Rahmenbedingungen den zeitlichen Ablauf; in der Rolle der Mentorin bzw. des Mentors zeigt die eigene Erfahrung, dass ein Gespräch oft durch die nächste Schulstunde oder Pausenaufsicht beendet wird, obwohl es inhaltlich noch hätte fortgeführt werden können.

5.2 Chancen für die Professionalisierung von Lehrer_innen

Den drei hier vorgestellten Ausbildungselementen ist gemein, dass ihr Ertrag zur persönlichen Professionalisierung von Lehramtsanwärter_innen mit dem Reflexionsvermögen der Kandidat_innen steht und fällt. Je früher dieses geschult und als Teil der eigenen Professionalisierung erfahren werden kann, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der individuellen Lehrerpersönlichkeit. Für jedes der genannten Gespräche müssen ca. 45–60 Minuten eingeplant werden, was zeigt, dass eine strukturierte und intensive Vorbereitung von den Lehramtsanwärter_innen erwartet wird.³ Das Portfolio in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung bahnt dabei entsprechende Prozesse an, die zunächst im bewertungsfreien Raum trainiert werden können. Das BPG (zum Ende des Praxissemesters) und EPG (zum Beginn des Vorbereitungsdienstes) stellen einen durch ihre ähnlichen Zielsetzungen und Gesprächsstrukturen erkennbaren Übergang von der ersten in die zweite Phase der Lehrer_innenbildung dar, und das bewertungsfreie Reflektieren setzt sich in den POB-C-Gesprächen fort.

Wird eine ressourcenorientierte, kritisch-distanzierende Reflexionshaltung bereits im Praxissemester eingeübt, so ist davon auszugehen, dass man im Vorbereitungsdienst daran anknüpfen und diese – begleitet durch weitere Reflexionsaufgaben – weiter ausbauen kann, so dass auch bewertungsrelevante Reflexionssituationen wie die Unterrichtsnachbesprechung oder die Reflexion zur Unterrichtspraktischen Prüfung im Zweiten Staatsexamen eher gelingen. Die Lehramtsanwärter_innen selbst können hier am meisten profitieren, da entsprechende Beratungssituationen durch ihre eigenen Gesprächsbeiträge passgenau auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt werden können. Die durchgängige Dokumentation im Portfolio ermöglicht es dabei, entsprechende Erfahrungen schriftlich zu fixieren, sodass immer wieder über mehrere Jahre der Ausbildung hinweg auf diesen Erfahrungsschatz zurückgegriffen werden kann.

6 Praxisbeispiele: Verzahnung der Portfolioarbeit zwischen Praxissemester und Vorbereitungsdienst (ZfsL Leverkusen)

Versteht man Lernen – wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt – als kumulativen Prozess mit hohen individuellen Verarbeitungs- und Gestaltungsanteilen, bei dem der kooperative Austausch als fruchtbar empfunden wird, ist die Portfolioarbeit ein wertvolles Reflexionsinstrument. Es sollten authentische Anlässe und berufliche Lernsituationen sein, die individuell für denk- und merkwürdig gehalten werden. So kann „die subjektive Anschlussfähigkeit („Viabilität“) in den Mittelpunkt rücken“, die durch „möglichst differenzierte Anreizstrukturen und Anstöße von außen („Perturbationen“)" (Huwendiek, 2011, S. 59) ausgelöst wird und eine „notwendige soziale Verständigung“ (ebd.) voraussetzt.

Lernende treten dabei in eine aktive Auseinandersetzung mit einer für sie relevanten Forschungs- oder Entwicklungsfrage. Im Praxissemester sind dies sensible Phasen, wie der Einstieg in den Schulalltag, die Rückkehr zur Universität oder auch Gesprächssituationen über erste eigene Unterrichtsversuche. Insbesondere beim letztgenannten Aspekt erleben Studierende immer wieder herausfordernde, ggf. auch Krisen auslösende Situationen, durch die sie sich die Frage stellen: „(Inwieweit) passe ich zum angestrebten Beruf und den damit verbundenen Anforderungen?“ Reflexionsanlässe bieten aber auch viele Situationen, die die bisherigen Denk- und Handlungsmuster in Frage stellen: „Bislang bin ich mit meinem Zeitmanagement immer klargekommen, aber jetzt arbeite ich nur noch; wie soll das bloß im Referendariat werden?“ – Ein längeres Eintauchen in die berufliche Praxis bringt u.U. bisher erfolgreiche Kompensationsstrategien an ihre Grenzen; bisherige Routinen und nicht erkannte „Zeitfresser“ erscheinen als neue Phänomene

³ Dies gilt insbesondere für EPG und UNB und weniger für die POB-C-Gespräche, bei denen erst zu Beginn das genaue Ziel der Beratung definiert wird.

beim Thema Zeitmanagement, denen man zunächst (wieder) mit vertrauten Strategien begegnet. Das Ergebnis einer ressourcenorientierten Reflexion könnte sein, dahinterstehende Themen genauer in den Blick zu nehmen, bisherige Handlungsstrategien zu hinterfragen und mögliche neue Handlungsoptionen abzuwägen, um einen Handlungsplan für sich zu entwickeln, durch den eine persönliche Entwicklung ermöglicht wird.

Impulse, die den dargestellten GROW-Prozess begleiten (vgl. König & Volmer, 2012, S. 45ff.), können diese Reflexion unterstützen. Auch im Unterricht ist der Umgang mit der Zeit wesentlich: „Ich bin mit der Zeit gut hingekommen, ... okay, am Ende musste ich etwas auf die Tube drücken ...“. Ein angeleiteter Rückblick auf die Unterrichtssituation nach dem ALACT-Modell von Korthagen (vgl. Lehberger, 2018, S. 115) ermöglicht, zunächst die Gedanken, Gefühle und Aussagen der Lehrkraft bewusst zu machen, die zu dieser spontanen Einschätzung geführt haben. Diese Aspekte werden daraufhin mit der Schüler_innenperspektive abgeglichen. Die dadurch entwickelten theoriegeleiteten Handlungsoptionen können danach erprobt werden, so dass sich eine Lernspirale ergibt. Gerade dieser Perspektivwechsel ist ein wichtiges Ziel des Praxissemesters.

Die nachfolgenden Praxisbeispiele verschiedener Fachbereiche entstammen den Begleitveranstaltungen des Praxissemesters sowie des Vorbereitungsdienstes am ZfsL Leverkusen. Sie sollen einen praxisnahen Einblick in die konkreten Verzahnungsmöglichkeiten verschiedener Reflexionsanlässe beider Ausbildungsphasen geben und verdeutlichen, inwiefern regelmäßig aufgegriffene Formate und Impulse zu einer tiefgreifenden Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten des Lehrer_innenberufs führen können.

Fallbeispiel aus dem Fachbereich Italienisch, Praxissemester und Vorbereitungsdienst

Die im Anhang befindlichen Beispiele zeigen, dass die Reflexion mit dem Portfolio auftretende berufsbezogene Themen aufdecken und bearbeitbar machen kann. Ein „systematische[r] Aufbau berufsbezogener Kompetenzen“ (LZV, 2016, § 13) ist auch gegeben, wenn durch den Rückblick auf die Berufsbiographie bewährte Handlungsstrategien bewusst werden und einen Transfer für die Bewältigung der aktuellen Situation bieten. Im folgenden Beispiel werden Zitate zur/zum „guten Fremdsprachenlerner_in“ aus der fachdidaktischen Literatur mit Erfahrungen aus dem eigenen, erfolgreichen Fremdsprachenlernen flankiert, um daraus Vorsätze für die Rolle als Fremdsprachenlehrer_in zu entwickeln:

Tabelle 2: Auszug aus der Portfolioeinlage „Der gute Fremdsprachenlerner“ (ZfsL Leverkusen)

<i>Der gute Fremdsprachenlerner... (Beispielzitate aus der Fachliteratur, vorgegeben)</i>	<i>Wie ich erfolgreich Fremdsprachen gelernt habe – Beispiel aus meiner Lernbiographie als Fremdsprachenlerner_in ...</i>	<i>Wie ich das Lehren lerne ... Beispiel aus meiner Lernbiographie (z.B. Praktika) oder Vorsatzbildung für den Vorbereitungsdienst ...</i>
---	---	--

Im Vorbereitungsdienst lässt sich (zunehmend) an Reflexionen aus dem Praxissemester anknüpfen; sie lassen sich ergänzen und durch neue Impulse weiter vertiefen. Dies betrifft auch Handlungssituationen, in denen es gilt, eine „Diskrepanz [...] zwischen Wissen und Handeln“ (Wahl, 2006, S. 11) zu überwinden. Entsprechende Impulse können Widersprüche offengelegen, Hinderungsgründe bearbeiten und zukünftiges Handeln professionalisieren. Dies betrifft z.B. die Überzeugung, dass man im Ausland eine Sprache besser lerne, weil man dort einem permanenten „Sprachbad“ ausgesetzt ist. Ein Widerspruch ergibt sich dann, wenn im Unterricht große deutsche Anteile auftreten und/oder ein unreflektierter Wechsel in die deutsche Sprache erfolgt. Ausgehend von der o.g.

Grundannahme setzen sich die Praxissemesterstudierenden im Rahmen einer Portfolioeinlage kritisch mit der Aussage „In Italien lernt man sowieso viel schneller und effektiver, weil ...“ auseinander und reflektieren ihre individuelle Einschätzung. Davon ausgehend werfen sie einen kritischen Blick auf ihr professionelles Selbstkonzept als Italienischlehrer_in, indem der Ist-Zustand mit möglichen Entwicklungsfeldern in Korrelation gebracht und gemeinsam reflektiert wird.⁴

Im Vorbereitungsdienst werden die oben genannten Impulse aufgegriffen und durch einen Pool an weiteren Reflexionsimpulsen ergänzt, aus dem die Lehramtsanwärter_innen nach individuellem Bedarf wählen können. Diese Individualisierung sowie die Arbeit mit weiteren Formaten, z.B. der Aufnahme eines Sprachmemos zum Feedback an Schüler_innen auf Italienisch, das kriterienorientiert ausgewertet werden soll, bringt weitere Varianz in die Portfolioarbeit.

Fallbeispiel aus dem Fachbereich Biologie, Vorbereitungsdienst

Die exemplarisch ausgewählte Portfolio-Einlage⁵ zeigt eine mögliche Umsetzung im Fachseminar Biologie, lässt sich grundsätzlich aber leicht auf andere Fächer übertragen. Der Gegenstand der Leistungsbewertung wird im ZfsL Leverkusen in den Fachseminaren zu Beginn des eigenverantwortlich zu erteilenden Unterrichts, also am Anfang des zweiten Ausbildungsquartals, behandelt. Den Lehramtsanwärter_innen ist freigestellt, ob sie den Reflexionsanlass wirklich in ihr Portfolio aufnehmen oder ihn eher als momentane Gelegenheit ansehen, über ihre Erfahrungen und Kompetenzen nachzudenken; dies soll individuell anhand der subjektiv empfundenen Bedeutsamkeit entschieden werden. Kennzeichnend für das Feld der Leistungsbewertung ist, dass diese im Vorbereitungsdienst erstmals eigenverantwortlich von den angehenden Lehrkräften durchzuführen ist. Der vorliegende Reflexionsanlass wird am Ende dreier Seminarsitzungen ausgegeben, die sich mit Aspekten der Leistungsbewertung im Fach Biologie beschäftigen. Dies bietet den Vorteil, dass von einem gewissen Erfahrungshorizont ausgegangen werden kann und die verschiedenen aufgeführten Leistungssituationen in Bezug zueinander gesetzt werden können. Ferner ist dieser Einsatz zeiteffizient, denn er fasst drei Fachsituationen zusammen.

Die Aufgabe beinhaltet eine Selbsteinschätzung der Lehramtsanwärter_innen in Hinblick auf ihre bisher gesammelten Erfahrungen im Bereich Leistungsbewertung sowie die empfundene Sicherheit in diesem Kontext. Mithilfe einer zehnstufigen Skalierung können die Lehramtsanwärter_innen eine individuelle Selbsteinschätzung vornehmen, deren Ergebnis sie anschließend selbst in persönliche Entwicklungsaufgaben umsetzen müssen.

Fallbeispiel aus einer Einsichtnahme in den Unterricht⁶, Praxissemester

Neben diesen Reflexionsaufgaben sind, wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits deutlich wurde, die „individuelle Rückmeldung“, ein „regelmäßiger Austausch“ unter den Lernenden und eine „intensive [...] Fortbildung der Ausbilder für ihre neue Aufgabe“ (Meissner, 2008, S. 242) wichtige Gelingensbedingungen für das Lernen mit dem Portfolio. Es bedarf demnach regelmäßiger Zeitfenster für Gespräche über Reflexionen an allen drei Lernorten im Praxissemester. Auswertungen der Rückmeldungen am ZfsL Leverkusen zur Arbeit mit dem Portfolio bestätigen, dass das Portfolio als Begleitinstrument für reflexive Entwicklungs- und Handlungsfähigkeit dann als sinnhaft und wirksam empfunden wird, wenn auch Zeiträume für Gespräche über Reflexionsergebnisse gegeben sind.

Dies kann ein zehnminütiger Austausch mit einer bzw. einem selbst gewählten Lernpartner_in zu Beginn einer der vier überfachlichen Seminarsitzungen sein, in dem eine

⁴ Siehe Anhang, *Abbildung 4*: Portfolioeinlage „Mein professionelles Selbstkonzept“ (ZfsL Leverkusen).

⁵ Siehe Anhang, *Tabelle 4*: Portfolioeinlage „Bewertung von Schüler_innenleistungen“ (ZfsL Leverkusen).

⁶ Einsichtnahme (EU) in den Unterricht durch Seminarleiter_innen in der Begleitung der ZfsL.

subjektiv bedeutsame Lernsituation an der Schule durch Reflexionsimpulse in den Blick genommen wird; es kann aber auch ein individuelles Beratungsgespräch mit der oder dem Seminausbilder_in sein. In diesen Fällen wird die bereits vertiefte Eigenperspektive durch eine oder mehrere Fremdperspektiven im Gespräch vertieft, ergänzt oder in Frage gestellt. Die sich aus dem Gespräch ergebenden individuellen Vorsätze können erneut festgehalten werden und stehen so für weitere Lern- und Gesprächssituationen zur Verfügung. Ein Beispiel:

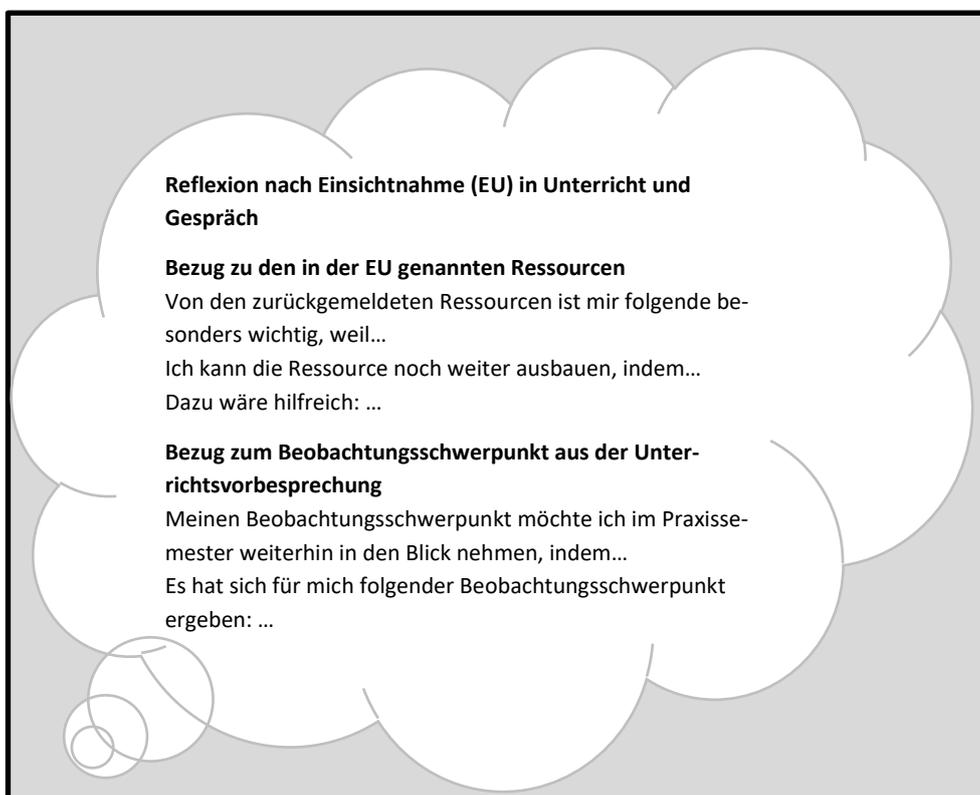


Abbildung 3: Auszug aus der Portfolioeinlage „Reflexion nach der Einsichtnahme“ (ZfsL Leverkusen)

Im Vorbereitungsdienst ergeben sich zum Portfolio regelmäßige Gesprächsanlässe in Kern- und Fachseminaren. Ein erprobtes Format ist hier z.B. das Portfoliogespräch im Fachseminar Italienisch unter den Referendar_innen im Rahmen von je 15 Minuten zu einer zuvor reflektierten Portfolioaufgabe. Um diese Gespräche nicht zusätzlich stattfinden zu lassen, finden sie parallel zum laufenden Fachseminar in einem Nebenraum statt. Das Gespräch wird durch einen Gesprächsleitfaden⁷ strukturiert, der sich an den nachfolgenden Aspekten orientiert:

- thematische Einführung
- Zielformulierung durch Feedbacknehmer_in
- gemeinsame Austauschphase
- Vorsatzbildung durch Feedbacknehmer_in
- Abschluss des Gesprächs

Wie in Kapitel 4 dieses Beitrags bereits angedeutet, sind die zeitlichen Ressourcen der angehenden Lehrer_innen sowohl während des Praxissesters als auch während des Vorbereitungsdienstes sehr begrenzt. Vor diesem Hintergrund bietet das genannte Format des angeleiteten Peer-to-Peer Austauschs den Akteur_innen die Chance, gemeinsam in einen

⁷ Siehe Anhang, *Tabelle 5*: Portfolioeinlage „Gesprächsleitfaden“ (ZfsL Leverkusen).

Reflexionsprozess über selbst gewählte und für die Einzelperson relevante Themen zu gehen. Gelingt es künftig, weitere Zeiträume für Reflexionen und Gespräche zu schaffen, so dass für die Studierenden und Lehramtsanwärter_innen zusätzliche Vernetzungsmöglichkeiten entstehen, erscheint damit ein wichtiger Baustein für sinnstiftendes Lernen mit dem Portfolio gelegt zu sein.

7 Fazit und Ausblick: Portfolioarbeit als Professionalisierungsinstrument in der Verantwortung der/des Lernenden – die Entwicklungsperspektive

„Reflexionskompetenz ist die Grundlage dafür, dass lernende und pädagogisch handelnde Subjekte ihr eigenes Denken, Erleben und Handeln in einen begründeten, zielgerichteten und professionell anspruchsvollen sowie persönlich stimmigen Zusammenhang bringen und ihre berufliche Identität ausbilden“ (Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg, 2018, S. 6).

Studierende haben ebenso wie Lehrende bereits vielfach Erfahrungen in ihrem Berufsfeld gesammelt (u.a. als Schüler_innen), bevor sie als Lehrkraft ausgebildet werden bzw. als solche arbeiten. Diese Erfahrungen wirken oftmals unbewusst auf die berufliche Bildung und Ausbildung ein. „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altman, 1983, S. 24). Diese Aussage von Altman unterstreicht, wie persönliche Erfahrungen auf das berufliche Wirken ausstrahlen. Das Bild von der eigenen Schulzeit, das stets die eigene Bildungsbiographie (mit) prägt, ist vor diesem Hintergrund nicht von der Hand zu weisen. Umso wichtiger ist es, wie auch in der OVP des Landes NRW fixiert, die Reflexionskompetenz auf Seiten der angehenden Lehrer_innen zu fördern und sie zu befähigen, sich der Beeinflussung durch die in der Schulzeit gemachten Erfahrungen bewusst zu sein, handlungsfähig zu werden und sich ständig weiterzuentwickeln. Gerade für Lehrkräfte gilt die viel zitierte Prämisse des „lebenslangen Lernens“ in besonderem Maße. Dieser Prämisse soll beginnend mit den BA-Praxisphasen im Zusammenhang mit der Lehrer_innenbildung der Universität zu Köln durch eine schlüssig verzahnte Portfolioarbeit und die damit verbundene Steigerung der Reflexionskompetenz Rechnung getragen werden.

In diesem Kontext nehmen die zuvor dargestellten, vielfältigen Reflexionsgespräche, die in allen Praxisphasen sowie dem Vorbereitungsdienst stattfinden, einen besonderen Stellenwert ein.

„Als [...] Kriterium professioneller Reflexion muss gelten, dass der beschriebene Perspektivwechsel regelmäßig und systematisch stattfindet, die Verbalisierung fördert dabei die Bewusstheit über das eigene Denken, eine Dokumentation dieser verbalisierten Gedanken erhöht zum einen die Verbindlichkeit des Gedankens für die Person und ermöglicht zudem auch eine spätere, erneute Auseinandersetzung mit diesen dokumentierten Gedanken“ (Lehnhard & Bolle, 2015, S. 243).

Personell bleibt die/der Studierende selbst die größte Konstante in diesem Prozess: Vom Eignungs- und Orientierungspraktikum bis zum Vorbereitungsdienst bleibt der systembedingte, kontinuierliche Wechsel von Ausbilder_innen in allen Institutionen hoch. Die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen ermöglichte erstmals einen frühzeitigen institutionellen Austausch zwischen den jeweiligen Akteur_innen aus ZfsL, Schule und Universität. Bis dato gab es lediglich eine enge Kooperation zwischen den beiden erstgenannten Lernorten; die erste Ausbildungsphase spielte während des Vorbereitungsdienstes nur eine untergeordnete Rolle.

Umso wichtiger erscheint es, angehenden Lehrkräften zu ermöglichen, ihren roten Faden im eigenen Professionalisierungsprozess zu finden und über die verschiedenen Praxisphasen zu erhalten, so dass der Blick auf die Ausbildung als „zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess“ (LZV § 13) gelingt. In diesem Zusammenhang bietet die Implementierung des Praxissemesters eine außergewöhnliche Möglichkeit. Wie der

vorliegende Artikel in Ansätzen aufgezeigt hat, kann durch den regelmäßigen Einsatz von Portfolioarbeit die kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Reflexionsfähigkeit unterstützt und damit eine Kernkompetenz angehender Lehrer_innen über einen längeren Zeitraum explizit gefördert werden.

8 Anhang

Tabelle 3: Auszug BPG-Leitfaden (Stand 2/2019)

Phase	Mögliche Leitfragen und Impulse	Beteiligte
Eröffnung	Begrüßung (ggf. Klären des Settings) ⁸ Ziel: Entwicklung des professionellen Selbstkonzeptes des/der Studierenden	Seminarausbilder_in
Blick auf eigene Ressourcen	Über welche Ressourcen, Kompetenzen, Handlungsroutinen verfüge ich bereits? Blick auf Situationen , z.B. zu: Strukturierung von Unterricht, Aktivierung von Schüler_innen, Etablierung eines lernförderlichen Klimas etc. Blick auf das System „Schule“ : Erfahrungen zu Anforderungen und Herausforderungen Kurzes ressourcenorientiertes Feedback	Studierende alle
Blick auf eigene Ziele	Welche Ziele hatte ich zu Beginn des PS? Welche konnte ich (nicht) umsetzen? Wo- ran lag das? Wo sehe ich meine Entwicklungsaufgaben (fachlich, überfachlich)? Was bereitet mir noch Schwierigkeiten? Wo brauche ich noch Hilfe? Kurzes ressourcenorientiertes Feedback	Studierende alle
Persönlicher Fokus	Student_in wählt aus der bisherigen Reflexion Aspekte, zu denen er/sie einen vertieften Austausch wünscht, ggf. Ergänzung Studierende wählt 2–3 Aspekte aus: Austausch	Seminarausbilder_in und Studierende
Meine Berufswahl und ich	Welche Bestätigungen zu meiner Berufswahl haben sich ergeben? Welche Veränderungen in meinem professionellen Selbstkonzept nehme ich wahr? Welche Konsequenzen leite ich daraus für mein restliches Studium, den Vorbereitungsdienst, meinen Beruf ab?	Studierende
Ausklang	Feedback zum Gespräch	Seminarausbilder_in und Studierende

⁸ Eine Einführung zum BPG und zur Vorbereitung erfolgt sukzessive in den vier überfachlichen Begleitveranstaltungen. Impulse stammen aus dem *Portfolio Praxisphasen* sowie weiteren, am ZfsL Leverkusen entwickelten Reflexionsbegleitungen.

„In Italien lernt man Italienisch sowieso viel schneller und effektiver, weil ...“

1. Vervollständigen Sie das Zitat!
2. Erläutern Sie, welche der genannten Aspekte des Sprachenlernens in Italien Sie auch in Ihrem Italienischunterricht umsetzen können.
3. Benennen Sie, welche Möglichkeiten Sie darüber hinaus (und im Gegensatz zum Lernen in Italien) noch haben, um das Italienischlernen im Klassenraum für Schülerinnen und Schüler effektiver zu gestalten.
4. Formulieren Sie vor dem Hintergrund Ihrer Reflexion eine erste Definition von „Gutem Italienischunterricht“!

Da die Weiterentwicklung des professionellen Selbstkonzeptes im Mittelpunkt des Praxissemesters steht und auch im BPG bilanziert wird, gibt es auch hierzu einen Impuls, der im Laufe der weiteren Berufsbiographie akzentuiert und revidiert werden kann. Machen Sie sich bitte Notizen zu Ihrem aktuellen professionellen Selbstkonzept als Italienischlehrer_in.



Abbildung 4: Portfolioeinlage „Mein professionelles Selbstkonzept“ (ZfsL Leverkusen)

Tabelle 4: Portfolioeinlage „Bewertung von Schüler_innenleistungen“
(ZfsL Leverkusen)

Fachseminar Biologie: Vorschlag für eine Portfolioeinlage						
Leistungen von Schüler_innen im Biologieunterricht messen und beurteilen						
S) Wie sicher fühle ich mich in Bezug auf die Bewertung von Schüler_innen in den in der Tabelle aufgeführten Leistungssituationen im Fach Biologie?						
E) Wie viele Erfahrungen konnte ich bis jetzt in diesen Leistungssituationen in meiner Schulpraxis sammeln?						
Entsprechend meiner Überlegungen trage ich die Buchstaben S) und E) in die Tabelle ein:						
	Beurteilung mündlicher Beiträge	Beurteilung fachpraktischen Arbeits	Bewertung von Lernzielkontrollen	Bewertung des Heftes (eher Bereich Sek I)	Bewertung von Klausuren (Bereich Sek II)	
10 = Ich fühle mich schon sehr sicher (S) oder konnte bereits sehr viele Erfahrungen sammeln (E)						
10						10
9						9
8						8
7						7
6						6
5						5
4						4
3						3
2						2
1						1
1 = Ich fühle mich noch sehr unsicher (S) oder konnte bisher nur wenige Erfahrungen sammeln (E)						
Gibt es weitere Aspekte der Leistungsbewertung oder weitere Leistungssituationen, die hier nicht aufgeführt, mir persönlich aber sehr wichtig sind? (eventuell Rückseite nutzen)						
Reflexionsaufgabe (bitte Rückseite nutzen):						
Wenn ich mir meine persönlichen Einschätzungen anschau, leite ich folgende 2–3 individuelle Entwicklungsaufgaben daraus ab, die für meine weitere Professionalisierung als Lehrkraft in der nächsten Zeit bedeutsam sind: 1)... 2)... 3)...						
<ul style="list-style-type: none"> • Woran erkenne ich, dass ich in angestrebten Bereichen Fortschritte gemacht habe? • Bis wann möchte ich erste Schritte in diese Richtung gegangen sein? 						

Tabelle 5: Portfolioeinlage „Gesprächsleitfaden“ (ZfsL Leverkusen)

Möglicher Ablauf eines Portfoliogesprächs:	
1. Einführen des/der Gesprächspartner/in in das Thema/ die Problematik durch Feedbacknehmer/in	
	Mich beschäftigt im Moment die Frage/das Thema, weil ... Bei der Bearbeitung der Portfolioeinlage xy ist mir Folgendes aufgefallen/habe ich folgende Ideen entwickelt ... Meine ersten Erfahrungen sind ... Gelingen ist bereits ... Hierbei bräuchte ich nun Unterstützung ...
2. Zielformulierung durch Feedbacknehmer/in	
	Ich möchte gern über xy, sprechen, um ... Ich möchte das gern konkretisieren ... Ich möchte gern Alternativen zu ...
3. Gemeinsame Austauschphase	
	Rückmeldungen zu bereits gegangenen Schritten/Anreicherung durch weitere Ideen. Gemeinsames Entwickeln von weiteren Ideen/Lösungsmöglichkeiten, z.B. zeitgleiches Aufschreiben von Ideen und Abgleich Hierarchisierung/Priorisierung durch Feedbacknehmer/in
4. Vorsatzbildung durch Feedbacknehmer/in	
	Ich nehme mir für die nächsten Wochen Folgendes vor ... Konkretisieren möchte ich als erstes ... Ich brauche noch Hilfen bei ... Ich informiere mich über ...
5. Abschluss des Gesprächs	
	Feedback an die Feedbackgeber/in Ggf. Vereinbarung über weiteren Umgang mit dem Portfoliogespräch (nächste Terminvereinbarung, Zwischenmeldung per Mail ...)

Literatur und Internetquellen

- Altman, H.B. (1983). Training Foreign Language Teachers for Learner-centered Instruction: Deep structures, Surface Structures and Transformations. In J.E. Alatis, H.H. Stern & P. Stevens (Hrsg.), *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rationale (GURT 1983)* (S. 19–25). Washington, DC: Georgetown University Press.
- 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). Münster & New York: Waxmann.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_34
- Endres, W., Wiedenhorn, T., & Engel, A. (Hrsg.). (2008). *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis: Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Häcker, T. (2011). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Aufl.) (S. 33–39). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Häcker, T., & Winter, F. (2011). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Aufl.) (S. 227–233). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hascher, T., & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: 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)
- Huwendiek, V. (2011). Didaktische Modelle. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (6. Aufl.) (S. 35–69). Berlin: Cornelsen.
- König, E., & Volmer, G. (2012). *Handbuch systemisches Coaching. Für Führungskräfte, Berater und Trainer*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Krämer, A. (2016). Portfolioarbeit in den Praxisphasen an der Universität zu Köln. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 145–153). Münster & New York: Waxmann.
- LABG (Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg) (2018). *Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/1bf80fc602cf381341fab255703d8d87/data/handreicherung-reflexionskompetenz.pdf>.
- Lehberger, J. (2018). *Wider den Mythos Praxissemester – Ansätze zur Professionalisierung von Studierenden durch systematische Reflexion von Erfahrung*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: http://www.berufsschullehrer-werden.info/aktuelles/praxissemester.html?file=files/cto_layout/Aktuelles%20Beide%20Seiten/BVLB0_08-2018_Praxissemester.pdf.
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe,

- T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 180–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., & Bolle, R. (2015). Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 31–46). Barleben: Leipziger Universitätsverlag.
- LZV (*Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung)*) i.d.F vom 12.05.2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 25.04.2016. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1.
- Meissner, M. (2011). Selbstbewusst in die Professionalität. Portfolioarbeit im Referendariat – erste Erfahrungen aus Hessen. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Aufl.) (S. 242–248). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV)*. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW). Ausgabe 2016 Nr. 12 vom 06.05.2016.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018/2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12.05.2009, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 21.07.2018*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm>.
- OVP (*Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen*) i.d.F vom 10.04.2011, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 17.07.2019. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000681.
- Robichaux, R.R., & Guarino, A.J. (2012). The Impact of Implementing a Portfolio Assessment System on Pre-Service Teachers' Daily Teaching Reflections on Improvement, Performance and Professionalism. *Creative Education*, 3 (3), 290–292.
- Steuergruppe der Ausbildungsregion Köln (2017). *Master of Education: Das Praxissemester. Informationsbroschüre für Studierende* (5. Aufl.). Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Infobroschuere_Studierende_web.pdf.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Zugriff am 02.10.2019. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf;jsessionid=BEA8994BBD812F3DA2EF2A47A13B3B3B.liveWorker2>.
- 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.), *Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zentrum für LehrerInnenbildung (2018a). *Das Portfolio im Praxissemester*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=LZQHYGx9rMA>.
 Zentrum für LehrerInnenbildung (2018b). *Leitfaden Portfolio Praxissemester*. Zugriff am 18.07.2019. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_ZfL_UzK.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bonsack, F., Friebe, C., Fukuta, S., Gardenier, F., & Sadler, A. (2020). Das „Portfolio Praxissemester“: Phasen- und institutionsübergreifendes Konzept zur Entwicklung einer professionellen, selbstreflexiven Haltung in der Lehrer_innenausbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 254–278. <https://doi.org/10.4119/hlz-2709>

Eingereicht: 02.05.2019 / Angenommen: 07.08.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

English Information

Title: *The Portfolio for the Internship Semester: A Cross-Phase and Cross-Institutional Concept for the Development of a Professional, Self-reflective Attitude of Teachers during Their Education*

Abstract: The *Portfolio for the Internship Semester* (Praxissemester) is conceived as an accompanying instrument for reflection on all practical phases in teacher training at the University of Cologne: from the aptitude and orientation internship (EOP) to the professional field internship (BFP) to the practical semester (PS) in the master’s program. It offers continuous reflection formats for the (further) development of essential areas of competence in the teaching profession. Thus it not only links the first with the second training phase, the preparatory service, but also offers a basis for professional discussions and lifelong learning. The article focuses on the conditions for success of the portfolio as a tool for reflection in the workplace and thus, among other things, on practical opportunities for students to use it during the five-month practical semester, which takes place at three different learning locations: the school, the university and the Centers for Practical Teacher Education (ZfsL). The regular use of the portfolio at all three learning locations, both in preparation for and during the practical semester, is coordinated by the Centre for Teacher Education (ZfL). While the portfolio work in the practical phases of the Bachelor’s studies is more strongly guided by lecturers, the students use the portfolio in the practical semester more independently; it offers them the opportunity to recognize a “red thread” in the course of the entire practical semester, to communicate their findings professionally and to compare individual experiences with the assessments of different actors (fellow students, seminar trainers, teachers, lecturers) in the practical semester. The practical semester portfolio is designed by an inter-institutional working group (*AG Portfolio*) consisting of representatives of the educational sciences of the (cooperating) universities as well as representatives of the ZfsL and the ZfL. Thus, empirical values on reasons for reflection, reflection impulses and practical ideas for increasing the sustainability of this reflection instrument flow into the concept and this article. A special focus is on potential points of contact between practical semester and internship. Using various practical examples, the possibilities of networking between the two

training phases will be outlined and the potential of portfolio use with regard to the professionalization process will be assessed.

Keywords: portfolio, Internship Semester, teacher training, reflection

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: fach- und fächerübergreifend

Ausbildungsphase: Master of Education, speziell: Praxissemester (erstes Studienjahr M.Ed.)

Schulformspezifisch: keine

Lehrmethoden/-medien: Portfolio

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Studentischer Beitrag: nein

Zielgruppe: Studierende, alle an der Ausbildung von Lehrer_innen Beteiligte