

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 119, 2023/4, 684–702

DOI 10.25162/ZBW-2023-0027

ANNEMARIE BAGNER / JANN NIKLAS VOGEL / MATTHIAS MÜLLER

Das praxisphasenübergreifende und ressourcenorientierte E-Portfolio in der beruflichen Lehrer:innenbildung

The Resource-Oriented E-Portfolio Across the Phases of Vocational Teacher Training

KURZFASSUNG: Der Umgang und die Herausbildung der Lehrer:innenrolle bilden zentrale Bestandteile des Lehramtsstudiums. Um situationsadäquates Lehrer:innenhandeln zu erlernen, ist reflexives Lernen notwendig. Hieraus ergibt sich die Frage, wie Studierende in ihrem Reflexionsprozess unterstützt werden können. Als Antwort darauf wurde im Rahmen des Verbundprojektes Campus BWP MV ein praxisphasenübergreifendes und ressourcenorientiertes E-Portfoliokonzept entwickelt. Der folgende Beitrag bietet Einblick in das Konzept des digitalen Reflexionsportfolios, welches die Ressourcen- und Stärkenorientierung sowie die themenbezogene Mottoziel- und Haltungsarbeit des Zürcher Ressourcen Modells (STORCH/KRAUSE, 2017) auf Grundlage des reflective practitioners (SCHÖN, 1983) vereint.

Schlagworte: Lehrer:innenbildung, Lehrer:innenrolle, Reflexion, E-Portfolio, Theorie-Praxis-Bezug, Zürcher Ressourcen Modell

ABSTRACT: Managing and developing the role of the teacher are central components of a teacher training programme. Reflective learning is necessary in order to learn how to respond as a teacher in an appropriate situation. This raises the question of how student teachers can be supported in their reflection process. In response to this question, a resource-oriented e-portfolio concept applicable across the phases of training was developed within the framework of the joint project Campus BWP MV. This article offers insight into the concept of the digital reflection portfolio, which combines the resource and strength orientation as well as the topic-related motto goal and mind-set work of the Zurich Resource Model (STORCH/KRAUSE, 2017) based on the reflective practitioner (SCHÖN, 1983).

Keywords: teacher education, teacher's role, reflection, e-portfolio, theory-practice relationship, Zurich Resource Model

Einleitung

Lehre ist ein sozialer und von Interaktion geprägter Prozess, in welchem Lehrpersonen verschiedene Rollen, wie Wissensvermittler:in, Berater:in oder Erzieher:in zugeschrieben werden. Eine einheitliche Definition des Begriffs ‚Lehrer:innenrolle‘ existiert nicht. Allgemein entspricht die Lehrer:innenrolle einer sozialen Rolle, die durch die Organisation Schule und deren Einbindung in das Bildungssystem geprägt wird. Sobald Lehrpersonen Aufgaben und Funktionen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule aktiv wahrnehmen, nehmen sie bestimmte Lehrer:innenrollen ein. Diesbezüglich entstehen die Rollen in Abhängigkeit der Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen, wobei zugrunde liegende Interessen heterogen und widersprüchlich sein können (ROTHLAND, 2013). Zur Handhabung entsprechender Spannungsfelder sowie zur Sicherstellung einer qualifizierten Berufspraxis müssen Lehrkräfte berufliche Professionalität entwickeln. Besonders angehende Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung vorstrukturierte berufliche Rollen zu handhaben. Diesbezüglich schaffen die Praxisphasen des Studiums angehenden Lehrkräften Möglichkeiten, um die Relevanz ihrer professionellen Entwicklung zu erleben und zu erproben. Aber wie können Studierende im Erlernen professioneller Reflexionsprozesse unterstützt werden? Reflexives Lernen fördert nach WEBER (2021) diese Herausbildung einer Lehrer:innenrolle, die ein situationsadäquates Lehrer:innenhandeln ermöglicht (SCHNEBEL, 2020). Das Reflektieren des eigenen Handels sowie der eingenommenen Haltungen stellt dabei eine Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Vorstellung von einer guten Lehrperson dar. Reflexion wird so zu einer Schlüsselkompetenz der professionellen Qualifikation von Lehrkräften (WEBER, 2021). Neben der Ausbildung einer reflexiven Lehrer:innenrolle ist die Lehrer:innengesundheit ein weiterer wichtiger Aspekt für die berufliche Praxis. Lehrer:innen sind mit komplexen beruflichen Herausforderungen konfrontiert (SCHOLL/PLÖGER, 2020), die sich zwischen ihren Kernaufgaben der Planung, Durchführung und der Analyse von Unterricht und den aus dem Unterrichtsgeschehen resultierenden emotionalen Zuständen und deren Regulation bewegen. Dies erfordert nach SANDMEIER et al. (2020) eine hohe Autonomie und Flexibilität der Lehrer:innen bei zeitgleich offenen und widersprüchlichen Zielen. Bei der Bewältigung dieser Anforderungen spielt die Selbstregulation der Lehrpersonen eine wichtige Rolle (SANDMEIER ET AL., 2020).

Nach GRÖSCHNER und KLASS (2020) ist für die Professionalisierung von Lehrpersonen die Theorie-Praxis-Relation eine zentrale Herausforderung, für deren Bearbeitung im Studium die Praktika dienen. Allerdings reichen die Praxistage an Schulen für die Entwicklung eines der Professionalisierung dienlichen Theorie-Praxis-Bezuges nicht aus. Es bedarf einer entsprechenden Vor- und Nachbereitung der Praxiserfahrungen (GRÖSCHNER/KLASS, 2020). Die Ausbildung des Theorie-Praxis-Bezuges realisiert sich in der Ausbildung der Lehrer:innenbildung zudem in drei Phasen, so dass sich nicht nur unterschiedliche Akteurinnen und Akteure in der Ausbildung (Hochschulen und Universitäten – 1. Phase –, Kultusministerien in der Referendariat:innen-ausbildung – 2. Phase – und Weiterbildner – 3. Phase –) mit dem Thema beschäftigen,

sondern auch die angehenden und bereits ausgebildeten Lehrer:innen sich in äußerst unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Entwicklung befinden.

Der folgende Beitrag beschreibt die Entwicklung eines praxisphasenübergreifenden und ressourcenorientierten E-Portfolios für die berufliche Lehrer:innenbildung. Dieses wurde im Verbundprojekt Campus BWP MV (Universität Rostock, Hochschule Neubrandenburg) entwickelt. Das Verbundprojekt Campus BWP MV strebt die Umsetzung einer bundeslandweiten phasenübergreifenden Gesamtstrategie in der beruflichen Lehrer:innenbildung in Mecklenburg-Vorpommern an. Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt implementiert mit dem serverbasierten System Mahara ein praxisphasenübergreifendes und ressourcenorientiertes E-Portfolio. Ziel dieses E-Portfolios ist es, Lehrkräfte vom Beginn ihrer Ausbildung an in einen selbstreflexiven Prozess zu führen, der ihnen ressourcenorientierte Selbstregulationsmöglichkeiten an die Hand gibt, die über alle Phasen der Lehrkräfteausbildung weiterentwickelt werden können und die eine dauerhafte Auseinandersetzung mit der Theorie-Praxis-Relation in der Lehrer:innenpraxis befördern sollen.

1. Das E-Portfolio

Der Begriff ‚Portfolio‘ stammt vom italienischen Wort ‚portafoglio‘, welches sich aus dem Verb *portare* ‚tragen‘ und dem Nomen *foglio* ‚Blatt‘ zusammensetzt (HÄCKER, 2017). Schon in der Renaissance nutzten Architekt:innen und Künstler:innen Portfolios, um über Dokumente wie Skizzen oder Zeichnungen, die Qualität ihrer Arbeit sowie persönliche Arbeitstechniken darzulegen (HÄCKER, 2017). Ab welchem Zeitpunkt Portfolios im Bildungswesen verwendet wurden, ist unklar (HÄCKER, 2011). Im Bildungsbereich existieren heutzutage verschiedene Definitionen zum Portfoliokonzept. Gemäß RAKER/STASCHEIT (2007) dienen Portfolios der systematischen und sorgfältigen Dokumentation von:

- Lernzielen,
- Arbeitsprozessen,
- bedeutsamen Arbeits- und Lernschritten,
- Reflexion (z. B. von Erkenntnisprozessen),
- Arbeitsergebnissen (z. B. Grafiken, Zusammenfassungen).

Im Jahr 1990 gilt die Portfoliomethode in den USA als eines der drei curricularen Top-trends (VAVRUS, 1990). Seit diesem Zeitpunkt werden Portfolios auch digital, als E-Portfolio oder auch e-Portfolio (elektronisches Portfolio) erstellt (BASU, 2019). Für die digitale Portfolioarbeit existieren unterschiedliche Begriffe, wobei der Begriff ‚e-portfolio‘ am häufigsten verwendet (BARIS/TOSUN, 2011) und je nach Kontext und Zielsetzung unterschiedlich definiert wird (BHATTACHARYA/HARTNETT, 2007; DUNBAR-HALL ET AL., 2015; HALLAM/CREAGH, 2010). Im Vergleich zum papierbasierten Portfolio bietet das E-Portfolio mehr Gestaltungsmöglichkeiten. So können Arbeitsergebnisse

und persönliche Einschätzungen über verschiedene Tools als Text-, Sound- und Bilddateien, auf einem elektronischen Datenträger gespeichert und zusammengefügt werden (VAN WYK, 2017). Einen großen Vorteil des digitalen Formates bieten die leichte Überarbeitung, Ergänzung und Austauschbarkeit von Inhalten, wodurch sich die E-Portfoliomethode an unterschiedliche und wandelnde Bedürfnisse anpassen lässt (BRÄUER, 2016).

Allerdings setzt die Methode gewisse technische Fähigkeiten der Lehrenden und Lernenden voraus (MAKOKOTLELA, 2020). Diesbezüglich zeigt Studie von AHMED/WARD (2016), dass die wahrgenommene Benutzer:innenfreundlichkeit des E-Portfolio-Software signifikanten Einfluss auf die Akzeptanz und Verwendung von E-Portfolios hat. Für die Etablierung der E-Portfolio-Methode sollte daher sichergestellt werden, dass das System möglichst einfach und intuitiv zu handhaben ist. Ergänzend können technische Unterstützungsstrukturen für die E-Portfolioarbeit, sowie eine angemessene Schulung für die Integration von E-Portfolios in das Lehren und Lernen, zur Verbesserung der Lehr- und Lernerfahrung beitragen (ELSHAMI ET AL., 2018). Schließlich sollten Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit festgelegt werden. Ein Schlüsselement für den Erfolg von E-Portfolios bildet laut ELSHAMI ET AL. (2018) das Feedback von Lernenden und Lehrenden.

Abgeleitet von der klassischen Portfoliomethode lassen sich E-Portfolios in Reflexions-, Entwicklungs- und Präsentationsportfolios einteilen (siehe Abbildung 1).

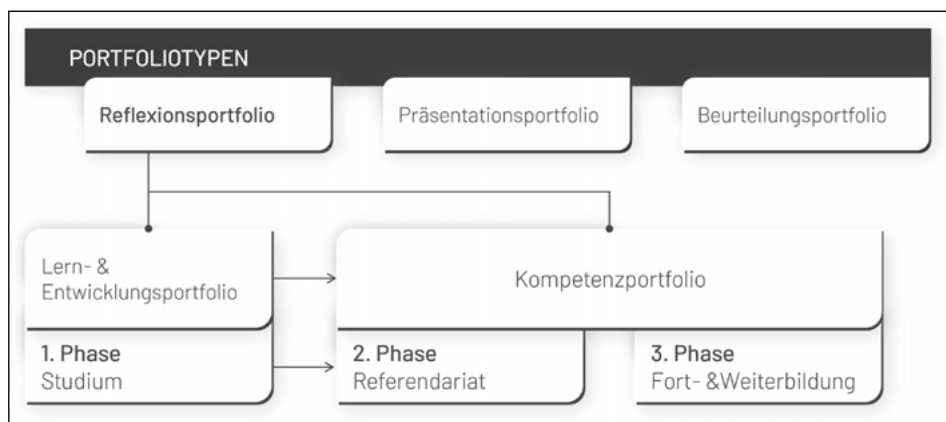


Abbildung 1: Portfoliotypen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BAUMGARTNER ET AL. (2009)

Reflexionsportfolios dienen der reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen. Sie gelten daher als sehr lerner:innenzentriert und beziehen sich auf Steigerung der Analyse-Kompetenzen der Anwender:innen und ermöglichen zeitgleich den reflexiven Transfer von neu Gelerntem.

Das Entwicklungsportfolio, als zweiter Typ, fokussiert den eigentlichen Entwicklungsprozess der Nutzer:innen und zielt darauf ab, entwickelte Stärken und Kompeten-

zen sichtbar zu machen. Es ist somit ebenso wie das Reflexionsportfolio prozessorientiert, zentriert im Gegensatz dazu eher auf die Auseinandersetzung und Betrachtung bisher entwickelter Kompetenzen als auf die Reflexion und Integration von neu Erlerntem.

Ein Präsentationsportfolio wird mit dem Ziel der Demonstration und anschließender Beurteilung der entworfenen Inhalte verwendet. Es dient dementsprechend der Präsentation eigener Produkte oder Kompetenzen und wird zeitlich begrenzt angelegt (BAUMGARTNER ET AL., 2009). Für das zuvor benannte Ziel, ein standort- und phasenübergreifendes Konzept zu entwickeln, dass den Reflexionsprozess von angehenden und ausgebildeten Lehrkräften begleitet, gilt abzuwägen, welche Art der drei E-Portfoliotypen geeignet ist (siehe Abbildung 2).

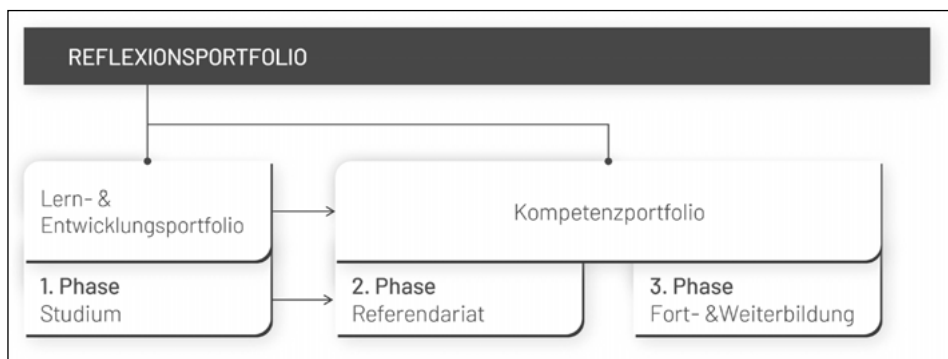


Abbildung 2: Das Reflexionsportfolio in den Phasen der Lehrer:innenbildung

Quelle: Eigene Darstellung

Für ein praxisphasenübergreifendes E-Portfolio erweist sich das Präsentationsportfolio als ungeeignet, da dieses mit dem Ziel einer Präsentation beziehungsweise Beurteilung verbunden ist. Die zeitliche Begrenzung sowie der Beurteilungscharakter könnte für die Studierenden gegebenenfalls ein Abschluss darstellen und die Weiterführung des E-Portfolios unnötig erschweren.

Für die erste Phase der beruflichen Lehrer:innenbildung eignet sich besonders ein Reflexionsportfolio in Form eines Lernportfolios. Mit ihm ist es möglich den eigenen – reflexiven – Lernprozess zu fokussieren und es kann zur Dokumentation des individuellen Lernprozesses hinsichtlich eines speziellen Lerngegenstandes genutzt werden. Des Weiteren können die Lernenden ihre Stärken und Schwächen beschreiben und ihr persönlich professionelles Wachstum dokumentieren und selbst nachvollziehen. Das Reflexionsportfolio erlaubt zudem, es in der zweiten und dritten Phase der beruflichen Lehrer:innenbildung weiter zu nutzen. Die aus dem Lernprozess entstandenen Kompetenzen, können dann aufgegriffen, mit neuen Erfahrungen erweitert und reflektiert werden. So kann für die zweite und dritte Phase der beruflichen Lehrkräftebildung ein Entwicklungsportfolio, welches die Kompetenzen zentriert, als Anknüpfung und Weiterführung des Reflexionsportfolios implementiert werden. Daraus ergibt sich die Einführung eines Lern- und Entwicklungsportfolios (1. Phase) und in der Weiterfüh-

ung desselben ein Kompetenzportfolio (2. und 3. Phase) der Lehrer:innenbildung (KLAMPFER, 2013).

2. Konstruktion eines E-Portfolios für die berufliche Lehrer:innenbildung

Für eine klare begriffliche Differenzierung gilt es zwischen Reflexivität und Reflexion zu unterscheiden. Die Reflexivität ist eine den Menschen auszeichnende Eigenschaft und Fähigkeit des (Sich-)Rückbeziehens. Dies meint, dass Denkprozesse und Handlungen hinterfragt und somit zum Gegenstand des Nachdenkens werden (FORSTER, 2014). Reflexionen sind laut WEBER (2021) aus der Perspektive des beruflichen Kontexts eine besondere sowie anspruchsvollere Version von Reflexivität. Im beruflichen Kontext wird daher von professioneller Reflexion gesprochen (WEBER, 2021). Nach BUSSE (2021) ist die Reflexion von grundlegender Bedeutung für die Lernprozesse und stellt hinsichtlich der Lehrer:innenausbildung und der Entwicklung von Lehrer:innenhandeln ein wichtiges Element der professionellen Kompetenz dar (BUSSE, 2021). In der Ausbildung von Lehrkräften wird auch von reflexiver Kompetenzentwicklung gesprochen (BUSSE, 2021). Das Ziel der reflexiven Kompetenzentwicklung besteht nach BUSSE ET AL. (2022) darin, dass die angehenden Lehrkräfte lernen, ihr pädagogisches Handeln einzuschätzen und zu bewerten. Dies wird sowohl auf retrospektiver als auch auf prospektiver Ebene auf der Basis von Wissen, Werten und Erfahrungen vorgenommen. Die Entwicklung von reflexiver Kompetenz ist dementsprechend ein Prozess, der die Handlungsfähigkeit der Lernenden in Bezug auf ihr zukünftiges berufliches Lehrer:innenhandeln erweitert und verfeinert. Dieser Prozess begleitet den Lernprozess und die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte (BUSSE ET AL., 2022).

Nach WENDT (2021) ist die reflexive Haltung sowie die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion einer Lehrperson entscheidend für die Umsetzung von Unterrichtszielen und für den Verlauf des Unterrichtsgeschehens. Reflexion wird erforderlich sobald schwierige oder problembehaftete Situationen im Unterrichtsverlauf auftreten, die stören oder das Erreichen der Unterrichtsziele erschweren. Es wird somit eine Veränderung des pädagogischen Vorgehens notwendig. Diese Veränderung wird durch die Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns eingeleitet. Der reflexive Veränderungsprozess kann nach WENDT (2021) in fünf Schritten erfolgen:

1. Wahrnehmung einer schwierigen Unterrichtssituation
2. Ergründung der Ursache
3. Entwicklung erster Ideen zur Problemlösung
4. Ausprobieren begründeter Lösungsansätze
5. Evaluation der Lösung

Dieser Prozess der Reflexion ist unmittelbar mit der pädagogischen Handlung verbunden, ist in seiner Struktur in komplexen Unterrichtssituation wiederholbar und aus diesem Grund eine unabdingbare Fähigkeit von Lehrer:innen (WENDT, 2021). Wäh-

rend WENDT (2021) den reflexiven Veränderungsprozess beschreibt, fokussiert SCHÖN (1983) auf die Differenzierung des Reflexionsprozesses (siehe Abbildung 3).

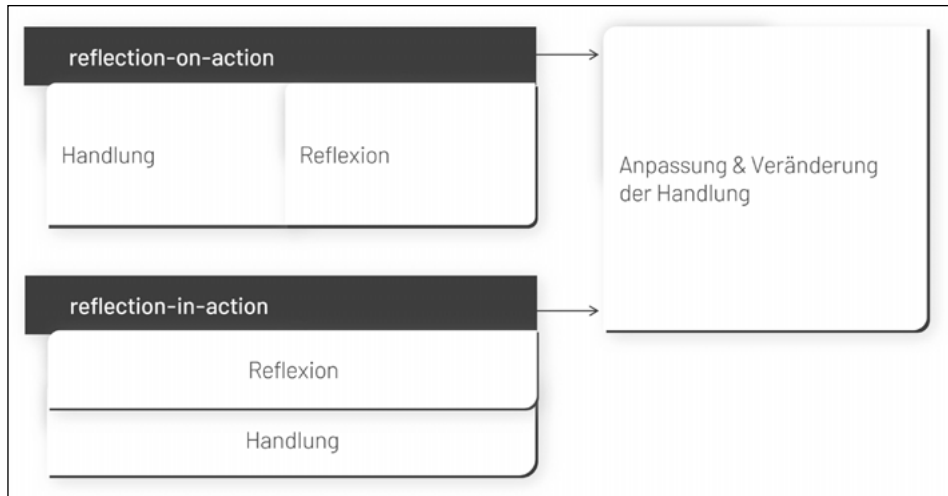


Abbildung 3: Reflexionsmodi

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an SCHÖN (1983)

Er liefert damit eine wichtige Orientierung wie der Lernprozess im E-Portfolio gestaltet werden kann. SCHÖN (1983) unterscheidet zwischen *reflection-in-action*, die Reflexion während einer Handlung und *reflection-on-action*, die nachträgliche Reflexion über die Handlung. Dabei geht er davon aus, dass professionelles Wissen unausgesprochen und somit implizit in den Handlungen und Gefühlen der Akteurinnen und Akteure in einer Situation vorhanden ist. Diesen Zusammenhang betitelt er als *knowing-in-action*. Aus der Wahrnehmung des *knowing-in-action* entwickelt sich das Nachdenken über die Handlung (*reflection-in-action* und *reflection-on-action*) (SCHÖN, 1983). Das Nachdenken über die Handlung mündet in die beiden eingangs erwähnten Modi der Reflexion. Die *reflection-in-action* findet parallel zur Situation statt. Dazu wird zunächst das schwierige oder auch überraschende Phänomen identifiziert, um aus einer ersten Definition des Problems praktische Konsequenzen abzuleiten. Diese werden in die Handlung implementiert und zugleich hinsichtlich ihrer Passung in der Situation beobachtet, überprüft und gegebenenfalls angepasst (SCHÖN, 1983). Die Handlung an sich wird nicht unterbrochen, sondern zeitgleich von der Lehrkraft reflektiert, modifiziert und umgesetzt. Die *reflection-on-action* findet außerhalb dieses Handlungsdrucks statt. Die Situation wird nachträglich zum zentralen Bezugspunkt der Reflexion. Es wird die zurückliegende Handlung betrachtet und reflektiert, um diese für die weiterführende Handlung zu hinterfragen und zu überarbeiten (ALTRICHTER, 2000). Je mehr *reflection-on-action* eingeübt wird, desto leichter fällt das *reflection-in-action*, was wiederum die reflexive Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte steigert.

Der reflexive Veränderungsprozess, der Reflexionsprozess und die Lernprozesse von angehenden Lehrkräften stehen somit in Verbindung zueinander. ARGYRIS/SCHÖN (1999) unterteilen den Lernprozess in das Einschleifenlernen (single loop learning) und das Zweisechleifenlernen (double loop learning). Beim single loop learning handeln die Praktiker:innen immer in derselben Art und Weise. Das bedeutet, dass sie handeln, ohne ihr Tun zu hinterfragen und zu überdenken, sodass in diesem Lernprozess keine Reflexion betrieben wird. Im Gegensatz dazu wird beim double loop learning die Handlung reflektiert (siehe Abbildung 4).

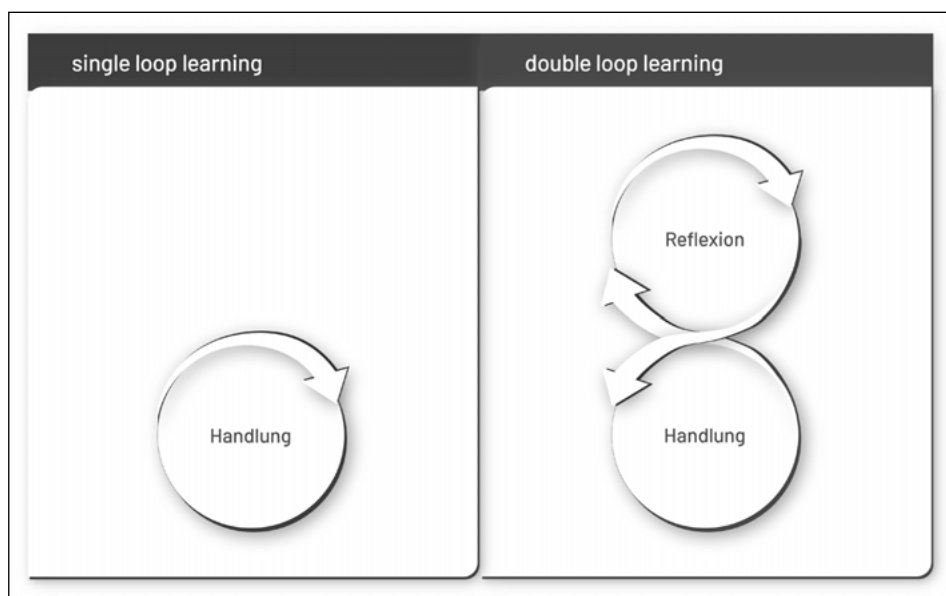


Abbildung 4: Lernprozess

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an MÜLLER (2018)

Die Praktiker:innen handeln und reflektieren ihr Tun. Durch die Reflexion wird die bisherige Handlung angepasst bzw. verändert. Das neue Handeln wird wiederum erneut reflektiert und überarbeitet. Es entsteht somit eine Endlosschleife aus Handlung und Reflexion die im Lernprozess der Praktiker:innen immer wieder zu neuen Erkenntnissen über die professionellen Handlungsmöglichkeiten führen.

Ziel der ressourcenorientierten E-Portfolioarbeit ist es reflexive Kompetenzentwicklung der Studierenden im Modus des double loop learning anzuleiten und zu entwickeln.

3. Das ZRM als stärken- und ressourcenorientiertes Reflexionsinstrument

Neben der reflexiven Kompetenzentwicklung ist es notwendig, dass Lehramtsstudierende erste eigene Ressourcen und Stärken bezüglich ihres Lehrer:innenhandelns entdecken sowie eine Idee davon entwickeln, zu welcher Lehrperson sie sich entwickeln wollen. Dabei geht es vor allem darum, dass die Studierenden lernen sich grundsätzlich, aber insbesondere in Stresssituationen in einen Ressourcenzustand bringen können, um das Unterrichtsgeschehen in einem für sie und die Schüler:innen förderlichen energetischen Zustand und in konstruktiver Weise zu gestalten. Dafür durchlaufen die Lernenden den Selbstmanagementprozess des Zürcher Ressourcen Modells, kurz ZRM (STORCH/KRAUSE, 2017). Das ZRM von MAJA STORCH und FRANK KRAUSE ist ein psychoedukatives Selbstmanagement-Training, welches sich an den Ressourcen der Menschen orientiert. Es integriert Elemente der Motivationspsychologie sowie der Psychoanalyse bezüglich des Lernens und Handelns. Der Selbstmanagementprozess orientiert sich im Ablauf am Rubikon Modell (STORCH/KRAUSE, 2017). Dieses differenziert einen Handlungsprozess in fünf Phasen (siehe Abbildung 5).

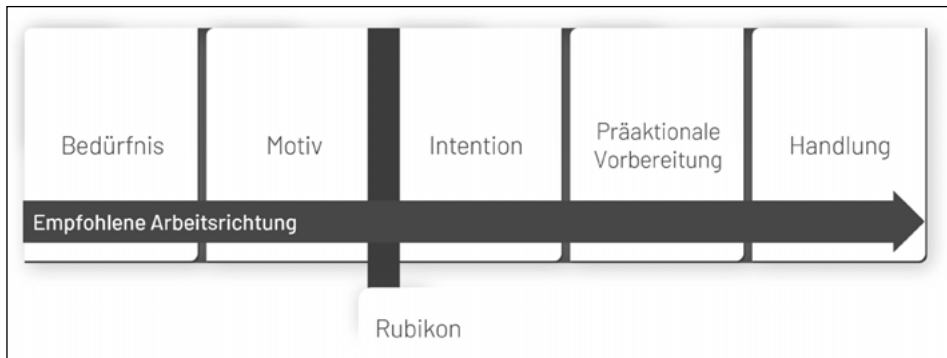


Abbildung 5: Rubikon-Prozess

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an STORCH/KRAUSE (2017)

In der ersten ZRM-Phase geht es um das Thema, der Erschließung des eigenen Lehrer:innenbildes der angehenden Lehrkräfte, sodass insbesondere zu Beginn Ressourcen aktiviert werden, um eine Änderungsmotivation aufzubauen. Diese Änderungsmotivation gilt als zentrales Spezifikum des ZRM und entspricht der Phase des unbewussten Bedürfnisses im Rubikon-Modell. Mithilfe der Auswahl eines Bildes aus einer Bildkartei erfolgt die Exploration des Unbewussten, sodass ein Übergang vom Bedürfnis zum Motiv hervorgerufen werden kann. Die Auswahl der Bilder nutzt somatische Marker, damit diese ressourcenaktivierend genutzt werden können. Im Rahmen von einer Kleingruppenarbeit werden im Ideenkorbverfahren die ausgewählten Bilder durch Assoziationen von anderen Menschen angereichert. Die Teilnehmenden werten die Assoziationen des Ideenkorbs mithilfe einer Affektbilanz, auch Gefühlsbilanz genannt, aus. Sie besteht aus zwei Skalen im Bereich von 0 bis 100 und teilt sich in negativ und positiv

Gefühle. Ein im Sinne des ZRM geeigneter Wunsch zeichnet sich dadurch aus, dass keine oder nur schwache negative Gefühle bezogen auf die Assoziationen des Ideenkorbs bestehen und mindestens 70 auf der Skala der positiven Affektbilanz erreicht wird. Die erste Phase der Bedürfnisformulierung schließt mit einer Rohfassung des Themas, dem eigenen Lehrer:innenbild, und der Formulierung eines Wunsches der Teilnehmenden ab (STORCH/KRAUSE, 2017).

Die zweite Phase fokussiert auf die Weiterentwicklung des eigenen Wunsches zu einem Mottoziel. Das ursprüngliche Bedürfnis bezogen auf das Lehrer:innenbild wird so zu einem persönlichen Motiv weiterentwickelt. Das Mottoziel gibt dabei keinen Plan vor, sondern dient der Entwicklung einer inneren Haltung. Das Mottoziel soll eine Haltung beschreiben, im Präsens formuliert sein und eine bildhafte Sprache nutzen. Abbildung 6 zeigt beispielhaft ein Mottoziel im Zusammenhang mit einem Bild.



Abbildung 6: ZRM-Bild und Mottoziel

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an STORCH/KRAUSE (2017)

Mit der Entwicklung des Mottoziels für das Einnehmen einer Haltung in der Lehrer:innenarbeit ist die zweite Phase abgeschlossen und der „Rubikon“ überquert (STORCH/KRAUSE, 2017). Mit der dritten Phase – der Umsetzung – wird das Mottoziel mit Ressourcen unterfüttert. Dieser Ressourcenpool hat das Ziel das neuronale Netz der Teilnehmenden zu aktivieren. Erste Ressourcen dafür sind das gewählte Bild, das Mottoziel und die im weiteren Verlauf des ZRM zu ergründenden Erinnerungshilfen (Primes), Embodiments und soziale Ressourcen. Insbesondere die Erinnerungshilfen und das Embodiment werden in der dritten Phase erarbeitet. Erstere bestehen aus Primes und Zielauslöser, die ein Lernen auf unbewusster und bewusster Ebene ermöglichen. Das Priming sorgt dafür, dass Lernprozesse unterhalb der Bewusstseinschwelle ablaufen. Die Zielauslöser stehen dabei im Zusammenhang mit dem Embodiment, welche die

Verkörperung der Ziele darstellt. Diese Verkörperung einer Information bewirkt ein zuverlässiges Erinnern. Die dritte Phase gilt mit der Entwicklung von Erinnerungshilfen und Embodiments als beendet (STORCH/KRAUSE, 2017).

In der vierten Phase wird der Ressourceneinsatz geplant, sodass die präaktionale Vorbereitung begonnen wird. Durch die Ausarbeitung von Wenn-Dann-Plänen erhalten die Teilnehmenden einen Sofortautomatismus, der die Ausführungsintention einer zielgerichteten Handlung startet. Um Wenn-Dann-Pläne errichten zu können werden drei verschiedene Situationen beschrieben, die im Alltag bei der Umsetzung des Mottoziels auftreten können. Sie werden Situationstypen-ABC genannt. Der Situationstyp A umfasst diejenigen Situationen, in denen die Umsetzung und Verwirklichung des Mottoziels automatisch gelingt. Es werden folglich keine vorbereitenden Maßnahmen für die Situationen benötigt. Im Gegensatz dazu benötigen B-Situationen genau diese Vorbereitung, da die Verwirklichung des Mottoziels in diesen noch schwierig ist. B-Situationen sind jedoch vorhersehbar, sodass sie mithilfe der Wenn-Dann-Pläne vorbereitet werden können. Die Teilnehmenden erarbeiten also einen Plan in der Form: „Wenn X passiert, dann werde ich Y tun.“ (STORCH/KRAUSE, 2017, 184). Anders als B-Situationen können C-Situationen, die letzte Form des Typen-ABCs, nicht vorhergesehen werden und treten überraschend ein. Daraus folgt, dass die Verwirklichung des Mottoziels schwer umsetzbar wird. Es ist daher notwendig im Anschluss an das ZRM Training C-Situationen zu sammeln und auszuwerten (STORCH/KRAUSE, 2017).

In der letzten Phase wird in der Vorbereitung des Transfers und der Integration der Ziele in den Alltag, also die Übernahme der Handlung, nochmals Bezug auf die sozialen Ressourcen genommen. Die Vorbereitung besteht im Bewusstmachen, dass neue Ziele und veränderte Haltungen im alltäglichen Umfeld auf Verwirrung und Missverständnisse stoßen können. Es ist notwendig die Teilnehmenden auf diese möglichen Komplikationen bei der Integration des Mottoziels und der Haltung in den Alltag vorzubereiten. Als eine sichere soziale Ressource zum Austausch von Erfahrungen in der Verwirklichung des Ziels kann eine Netzwerkgruppe bestehend aus den Teilnehmenden entwickelt werden (STORCH/KRAUSE, 2017). Besonders in Bezug auf die Verwendung des ZRM als stärken- und ressourcenorientiertes Instrument in den Praxisphasen der beruflichen Lehrer:innenbildung kann an dieser Stelle die Bildung von Peergruppen hilfreich sein.

4. Gestaltung des E-Portfoliokonzeptes

Zu Beginn der Verwendung des praxisphasenübergreifenden und ressourcenorientierten E-Portfolios findet eine einführende Kick-Off-Veranstaltung, von eineinhalb Tagen statt. Das grundlegende Ziel der Kick-Off-Veranstaltung ist das Kennenlernen und die Kontaktherstellung zwischen den Lernenden und Lehrenden, sowie die Entwicklung von Peergruppen, die im Rahmen der Feedbackfunktion im E-Portfolio eine essenzielle Rolle übernehmen. Des Weiteren teilt sich die Einführungsveranstaltung in drei Bereiche (siehe Abbildung 7).

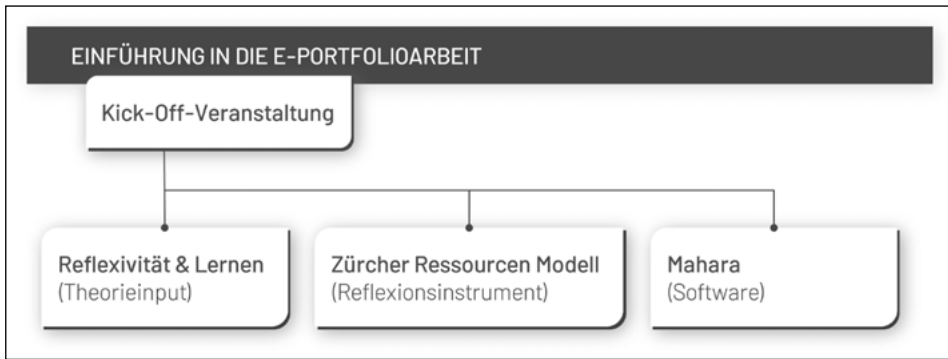


Abbildung 7: Ablauf der Einführung in die E-Portfolioarbeit

Quelle: Eigene Darstellung

Zunächst erhalten die Teilnehmenden einen theoretischen Input zur Reflexivität und zum Lernen, wodurch die Bedeutung der systematischen Reflexion der professionellen Praxis vermittelt wird. Dafür werden das Reflexionsmodell des „reflective practitioners“ von DONALD SCHÖN (1983), insbesondere die reflection in action sowie reflection on action und das Prinzip des Zweischleifenlernens (double loop learning) (ARGYRIS/SCHÖN, 1999) erklärt. Diese bilden die Grundlage des Verständnisses der Anwendung der Reflexion im E-Portfolio und bieten gleichzeitig Handlungsoptionen zur reflexiven Betrachtung der (Weiter-)Entwicklung der Lehrer:innenhaltung.

Im zweiten Bereich der Kick-Off-Veranstaltung durchlaufen die Teilnehmer:innen ein ZRM-Training (STORCH/KRAUSE, 2017), um ihre eigenen Stärken und Ressourcen hinsichtlich des Lehrer:innenberufs zu entdecken sowie ein Haltungsziel bezüglich des eigenen beruflichen Werdegangs zu entwickeln.

Den dritten Bestandteil der Kickoff-Veranstaltung stellt die Einführung in die E-Portfolioarbeit mit Mahara dar. Dazu werden die Form des E-Portfolios, der Sinn und der Nutzen der Arbeit mit elektronischen und digitalen Portfolios erklärt. Als Form wird das Reflexionsportfolio im Rahmen eines Lernportfolios genutzt (BAUMGARTNER ET AL., 2009). Dieses fokussiert auf die Dokumentation und reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess hinsichtlich eines speziellen Lerngegenstands, dem Lehrer:innenhandeln. Das reflexive Lernportfolio unterstützt die Studierenden durch das Festhalten der Lernprozesse dabei ihren mentalen Arbeitsspeicher zu erweitern, Strategien und Routinen für ihr Lehrer:innenhandeln zu entwickeln und zeitgleich zu hinterfragen (BRÄUER, 2016).

Anschließend werden die Studierenden schrittweise an die Handhabung und die Tools der Open-Source-Software Mahara herangeführt, sodass diese für die Dokumentation des reflexiven Entwicklungsprozesses in den Praxisphasen der beruflichen Lehrer:innenbildung genutzt werden können. Mithilfe von verschiedenen Videotutorials wird der Beginn mit der Portfolioarbeit in Mahara erklärt und eingeleitet, sodass die Lernenden nach der ersten Einführung Kenntnisse über die grundlegenden Tools der Plattform haben.

Als erste Artefakte des E-Portfolios können dann die einzelnen Elemente des ZRM (STORCH/KRAUSE, 2017) wie das ausgewählte Bild, das Mottoziel, die Primes als auch das Embodiment genutzt werden. Ebenso bietet das Situationstypen-ABC Anknüpfungspunkte zur Reflexion über das Lehrer:innenhandeln. Anhand dieser können dann Lern- und Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung der individuellen Stärken und Ressourcen reflektiert und festgehalten werden. Auf diese können die Studierenden in ihren Praxisphasen auf dem Weg zu Lehrkraft immer wieder aktualisierend zurückgreifen und somit eigene Lern- und Entwicklungsprozesse reflektieren.

Nach der einführenden Kick-Off-Veranstaltung teilt sich die inhaltliche Gestaltung des E-Portfolios in drei zentralen Säulen mit Bezug auf die verschiedenen Eckpunkte der Bearbeitungsaufträge in der Praxisphase (siehe Abbildung 8).

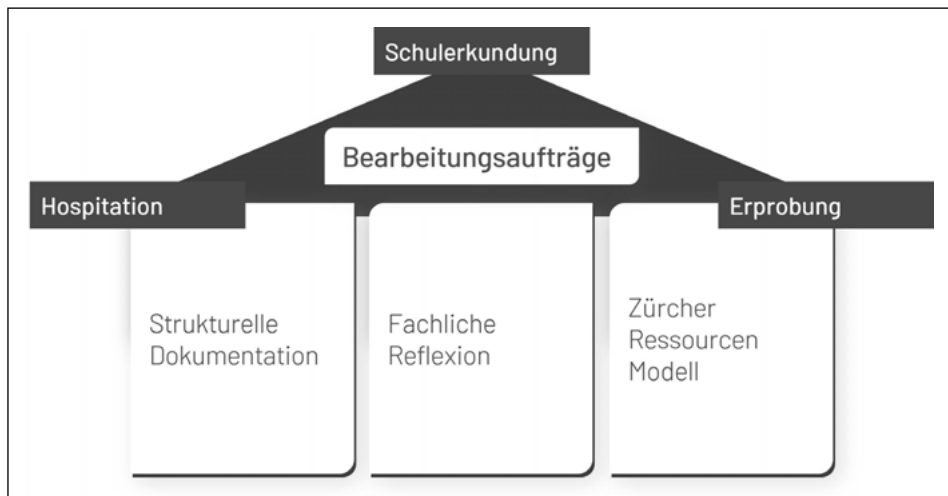


Abbildung 8: Drei Säulen der E-Portfolio-Gestaltung anhand der Bearbeitungsaufträge

Quelle: Eigene Darstellung

Für das standort- und praxisphasenübergreifende Konzept des ressourcenorientierten E-Portfolios wurden im engmaschigen Austausch im Rahmen einer Arbeitsgruppe die zentralen Bearbeitungsaufträge aus den standortspezifischen Praxisaufträgen entwickelt. Diese orientieren sich an drei gemeinsamen Eckpunkten der Praxisaufträge: Schulerkundung, Hospitation und Erprobung.

Mithilfe des ersten Bearbeitungsauftrages, der Schulerkundung, sollen die Studierenden die Einrichtung, die Mitarbeitenden, Schüler:innen und Lehrkräfte sowie die alltäglichen Abläufe kennenlernen. Durch den Auftrag des aktiven Erkundens der Institution und einer Analyse der unterschiedlichen Arbeitsbereiche anhand von vorgegebenen Kriterien wird den Studierenden der Zugang zu einem reflexiven Theorie-Praxis-Vergleich ermöglicht.

Die Hospitation dient der Beobachtung, Begleitung sowie der Dokumentation von Situationen im Kontext von Schule und Ausbildung. Verschiedene Beobachtungsbe-

reiche wie beispielsweise die Unterrichtsgestaltung oder die Analyse von Schüler:innenverhalten unterstützen beim Schreiben der Hospitationsprotokolle, indem sie den Fokus des Beobachtungsauftrages rahmen.

Der dritte Eckpunkt bezieht sich auf die Erprobung und Durchführung von eigenem Unterricht. Hierbei üben sich die Studierenden in der Erstellung und Planung eigener Unterrichtsentwürfe, um anschließend damit erste eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln.

Die drei Eckpunkte der Bearbeitungsaufträge werden von den drei zentralen inhaltlichen Säulen des E-Portfoliokonzeptes getragen. Aufträge und Säulen bedingen sich gegenseitig und beziehen sich in der Konzeptgestaltung aufeinander.

Die erste Säule, strukturelle Dokumentation, stellt für alle Bearbeitungsbereiche den Sammelpunkt und die Ablage von Dokumenten und Informationen dar. Für jeden Bearbeitungsbereich ist im E-Portfoliokonzept der Punkt strukturelle Dokumentation angelegt. Die Ablage sämtlicher Informationen über die Praktikumseinrichtung ist Inhalte der Dokumentation im Bereich der Schulerkundung. Hinsichtlich der Hospitationen werden im Rahmen der ersten Säule die Hospitationsprotokolle abgelegt. Bei der Erprobung und Durchführung werden die Ergebnisse des Prozesses der Erstellung und Planung von eigenen Unterrichtsentwürfen dokumentiert.

Die fachliche Reflexion stellt als zweite Säule den Anteil des E-Portfoliokonzeptes dar, in dem die Studierenden ihren Lernprozess, ihre Entwicklung sowie ihre Praxiserfahrungen reflektieren. Auch hier teilt sich die Säule in die drei Bearbeitungsbereiche. Bei der Schulerkundung bezieht sich die fachliche Reflexion auf den Theorie-Praxis-Vergleich sowie auf die ersten Eindrücke, die beim Sammeln der Informationen entstehen. Weiterhin werden die Eindrücke und Erfahrungen der Hospitationen Gegenstand der fachlichen Reflexion, sodass diese zu einem bewussten Bestandteil des Lernprozesses werden. Ebenso wird der Bereich der Erprobung und Durchführung einer fachlichen Reflexion eigener Erfahrungen vorgenommen, sodass auch hier eine fachlich-reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess anhand von gesammelten Erfahrungen stattfindet.

Neben der Dokumentation und der fachlichen Reflexion ist die Integration des Zürcher Ressourcen Modells insbesondere der eigenständig erarbeiteten Inhalte, wie Mottoziel, Bild, Embodiment usw. eine zentrale Säule des Konzeptes. Dabei setzen sich die Studierenden mit der Möglichkeit des Einsatzes ihres Mottoziels in der Praxis auseinander. Gleichwohl werden innerhalb der drei Bearbeitungsbereiche ABC-Situationen auftreten, welche die Reflexion in Bezug auf das ZRM bedingen und den Lernprozess vorantreiben.

Ausblick

Die praxisphasenübergreifende und ressourcenorientierte Ausrichtung des E-Portfoliokonzeptes soll eine langfristige Begleitung und Dokumentation reflexiver Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudierenden ermöglichen. Das konzipierte E-Portfolio

verbindet den Selbstmanagementprozess mit der Reflexion der Lehrer:innenrolle in den studieninternen Praxisphasen. Durch die Orientierung an Stärken und die Entwicklung von Ressourcenzuständen mithilfe des ZRM erhalten die angehenden Lehrkräfte einen Zugang zur reflexiven Kompetenzentwicklung, welche sie dazu befähigt in Unterrichtssituationen adäquat zu handeln. Das praxisphasenübergreifende und ressourcenorientierte E-Portfolio als „Medium zur Einübung spezifischer Praktiken der Reflexion mit dem Ziel der Routinisierung einer reflexiven Haltung“ (IDEL/SCHÜTZ, 2017, 211) bietet dabei den Raum zur Auseinandersetzung mit der Entwicklung der eigenen Lehrer:innenrolle. Die Nutzung des E-Portfolios unterstützt somit die systematische und kontinuierliche Reflexion der Lernprozesse in Bezug auf das spätere Lehrer:innenhandeln (SLEPCEVIC-ZACH/STOCK, 2018) und bietet die Dokumentation des professionellen Wachstums. Besonders die reflexive Auseinandersetzung in den Praxisphasen des Studiums fördert die Entwicklung spezifischer Unterrichtskompetenzen, die für das Handeln in der Berufspraxis unablässig sind (HOFMANN ET AL., 2016; ROBERTS/KIRK, 2019). Dadurch stärken sich die selbstevaluativen Fähigkeiten angehender Lehrkräfte, sodass der reflexive Umgang mit den Praxiserfahrungen zur Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse in neue Unterrichtssituationen führt (CRAMER ET AL., 2019). Der Aufbau des stärken- und ressourcenorientierten E-Portfolios trägt zu einer Verzahnung von Theorie und Praxis bei, welche Lehramtsstudierende bis in den Berufsalltag begleitet. Die Erkenntnisse und die daraus entwickelten Ressourcenzustände aus der ersten Phase sind zunächst eine Grundlage, die durch die Übertragung in die zweite und dritte Phase der Lehrer:innenbildung ausgebaut und erweitert werden können. Dies bedeutet, dass zu Beginn des Studiums erste Erfahrungen in der Praxis gesammelt und reflektiert werden und angehende Lehrkräfte einen ersten Theorie-Praxis-Bezug herstellen. Dieser wird ebenso wie die gesammelten Erfahrungen mithilfe des E-Portfolios in das Referendariat übertragen und durch die Praxis in der zweiten Phase erweitert. Überdies werden die entstandenen Ressourcenzustände in die Berufspraxis sowie in die dritte Phase der Fort- und Weiterbildung mitgenommen. Ein frühzeitiger Theorie-Praxis-Bezug und die reflexive Begleitung dessen ermöglichen durch die Aktivierung von Stärken und Ressourcen (STORCH/KRAUSE, 2017) einerseits die Aufrechterhaltung der Lehrer:innengesundheit. Andererseits dient dieser der Stärkung der Selbstregulation und der Selbstmanagementkompetenzen der Lehrer:innen, sodass der Praxisschock, der nach DICKE/WALDEYER (2020) in der Berufseingangsphase von Lehrkräften als sehr belastend empfunden wird, resilienter bewältigt werden kann.

Um während der Weiterentwicklungen und dem Wandel in der Gestaltung der Lehrer:innenbildung die Aktualität und Passung des E-Portfolios sicherzustellen, sollte das Konzept stetig formativ evaluiert werden. Aus diesem Grund wurde auch im Verbundprojekt Campus BWP MV eine formative Evaluation (DÖRING/BORTZ, 2016) des entwickelten E-Portfoliokonzeptes angestrebt; wobei sich an der Methodik des Design-Based Research (DBR) orientiert wurde. Allgemein entspricht DBR einem gestaltungs-basierten kollaborativen und iterativen Forschungsansatz, der dazu dient, Wissen zur Verbesserung der pädagogischen Praxis zu entwickeln und somit sinnvolle Interventionen und Praktiken zu schaffen (ARMSTRONG/DOPP/WELSH, 2020). Im Sommerse-

mester 2023 fand eine erste Konzeptevaluation statt. Studierende ($n=5$) evaluierten das E-Portfoliokonzept über Feedbackbögen. Die zuständige Lehrperson wurde über ein leitfadengestütztes Interview zur Arbeit mit dem E-Portfoliokonzept befragt. Zusammenfassend zeigen die Evaluationsergebnisse, dass die Zielgruppe die Übersichtlichkeit der Plattform Mahara sowie den zeit- und ortsunabhängigen Zugriff auf das E-Portfolio als positiv beurteilt. Als Verbesserungspunkte wurden unter anderem eine intensivere Anleitung zum System, sowie eine zentrale Ansprechperson bei technischen Problemen und Fragen genannt. Die Ergebnisse tragen dazu bei das E-Portfoliokonzept besser an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen und somit weiterzuentwickeln. Zukünftig sind weitere Evaluationen mit größeren Stichproben geplant, um verschiedene Perspektiven in die Konzeptgestaltung zu integrieren und somit ein sinnvolles und wirksames Bildungsprodukt zu konzipieren (BARAB/SQUIRE, 2004).

Neben der zuvor beschriebenen systematischen Konzeptevaluation ist zudem die Erforschung der Bedeutung der Reflexionsprozesse hinsichtlich der Entwicklung der Lehr:innenrolle und deren Bedeutung für die Bildungsprozesse der Schüler:innen notwendig. Denn auch wenn das double loop learning Modell von handlungsbezogenen Entwicklungsprozessen bei den professionellen Fachkräften ausgeht und diese auch von den Studierenden rückgemeldet werden, so ist dennoch die Frage, wie diese sich empirisch zeigen und ob sie überhaupt als förderlich hinsichtlich der Lehrer:innenrolle interpretiert werden können. Mit Blick auf die Schüler:innen ist die Frage, ob sich in den Bildungsprozessen Unterschiede zeigen, zwischen Lehrkräften, die hinsichtlich ihrer Reflexionskompetenzen und einer ressourcenorientierten Selbstsicht durch das E-Portfolio ausgebildet wurden und denen, die an diesem Punkt nicht in dieser Form ausgebildet wurden.

Literaturverzeichnis

- AHMED, E. / WARD, R. (2016): „Analysis of factors influencing acceptance of personal, academic and professional development e-portfolios“. In: *Computers in Human Behavior* 63(140), 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.043> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- ALTRICHTER, H. (2000): „Handlung und Reflexion bei Donald Schön“. In: NEUWEG, G. H. (Ed.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag, 201–221.
- ARGYRIS, C. / SCHÖN, D. A. (1999): *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. (1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- ARMSTRONG, M. / DOPP, C. / WELSH, J. (2020). *Design-Based Research*. In: *The Students' Guide to Learning Design and Research*. https://edtechbooks.org/studentguide/design-based_research (letzter Zugriff 02.11.2023).
- BARAB, S. / SQUIRE, K. (2004). *Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground*. In: *Journal of the Learning Sciences* 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1 (letzter Zugriff 02.11.2023).
- BARIS, M. F. / TOSUN, N. (2011): „E-portfolio in Lifelong Learning Applications“. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 28, 522–525. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.100> (letzter Zugriff 02.11.2023).

- BASU, R. (2019). „E-Portfolios: An Integrative Learning Tool. In: AN INTERNATIONAL BILINGUAL PEER REVIEWED REFEREED RESEARCH JOURNAL. 34(9) 46–49. <https://www.researchgate.net/publication/352771613> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- BAUMGARTNER, P. / HIMPSL, K. / ZAUCHNER, S. (2009): „Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung“. Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“. GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien. <https://mediencommunity.de/system/files/E-Portfolio-Projekt-Zusammenfassung.pdf> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- BHATTACHARYA, M. / HARTNETT, M. K. (2007): „E-portfolio assessment in higher education“. In: E-portfolio assessment in higher education. Proceedings – Frontiers in Education Conference 37, T1G-19-T1G-24. <https://doi.org/10.1109/fe.2007.4418182> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- BRÄUER, G. (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende (2. erweiterte Auflage). Budrich: Verlag Barbara
- BUSSE, A. (2021): Reflexive Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung. Mit Podcasts im ePortfolio auf dem Weg zur Professionalität. (1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BUSSE, A. / BOSSE, D. / PANOW, M. / HARTENBACH, A. / SPECHT, J. V. (2022): „Reflexive Kompetenzentwicklung – Vier Lernszenarien eines phasenübergreifenden ePortfolios“. In: KLUSMEYER, J. / BOSSE, D. (Eds.): Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 249–272.
- CRAMER, C. / DRAHMANN, M. / EMMERICH, M. / HARANT, M. / MERK, S. (2019): „Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf“. In: Zeitschrift für Pädagogik 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.3262/zp1903401> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- DICKE, T. / WALDEYER, J. (2020): „Belastung und Beanspruchung“. In: BLÖMEKE, S. / CRAMER, C. / KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (Eds.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 833–839.
- DÖRING, N. / BORTZ, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. (5. Auflage). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- BROOKS, W. / COTTON, H. / DUNBAR-HALL, P. / LILL, A. / ROWLEY, J. (2015): „E-Portfolios in Music and other Performing Arts Education: History through a Critique of Literature“. In: Journal of Historical Research in Music Education 36(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/153660061503600205> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- ABUZAID, M. M. / DAVID, L. R. / ELSHAMI, W. E. / GURAYA, S. S. (2018): „Acceptability and potential impacts of innovative E-Portfolios implemented in E-Learning systems for clinical training“. In: Journal of Taibah University Medical Sciences 13(6), 521–527. <https://doi.org/10.1016/j.jtu.med.2018.09.002> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- FORSTER, E. (2014): „Reflexivität“. In: WULF, C. / ZIRFAS, J. (Eds.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 589–597.
- KLASS, S. / GRÖSCHNER, A. / KLASS, S. (2020): „Praxissemester und Langzeitpraktikum“. In: BLÖMEKE, S. / CRAMER, C. / KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (Eds.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 629–635.
- HÄCKER, T. H. (2011): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. (3., unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- HÄCKER, T. H. (2017): „Wurzeln der Portfolioarbeit: Woraus das Konzept erwachsen ist“. In: BRUNNER, I. / HÄCKER, T. H. / WINTER, F. (Eds.): Das Handbuch Portfolioarbeit (5. Auflage ed.). Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 27–32.
- CREAGH, T. A. / HALLAM, G. (2010): „ePortfolio use by university students in Australia: a review of the Australian ePortfolio Project“. In: Higher Education Research & Development 29(2), 179–193. <https://doi.org/10.1080/07294360903510582> (letzter Zugriff 02.11.2023).

- GLÄSER-ZIKUDA, M. / GRASSMÉ, I. / HOFMANN, F. / KLASS, S. / WOLF, N. (2016): „Portfolios in der LehrerInnenbildung“. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In: BOOS, M. / KRÄMER, A. / KRICKE, M. (Eds.): *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten*. Münster/New York: Waxmann, 23–39.
- 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: BERNDT, C. / HÄCKER, T. H. / LEONHARDT, T. (Eds.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 201–213.
- KLAMPFER, A. (2013): „E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung“. In: *eleed*, 9(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0009-5-36729> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- MAKOKOTLELA, M. V. (2020): „An E-Portfolio as an Assessment Strategy in an Open Distance Learning Context“. In: *International Journal of Information and Communication Technology Education* 16(4), 122–134. <https://doi.org/10.4018/ijicte.2020100109> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- MÜLLER, M. (2018): „Double-Loop-Learning lernen: Forschendes Lernen in der Praxisphase des Bachelorstudiengangs Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik“. In: *Forschendes Lernen* (Ed.): LANDESWEITES ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG UND BILDUNGSFORSCHUNG (ZLB), Rostock 21–26.
- RAKER, K. / STASCHEIT, W. (2007): *Was ist Portfolioarbeit?*. (1. Auflage). Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- KIRK, G. / ROBERTS, P. (2019): „Introducing an ePortfolio into Practicum-Based Units: Pre-service Teachers’ Perceptions of Effective Support“. In: *Australian Journal of Teacher Education* 44(5), 79–93. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.5> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- ROTHLAND, M. (2013): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. (2. Auflage) Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- KRAUSE, A. / MUSTAFIĆ, M. / SANDMEIER, A. (2020): „Gesundheit und Selbstregulation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: BLÖMEKE, S. / CRAMER, C. / KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (Eds.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 123–130.
- SCHNEBEL, S. (2020): „Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: BLÖMEKE, S. / CRAMER, C. / KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (Eds.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 85–90.
- PLÖGER, W. / SCHOLL, D. (2020): „Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. In: BLÖMEKE, S. / CRAMER, C. / KÖNIG, J. / ROTHLAND, M. (Eds.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 21–30.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SLEPCEVIC-ZACH, P. / STOCK, M. (2018): „ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection“. In: *Reflective Practice* 19(3), 291–307. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437399> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- KRAUSE, F. / STORCH, M. (2017): *Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. (6., überarbeitete Auflage). Bern: Hogrefe.
- VAN WYK, M. M. (2017): „An e-portfolio as empowering tool to enhance students’ self-directed learning in a teacher education course: A case of a South African university“. In: *South African Journal of Higher Education*, 31(3), 274–91. <https://doi.org/10.20853/31-3-834> (letzter Zugriff 02.11.2023).
- VAVRUS, L. G. (1990): „Put Portfolios to the Test“. In: *Instructor* 100(1), 48–53.

- WEBER, N. (2021). Reflexionsmedium ePortfolio [Dissertation, GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund].
- WENDT, L. (2021): Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften über metakognitive Schülerprozesse beim mathematischen Modellieren. (1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

ANNEMARIE BAGNER, Hochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung, Brodaer Straße 2, 17033 Neubrandenburg, Deutschland, a-bagner@web.de

JANN NIKLAS VOGEL, Hochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung, Brodaer Straße 2, 17033 Neubrandenburg, Deutschland, jvogel@hs-nb.de

PROF. DR. PHIL. MATTHIAS MÜLLER, Hochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung, Brodaer Straße 2, 17033 Neubrandenburg, Deutschland, mueller@hs-nb.de