

Aufbau Fachdidaktik Praxissemester – Projektgruppe Portfolio:
Christine Adammek, Sabrina Bonanati, Carina Caruso, Susanne Henning, Eva-Christin Koch,
Miriam Stolcis, Sybille Wiescholek

Portfolioarbeit im Praxissemester – Hinweise und Anregungen für Lehrende in Vorbereitungs- und Begleitseminaren

Inhalt

FAQ

1. [Was ist Portfolioarbeit und wozu dient Portfolioarbeit?](#) 4
2. [Welche formalen Grundlagen gibt es zum Thema Portfolioarbeit im Praxissemester?](#) 5
3. [Welche Einführung und Begleitung zur Portfolioarbeit erfolgt durch das PLAZ?](#) 5
4. [Welcher Kompetenzerwerb soll durch das Portfolio Praxissemester unterstützt werden?](#) 7
5. [Wie ist das Portfolio Praxissemester aufgebaut?](#) 7
6. [Welche Potenziale hat Portfolioarbeit für Lehrende und Studierende in Seminaren?](#) 8
7. [Wie kann Portfolioarbeit im Seminar verankert werden?](#) 8
8. [Inwiefern kann das Portfolio zur Erlangung einer qT verwendet werden?](#) 9

Portfolioaufgaben aus der Praxis

Vorbereitungsseminar

- [Onlinegestütztes Peer Feedback bei der Unterrichtsplanung](#) 11
- [Reflexionsbogen zu Beginn des Vorbereitungsseminars:](#)
- [Der/die individuelle Studierende als Französischlehrkraft](#) 12
- [Reflexionsbogen am Ende des Vorbereitungsseminars:](#)
- [Nach dem Vorbereitungsseminar ist vor dem Praxissemester](#) 14
- [Auf dem Weg zur Religionslehrkraft](#) 16

Begleitseminar

- [Lernen mit Medien: Reflexion von Arbeitsmaterial](#) 20
- [Eine \(gute\) selbstgehaltene Stunde](#) 22
- [Mein Praxissemester-\(Forschungs-\)Tagebuch + Beobachtungsauftrag](#) 23
- [Reflexion von Unterrichtsgesprächen im Kontext fachspezifischer Gesprächssituationen](#) 25
- [Video\(selbst\)analyse und Kollegiale Fallberatung](#) 27
- [Free Stitching – gestalterische Reflexion](#) 30

Portfolioarbeit im Praxissemester

Einleitung der Projektgruppe

Liebe Lehrende der Universität Paderborn,

Portfolioarbeit ist ein wichtiger Ausbildungsbestandteil auf dem Weg der Studierenden in den Lehrberuf. Als Instrument für Reflexion verspricht es deren professionsbezogene Weiterentwicklung anzuregen und diese sichtbar bzw. nachvollziehbar zu machen. Gleichzeitig sorgt die Frage nach einem sinnvollen Umgang mit diesem Reflexionsinstrument immer wieder für Unsicherheiten bei Studierenden und Lehrenden.

Das vorliegende Dokument ist vor diesem Hintergrund als Unterstützung gedacht. Zuerst werden allgemeine Fragen (FAQ) rund um die Portfolioarbeit im Praxissemester geklärt. Anschließend geben Lehrende unterschiedlicher Fächer Einblicke in ihre Seminararbeit, im Speziellen in den Einsatz von Reflexionselementen innerhalb ihrer Vorbereitungs- bzw. Begleitseminare zum Praxissemester. Die aufgeführten Momentaufnahmen sollen als Impulse und Ideen für die eigene Seminararbeit sowie als Einladung zum Mit- und Weiterdenken verstanden werden. Wir möchten so dazu anregen, Portfolioarbeit als Reflexionselement aktiv in die eigenen Seminare einzubinden und den Studierenden damit eine wichtige Hilfestellung für ihre professionelle Entwicklung anzubieten.

Zum einen soll dieses Dokument Lehrenden grundlegende Informationen und Anregungen zum Thema Portfolioarbeit bieten. Zum anderen handelt es sich um ein im Prozess befindliches Produkt. Lehrende stellen individuelle Momentaufnahmen aus ihren Seminaren vor, die sich im Verlauf der nächsten Semester sicherlich partiell weiterentwickeln werden. In diesem Sinne freuen wir uns, wenn auch Sie ein Beispiel aus Ihrer Seminararbeit beisteuern. Bei Interesse senden Sie uns gerne Ihre Fragen und Entwürfe an praxissemester@plaz.upb.de.

Wir freuen uns auf Ihr Mitwirken,

Christine Adammek (Romanistik)
Carina Caruso (Katholische Theologie)
Sabrina Bonanati (Psychologie)
Susanne Henning (Kunst)
Eva-Christin Koch (PLAZ)
Miriam Stolcis (PLAZ)
Sybille Wiescholek (Textil)

FAQ

1. Was ist Portfolioarbeit und wozu dient Portfolioarbeit?

Portfolioarbeit umfasst eine Sammlung verschiedener Situationen, Eindrücke, Erlebnisse, Beobachtungen, Erfahrungen, Materialien, Erkenntnisse, etc., die schriftlich dargelegt, reflektiert und diskutiert werden. Gemäß dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) 2016 führen die Studierenden über alle Praxisphasen ihrer Ausbildung hinweg, also auch im Kontext des Praxissemesters, ein Prozessportfolio, das als Instrument zur Dokumentation des persönlichen Professionalisierungsprozesses dient.

Zur Funktion von Portfolioarbeit

In der Debatte um eine professionelle Ausbildung von Lehrkräften wird der Förderung von Reflexionskompetenz eine zentrale Bedeutung zugesprochen (vgl. Roters 2012). Gerade in einer sich wandelnden Schullandschaft wird von LehrerInnen verlangt, sich nicht nur in tradierten Schemata zu bewegen, sondern aktiv und reflexiv in der individuellen Situation zu handeln (vgl. Schön 1987). Dazu bedarf es eines hohen Maßes an Bewusstheit (vgl. Combe/Kolbe 2004) und Reflexionskompetenz. Portfolioarbeit verspricht, diese Kompetenz als Reflexionsinstrument zu fördern (vgl. Häcker 2011).

Ohne die Fähigkeit, erlebte Situationen, gemachte Erfahrungen, Eindrücke, Beobachtungen oder auch eigene Handlungen kritisch hinterfragen zu können, ist eine bewusste (Weiter-)Entwicklung der eigenen Rolle als Lehrkraft kaum möglich. Eine genaue Betrachtung bzw. Reflexion ist daher wichtig, um Situationen fundierter einschätzen zu können, neue Möglichkeiten für sich selbst auszuloten oder Handlungsalternativen für das eigene Handeln als zukünftige Lehrperson zu finden. Dieser Aspekt ist in den KMK-Standards unter den Kompetenzbereich „Innovieren. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ ([vgl. Standards für die Lehrerbildung 2004, S.12](#)) gefasst und kann durch Portfolioarbeit unterstützt werden. Hilfreiche Funktionen des Portfolios in diesem Zusammenhang sind:

- das Bewusstmachen subjektiver Theorien
- das Hinterfragen eigener Denkweisen und deren Auswirkungen auf Verhalten in verschiedenen Situationen
- das Festhalten der persönlichen Entwicklung
- das Rückbeziehen auf theoretische Grundlagen
- das Sammeln individueller Erfolge und Entwicklungsbedarfe

Im Kontext des Praxissemesters kann das Portfolio zudem als Grundlage für das Bilanz- und Perspektivgespräch dienen (vgl. [Informationen Portfolio Praxissemester](#)). Themen des Gesprächs können mit beeinflusst werden, indem persönlich wichtige Erkenntnisse oder Gedanken aus dem Portfolio noch einmal angesprochen und mit VertreterInnen aus ZfsL und Schule diskutiert werden.

2. Welche formalen Grundlagen gibt es zum Thema Portfolioarbeit im Praxissemester?

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: [Rahmenkonzeption](#) + [Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption](#)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: [Portfolio Praxissemester](#) (Hinweis: ab S. 8 finden sich Reflexionsanregungen für alle Standards)
- PLAZ-Materialien zum praxisphasenübergreifenden AIMS-Portfolio¹:
 - [Materialien zur Portfolioarbeit im Eignungs- und Orientierungspraktikum \(AIMs\)](#)
 - [Handreichung zum Berufsfeldpraktikum](#)
 - [Handreichung zur Portfolioarbeit für Studierende im Praxissemester](#)

3. Welche Einführung und Begleitung zur Portfolioarbeit erfolgt durch das PLAZ?

Auf Grundlage der landesweiten Verankerung von Portfolioarbeit in der Lehrerausbildung in NRW wurde an der Universität Paderborn, federführend durch das PLAZ, das Paderborner Portfoliokonzept AIMS entwickelt. AIMS steht für Aufgaben, Impulse, Material, standardorientiert und steht im Einklang mit der Kompetenzorientierung, wie sie in NRW in den Lehrerausbildungsgesetzen 2009 und 2016 verankert ist. AIMS bedeutet darüber hinaus im Englischen ‚Ziele‘. Das Portfolio bzw. die Portfolioarbeit wird als ein Instrument verstanden, um eigene Ziele oder zu erreichende Kompetenzen zu formulieren, zu reflektieren und zu bilanzieren und diesen Prozess von Praxisphase zu Praxisphase im Sinne eines Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesses spiralförmig zu durchlaufen.

Zur Unterstützung ihrer Portfolioarbeit erhalten die Studierenden mit Beginn ihrer ersten Praxisphase, einen Portfolio-Ordner mit dem Titel „AIMs – Paderborner Portfolio Praxiselemente“, in dem sie Mitschriften, Dokumente und Reflexionen zu allen Praxisphasen der Lehrerausbildung sammeln. Dadurch wird der individuelle Entwicklungsprozess über alle Praxisphasen hinweg abgebildet (zum Aufbau von AIMS siehe auch Frage 5).

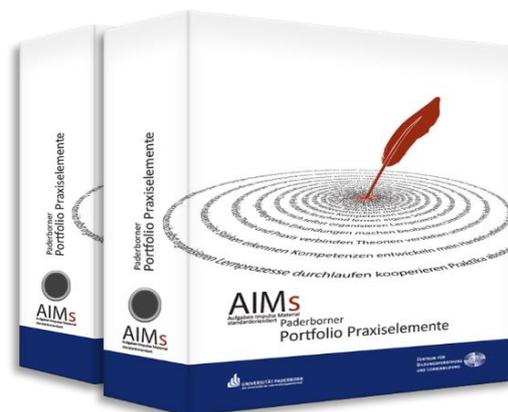


Abbildung 2: AIMS – Paderborner Portfolio Praxiselemente

Mit dem Portfoliokonzept AIMS kommen Studierende während des **Eignungs- und Orientierungspraktikums** zum ersten Mal in Berührung. In dieser Praxisphase führen sie ein Portfolio, in dem sie konkrete Schlüsselerlebnisse aus ihrem Praktikum, angelehnt an das Modell der Reflexiven Praxis nach Bräuer (2014), reflektieren. Die Studierenden entscheiden dabei selbst, welche Situationen sie für diesen Zweck auswählen, im Portfolio reflektieren und den PraktikumsbetreuerInnen transparent machen möchten (siehe dazu [Handreichung zum Eignungs- und Orientierungspraktikum](#)). Bei der Reflexion der ausgewählten Situationen soll den Studierenden folgendes Reflexionsmodell in Anlehnung an Bräuer (2014) als Hilfestellung dienen:

- Ebene 1: Sammeln von Situationen, Eindrücken, Erlebnissen, Beobachtungen, Materialien, etc.
- Ebene 2: Bewerten der wahrgenommenen Situationen auf persönlicher Ebene
- Ebene 3: Versuch einer objektiveren, kriteriengeleiteten Bewertung/Beurteilung
- Ebene 4: Planen von Handlungsalternativen, die in neuen ähnlichen Ausgangssituationen den eigenen Handlungsspielraum erweitern

¹ Das AIMS-Konzept wird im Folgenden genauer erläutert.



Abbildung 2: Reflexive Praxis in Anlehnung an Bräuer (2014)

Das Portfolio ist benotungsfrei, Studierende erhalten jedoch nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum in einem Feedbackgespräch eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit. In dem Gespräch werden Entwicklungsmöglichkeiten mit Blick auf die Reflexionsfähigkeit (angelehnt an Bräuer 2014) diskutiert, an die während des Praxissemesters angeknüpft werden soll, um einen sukzessiven Kompetenzaufbau zu realisieren.

Im **Berufsfeldpraktikum** wird ebenfalls ein Portfolio erstellt (siehe [Handreichung zum Berufsfeldpraktikum](#)), das gemäß dem [Paderborner Portfoliokonzept AIMS](#) verfasst wird. Die Betreuung übernimmt eines der studierten Fächer oder die Bildungswissenschaften.

Während des **Praxissemesters** haben die Studierenden die Möglichkeit, am Workshop „Portfolioarbeit als Vorbereitung auf das Bilanz- und Perspektivgespräch“ teilzunehmen, der im Zuge des Moduls „Vertiefung Modul 1“ der Bildungswissenschaften angeboten wird. In dieser Praxisphase bietet sich der AIMS-Ordner u.a. als Sammelort für Reflexionsaufgaben aus den Begleitseminaren, für Beobachtungen, Erfahrungen und Reflexionen im Bereich der Schulpraxis und zur Vorbereitung des Bilanz- und Perspektivgesprächs an. Gleichzeitig können Lehrende die Erfahrungen der Studierenden aus vorhergehenden Praxisphasen zum Thema machen und diese in die Begleitung des Praxissemesters einbeziehen.

4. Welcher Kompetenzerwerb soll durch das Portfolio Praxissemester unterstützt werden?

Die folgenden Standards sind gemäß Lehramtszugangsverordnung (LZV) 2016 als übergeordnete Ziele des Praxissemesters zu verstehen und bilden damit auch den Kern des *Portfolio Praxissemester*:

- Standard 1: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
- Standard 2: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren.
- Standard 3: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen.
- Standard 4: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.
- Standard 5: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

Diese fünf Standards sind für alle drei Lernorte des Praxissemesters (Schule, Universität und ZfSL) maßgeblich.

Erste Ideen und Anregungen zur standardorientierten Reflexion finden sich im Dokument [Portfolio Praxissemester](#) des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (S. 8 ff.). Darüber hinaus werden konkrete Umsetzungsbeispiele aus verschiedenen Fächern im zweiten Teil dieses Dokuments vorgestellt.

5. Wie ist das Portfolio Praxissemester aufgebaut?

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW) sieht folgende Teile in den Informationen [Portfolio Praxissemester](#) vor:

- a. Der Dokumententeil umfasst
 - *obligatorisch*: Bescheinigungen zum Praxissemester (Bescheinigung der Schule, Bescheinigung über das Bilanz- und Perspektivgespräch),
 - *fakultativ*: Bescheinigungen zu außerhalb der Ausbildung erworbenen Kompetenzen.
- b. Der Reflexionsteil umfasst standardbezogene Reflexionsbögen und als Beleg beigefügte Materialien zur Dokumentation.

Für den Standort Paderborn wird diese Vorgabe im AIMS-Portfolio wie folgt umgesetzt (vgl. auch Frage 5): Im privaten Sammlungsteil „My Portfolio“ werden von den Studierenden während des Praxissemesters standardbezogene Auseinandersetzungen mit dem Handlungsfeld Schule festgehalten, aber auch eigene Notizen, Beobachtungsbögen, Materialien etc. eigenverantwortlich gesammelt. Impulse dafür bieten unter anderem die Informationen [Portfolio Praxissemester](#) des MSW sowie die

[Handreichung zum Praxissemester des PLAZ](#). Dieser Teil ist von den Studierenden eigenverantwortlich zu führen.

- c. Der hochschulspezifische Teil umfasst Materialien mit Bezug auf standortspezifische und standardorientierte Reflexions- und Dokumentationsangebote.

Am Standort Paderborn sollen Studierende aus ihrer Sammlung im „My Portfolio“ – unter Berücksichtigung der Seminarinhalte und unterstützt durch die Lehrenden – gezielt Aspekte für die Arbeit in den Begleitveranstaltungen sowie das Bilanz- und Perspektivgespräch auswählen und als Reflexionsgrundlage hinzuziehen, um den eigenen Kompetenzerwerb standardbezogen zu dokumentieren und zu reflektieren ([vgl. Die Portfolioarbeit im Praxissemester – Handreichung für Studierende](#)). Weitere fachspezifische Hinweise zur Umsetzung dieses Portfolio-Teils am Standort Paderborn können den [Infobroschüren zum Praxissemester](#) der Fächer auf der Homepage des PLAZ entnommen werden.

6. Welche Potenziale hat Portfolioarbeit für Lehrende und Studierende in Seminaren?

Für Lehrende bietet Portfolioarbeit die Möglichkeit, Reflexion als strukturgebendes, wiederkehrendes Element einzubinden, indem zum Beispiel bestimmte Fragen zu verschiedenen Zeitpunkten aufgegriffen und die jeweiligen Antworten oder Bearbeitungen miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Für Studierende kann Portfolioarbeit als Kommunikationsmedium das sinnstiftende Kommunizieren im Seminar begünstigen. Reflexionen und Überlegungen (s. Beispiele im zweiten Teil dieses Dokuments) dienen als Hilfsmittel für eine tiefere Durchdringung verschiedener Reflexionsanlässe, die im Seminar durch den Austausch mit KommilitonInnen noch intensiviert werden kann. Wichtig für Studierende ist zudem, durch einen geleiteten Reflexionsprozess im Seminar Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufzudecken und den Mehrwert einer kontinuierlichen Reflexion zu erkennen.

7. Wie kann Portfolioarbeit im Seminar verankert werden?

Möglichkeiten, Portfolioarbeit im Seminar zu verankern, sind beispielsweise

- die Pflege des direkten Austausches über Portfolioarbeit und der Diskussion über Reflexionsanlässe in einer Gruppe,
- die Einplanung konkreter Reflexionszeit im Seminar selbst,
- die Einbindung reflexionsanregender Fragen als fester Bestandteil der Seminararbeit,
- das kontinuierliche Anregen von Reflexionsanlässen,
- die Planung des Seminarverlaufs basierend auf den Reflexionsebenen nach Bräuer (s. Frage 3),

Oft findet Portfolioarbeit (Reflexionsarbeit) im Seminar statt, ohne dass sie explizit so benannt wird. In diesem Fall ist es sinnvoll, bei allen Reflexionsaufgaben den Hinweis zu geben, dass diese als Teil der Portfolioarbeit direkt in den AIMS-Ordner übertragen werden können.

Konkrete Umsetzungsbeispiele aus verschiedenen Fächern finden sich im zweiten Teil dieses Dokumentes.

8. Inwiefern kann das Portfolio zur Erlangung einer qT verwendet werden?

Eine Vergabe einer qualifizierten Teilnahme, einer qT, für ein Portfolio ist in den Informationen [Portfolio Praxissemester](#) des MSW – von der Konzeption her – nicht vorgesehen.

Im Rahmen des Seminars können jedoch Leistungen zur Erbringung einer qT definiert werden, die z.B. die Bearbeitung von Aufgaben im Rahmen der fachbezogenen Portfolioarbeit betreffen und die dann (anschließend) auch im Portfolio abgelegt werden können.

In einigen Fächern ist der Umgang mit dem Portfolio im hochschulspezifischen Teil konkretisiert worden. Wie die Ausgestaltung im Einzelnen angedacht ist, ist in den Infobroschüren der Fächer zum Praxissemester nachzulesen (s. [Homepage des PLAZ](#)).

Literatur:

Bräuer, Gerd: Das Portfolio als Reflexionsinstrument für Lehrende und Studierende. Opladen und Toronto: Budrich, 2014.

Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Häcker, Thomas: Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. 3. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011.

LZV – Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 25.04.2016 (GV. NRW. Ausgabe 2016 Nr. 12, S. 2017 - 228). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW): Portfolio Praxissemester. Düsseldorf, Mai 2016.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Köln, April 2014.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW): Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption). Düsseldorf: Oktober 2016.

Roters, Bianca: Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung : Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2012.

Schön, Donald: Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. vom 12.06.2014).

Portfolioaufgaben aus der Praxis
– Vorbereitungsseminar –

Onlinegestütztes Peer Feedback bei der Unterrichtsplanung

a) Mögliche Standardzuordnung

Standard 1: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

b) Beschreibung und Erläuterung

Das onlinegestützte Peer Feedback wird im Vorbereitungsseminar vor allem bei der sukzessiven Entwicklung und Gestaltung von Unterrichtsentwürfen verwendet. Hierbei wird die Onlineplattform PANDA genutzt. Das Instrument des Feedbacks ist in PANDA bereits implementiert und muss nicht selbst strukturiert werden. Ist der Modus „Bearbeiten“ eingeschaltet, so muss als Aktivität die „gegenseitige Beurteilung“ ausgewählt werden. Diese teilt sich in 4 Phasen auf: In der *Vorbereitungsphase* wird von dem Dozenten / der Dozentin eine Beschreibung für das gegenseitige Feedback und die Aufgabenstellung hinterlegt. Daran schließt sich die *Einreichungsphase* an, in welcher die Studierenden beispielsweise ihren Verlaufsplan hochladen. Danach kommt es zum eigentlichen Feedback in der sogenannten *Beurteilungsphase*. Dieses kann in reiner Kommentarfunktion oder auch mit einem Punktesystem stattfinden. Die Gestaltung von Unterrichtsentwürfen kann somit an verschiedenen Stellen, wie z.B. bei der Formulierung von Lernzielen oder beim Stundenverlaufsplan, reflektiert und überarbeitet werden. Peer Feedback sorgt hierbei für eine Vielfalt an Perspektiven und ermöglicht es den Studierenden, eine aktivere Rolle im Lernprozess einzunehmen.

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Das Verfahren des Peer Feedbacks hat sich in der Gestaltung von Unterrichtsentwürfen als Mehrwert erwiesen. Die Studierenden sehen die Kommentare ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen als Reflexionsanlässe für das Überdenken der bisherigen Planung. Dies mündete beispielsweise in der stärkeren Abgrenzung von alternativen methodischen Vorgehensweisen in der konkreten Stundenplanung. In der Umsetzung wurde auf die Möglichkeit der Beurteilung mittels Punktesystem und der damit einhergehenden Leistungsbewertung verzichtet, da die Reflexion der Stundenplanung im Fokus stand und sich dafür die Kommentarfunktion besser eignet. Hierbei wurden den Studierenden Leitfragen zur Reflexion der Unterrichtsplanung an die Hand gegeben.

Das onlinegestützte Peer Feedback lässt sich aufgrund der individuellen Gestaltungsmöglichkeit der Aufgabenstellung sowie der fachspezifischen Reflexionsanlässe auf andere Fächer übertragen. Neben der Unterrichtsplanung können mit diesem Tool auch weitere Reflexionsaufgaben mittels Kommentarfunktion und hinterlegten Leitfragen bearbeitet werden.

Reflexionsbogen¹ zu Beginn des Vorbereitungsseminars: Der/die individuelle Studierende als Französischlehrkraft

a) Mögliche Standardzuordnung

Standard 5: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

b) Beschreibung und Erläuterung

Der Reflexionsbogen ist für die erste Sitzung des Vorbereitungsseminars erstellt worden, um die Studierenden früh mit der Entwicklung und Reflexion ihres individuellen und professionellen Selbstkonzeptes und ihrer Rolle als Französischlehrkraft im Praxissemester vertraut zu machen. Zudem erhalten sie damit bereits in der ersten Sitzung ein Beispiel dafür, wie Portfolioarbeit aussehen kann.

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Der Reflexionsbogen wurde von den Studierenden *im* Seminar ausgefüllt, damit eine intensive Auseinandersetzung mit den Fragen sichergestellt werden kann. Für das Ausfüllen sollten ca. 15 Minuten eingeplant werden. Im Anschluss wurden die Antworten mit den Studierenden (auf freiwilliger Basis!) besprochen, wodurch wertvolle Gespräche und Diskussionen aufkamen.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass der Bogen den Studierenden eine gute Möglichkeit gibt, sich mit ihrer Rolle als Französischlehrkraft explizit und intensiv(er) auseinanderzusetzen. Sie sollen sich über Folgendes klar(er) werden: Warum werde ich Französischlehrer/-lehrerin? Was gefällt mir an diesem Beruf?

Der Reflexionsbogen kann ohne weiteres auf alle anderen Fächer übertragen werden.

¹ „Gekürzte“ Fassung: Der Platz für die Antworten der Studierenden wurde entfernt.

Vorschlag für die Portfolioarbeit:

Der/die individuelle Studierende als Französischlehrkraft – Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes

1. Warum möchten Sie FranzösischlehrerIn werden? (Traumjob? Kompromiss?)/ Wann (ggf. in welcher Situation) haben Sie sich dazu entschieden, FranzösischlehrerIn zu werden?

2. Was sind Ziele, die Sie im Französischunterricht verfolgen möchten?

3. Was gefällt Ihnen am Beruf des Französischlehrers/der Französischlehrerin?

4. Worin sehen Sie Schwierigkeiten/Probleme bei der Arbeit als FranzösischlehrerIn?

5. Welche positiven Erfahrungen haben Sie bereits als FranzösischlehrerIn gemacht?

6. Welche negativen Erfahrungen haben Sie bereits als FranzösischlehrerIn gemacht?

7. Haben Sie Ängste oder Befürchtungen mit Blick auf den Beruf als FranzösischlehrerIn/auf das Praxissemester?

8. Fühlen Sie sich auf den Beruf als FranzösischlehrerIn durch das Studium bisher gut vorbereitet? Wenn nicht, was fehlt Ihnen?

9. Hat sich Ihre Sicht auf den Beruf als FranzösischlehrerIn seit dem Studium verändert? Begründen Sie Ihre Antwort.

10. Worin sehen Sie Ihre persönlichen Stärken in Bezug auf den Beruf als FranzösischlehrerIn?

11. Woran müssen/möchten Sie ggf. noch weiter arbeiten?

Reflexionsbogen am Ende des Vorbereitungsseminars: Nach dem Vorbereitungsseminar ist vor dem Praxissemester

a) Mögliche Standardzuordnung

Standard 5: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

b) Beschreibung und Erläuterung

Der Reflexionsbogen kommt am Ende des Vorbereitungsseminars zum Einsatz. Die Studierenden sollen reflektieren, was sie in dem Seminar gelernt haben und inwiefern sie das Gelernte im Praxissemester umsetzen können. Zudem sollen sie sich ihrer Erwartungen an das Praxissemester und ihrer Gefühle gegenüber dem Praxissemester bewusst werden.

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Der Reflexionsbogen sollte *im* Seminar von den Studierenden ausgefüllt werden, damit eine intensive Auseinandersetzung mit den Fragen sichergestellt werden kann. Für das Ausfüllen sollten ca. 15 Minuten eingeplant werden. Der Bogen wurde *nicht* im Seminar besprochen, sondern von jedem Studierenden in einen Umschlag gesteckt, den sie am Ende des Praxissemesters (bzw. vor dem Bilanz- und Perspektivgespräch (BPG)) von der Lehrenden wiederbekamen. Der Bogen konnte somit einerseits als Reflexions- und Gesprächsanlass im BPG verwendet werden, andererseits konnten die Studierenden ihre Gefühle und Erwartungen vor dem Praxissemester mit ihren Eindrücken nach dem Praxissemester vergleichen.

Viele Studierende vergaßen, dass sie vor dem Praxissemester diesen Bogen ausgefüllt hatten und waren umso überraschter, als sie den Bogen vor dem BPG wiederbekamen. Sie meldeten zurück, dass der Bogen für das BPG durchaus hilfreich war.

Der Reflexionsbogen kann ohne weiteres auf alle anderen Fächer übertragen werden.

Vorschlag für die Portfolioarbeit:

**Der/die individuelle Studierende als Französischlehrkraft –
Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes**
NACH dem Vorbereitungsseminar ist VOR dem Praxissemester...

Heute ist der ____ . ____ . 20 ____

Name: _____

Ich fühle mich auf das Praxissemester gut vorbereitet. Ja Nein
Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Ich freue mich auf das Praxissemester. Ja Nein
Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

Das denke ich generell über das Praxissemester (Organisation, Inhalte, Anforderungen etc.):

Das erwarte ich vom Praxissemester:

Das erhoffe ich mir vom Praxissemester für mich persönlich:

Das nehme ich mir konkret für das Praxissemester vor:

Das möchte ich vor dem Praxissemester nochmal „loswerden“ (Ängste, Sorgen, Gefühle, Erwartungen):

Auf dem Weg zur Religionslehrkraft

a) Mögliche Standardzuordnung

Standard 5: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

b) Beschreibung und Erläuterung

Die einzelnen Aufgaben fungieren als Impuls dafür, dass die angehenden Lehrkräfte sowohl Religionslehrkräfte als auch Religionslehrerhandeln reflexiv in den Blick nehmen.

Während Studierende im Rahmen der ersten Aufgabe zunächst über Religionslehrkräfte sprechen, die sie selbst aus der Perspektive des Schülers/der Schülerin erlebt haben, verorten sie sich und ihr (potenzielles) unterrichtliches Handeln im Rahmen der zweiten Aufgabe in einer Matrix.

Professionsbeschreibungen und -anforderungen sind häufig in Form von Metaphern formuliert. Die Studierenden können im Rahmen der dritten Aufgabe Metaphern benennen und diese mit den Fragen nach Unterrichtsstil bzw. Unterrichtszielen verbinden, indem sie der Metapher sowohl passende Lernziele als auch Hinweise auf einen dazu stimmigen unterrichtlichen Stil/Habitus zuordnen.

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Dieses Arbeitsblatt ist in einer der ersten Sitzungen, d.h. zu Beginn des Vorbereitungsseminars eingesetzt worden. Im Rahmen des Seminars hatten die Studierenden zunächst ca. sieben Minuten Zeit, um die erste Aufgabe in Einzelarbeit zu bearbeiten. Hinsichtlich der zweiten Aufgabe wurde identisch verfahren.

Die dritte Aufgabe ist in Kleingruppen bearbeitet worden und wurde anschließend im Plenum vorgestellt, sodass eine Diskussion und eine gemeinsame Reflexion angestoßen wurden. Die Tabelle (Aufgabe 3) ist an der Tafel visualisiert worden.

Anschließend erfolgte ein Gespräch im Plenum (ca. 10 Minuten). Der Einsatz des Instruments zeigt, dass es sich als ein Zugang eignet, sich mit der Rolle der Religionslehrkraft intensiv und explizit auseinanderzusetzen.

Die nachstehenden Aufgaben könnten auch im Rahmen des Begleitseminars eingesetzt werden. Die Studierenden könnten sich in Aufgabe 1 auf die Lehrkräfte beziehen, die ihnen im Kontext der Hospitationsphase begegnen und anschließend (Aufgabe 2) versuchen, ihr eigenes Auftreten und unterrichtliches Handeln im Praxissemester mittels der Matrix zu visualisieren.

1. »Religionslehrer, die ich hatte ...«

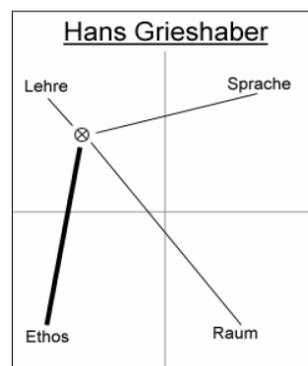
Ordnen Sie eine/n Religionslehrer/in aus Ihren Erinnerungen in diese Matrix* ein. Als welchen Unterrichtstypus würden Sie ihn bzw. sie charakterisieren?

Lehre: Religion als lehrmäßiges Wissen und Erörterung; Information und Wissensvermittlung; Reden über Religion; reflexive Distanz; diskursive Sprache

Sprache: Erzählungen und Poesie der jüdisch-christlichen Tradition; Aspekt der Darstellung von Religion; Verwendung von Symbolen und Metaphern

Raum: Formensprache von Religion in Gesten, Körperhaltungen und Körpererfahrungen; szenische Gestaltungen, liturgische Formen; ästhetische Gestalt von Religion

Ethos: Handeln in der Welt; Religion als Lebensführungskonzept; als moralisches Regelwissen mittelbar; diskursive Erörterung; Religion als Lebenshilfe und ethische Orientierung



2. Reflektieren Sie Ihre »gelebte Religion« und überlegen Sie, wie Sie sich selbst und Ihr unterrichtliches Handeln (»gelehrte Religion«) in dieser Matrix verorten würden!

Lehre	Sprache
Ethos	Raum

Die Aufgaben 1 und 2 wurden in Anlehnung an Bernhard Dressler, Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 2, 115-127, konzipiert.

3. Verbinden Sie die von Ihnen präferierte Metapher mit den Fragen nach Unterrichtsstil bzw. Unterrichtszielen und ordnen sie der Metapher sowohl passende Lernziele als auch Hinweise auf einen dazu stimmigen unterrichtlichen Stil/Habitus zu.

Bedenken Sie dabei: Was sollen die Schülerinnen und Schüler in Ihrem Unterricht lernen? Was wollen Sie vermitteln? Wie vermitteln Sie das? Wie bringen Sie sich dabei persönlich ein? Verbinden Sie damit bestimmte Vorlieben hinsichtlich Unterrichtsgestaltung? Welche Rolle spielt Ihre persönliche ›gelebte Religion‹ dabei?

Metapher/Bild	Lernziele im RU	Habitus/Unterrichtsstil
z.B. »Zeuge des Evangeliums«	z.B. religiöse Entscheidungsfähigkeit auf Basis einer gelebten Religion; Sensibilisieren für Formen des gelebten Glaubens; nach der Ethik Jesu leben; ...	z.B. biographisch-narrative Selbstzeugnisse; konfessionelles Positionieren in kontroversen Themen; außerunterrichtliches Handeln (Schulgottesdienste etc.); ... primäre Konzepte: <i>Raum, Ethos</i>
z.B. »Moderator«	z.B. selbstständiger Erwerb religiöser Kompetenz (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten); Unterricht als Lernangebot; selbstständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler...	z.B. Anstoß von Lernprozessen; neutral im Hinblick auf eigene religiöse Identität und Positionierung; ... primäres Konzept: <i>Lehre</i>
...		

**Portfolioaufgaben aus der Praxis
– Begleitseminar –**

Lernen mit Medien: Reflexion von Arbeitsmaterial

a) Standardzuordnung

Standard 1: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

b) Beschreibung und Erläuterung

Schlagartig werden im Praxissemester der Umgang mit Lehrbüchern und die Erstellung eigenen Arbeitsmaterials wie Arbeitsblätter, Aufgabenpapiere, etc. zum Alltagsgeschäft. Oft bleibt im normalen Schulbetrieb keine Zeit, sich über den Aufbau und die Struktur von Arbeitsmaterial Gedanken zu machen. Vor der Frage, welche Gestaltung von Arbeitsmaterial lernförderlich bzw. lernhinderlich ist, analysieren die Studierenden in der vorgestellten Reflexion auf der Basis der *Cognitive Load Theory* und empirisch umstrittener Designeffekte (Kognitionspsychologie) ihr Arbeitsmaterial. Ziel ist es, dass Studierende reflektiert Arbeitsmaterial erstellen oder aus Lehrbüchern übernehmen können. Die Analyse des eigenen Materials soll Ideen generieren für die Umsetzung einfacher Prinzipien zur Erstellung von Arbeitsmaterialien, aber auch die Studierenden in die Lage versetzen, bewusste Entscheidungen (auf Grundlage von Lerntheorien) für die Gestaltung von Arbeitsmaterialien zu treffen.

Erarbeitung der theoretischen Grundlage

Phase 1: Die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen zum Informationsverarbeitungsansatz, dem Drei-Speicher-Modell und der *Cognitive Load Theory*, findet anhand eines Vortrages und kleinen Aufgaben statt.

Phase 2: Die Studierenden erarbeiten sich in Gruppen verschiedene Designeffekte. Grundlage für die Erarbeitung ist folgender Text:

Leutner, D., Ofermann, M. & Schmeck, A. (2014). Lernen mit Medien. In Seidel, T., & Krapp, A. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz. S. 297-322.

Jede Gruppe fertigt zu einem Designeffekt (Multimediaeffekt, Modalitätseffekt, Kontiguitätseffekt, Redundanzeffekt, Kohärenzeffekt, Signalisierungseffekt) einen Spickzettel an. Dieser wird mit allen anderen Spickzetteln kopiert und dem gesamten Seminar zur Verfügung gestellt.

Analyse und Reflexion des Arbeitsmaterials

Phase 1: Vorstellung des Arbeitsmaterials

Die Studierenden bringen Arbeitsmaterial mit. Was kann mögliches Arbeitsmaterial sein?

- Arbeitsblätter
- Powerpoint Präsentation
- Folie für den OHP
- Kopie aus einem Arbeitsbuch
- Seite aus einem Lehrbuch
- Foto eines Tafelbildes

Zunächst wird jedes Arbeitsmaterial kurz vorgestellt. Dazu dienen folgende Fragen als Leitfragen:

- Beschreiben Sie kurz Ihr mitgebrachtes Material.
- In welchen Kontext haben Sie/wurde das Material eingesetzt?
- Welches Ziel wurde mit dem Einsatz verfolgt?

Phase 2: Aufgabe zur Analyse des Arbeitsmaterials

Gehen Sie alle sechs Designeffekte nacheinander durch:

- 1) Welche Aspekte der Effekte finden Sie in Ihrem Arbeitsmaterial wieder?
- 2) Wie kann dies das Lernen erleichtern bzw. behindern?
- 3) Was würden Sie im Hinblick auf Designeffekte an Ihrem Arbeitsmaterial verändern?

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Ich habe diese Seminarsitzung, welche sich meistens auf zwei Sitzungen je 90 Minuten erstreckt, bereits zweimal durchgeführt. Jedes Mal habe ich ein großes Staunen bei den Studierenden wahrgenommen, als sie ihr Material im Hinblick auf dessen Gestaltung untersucht haben. Auch der Zusammenhang zwischen Lernen und Materialgestaltung war vielen neu. Ich war begeistert, wie ehrlich und intensiv die Studierenden mit ihrem eigenen Material umgegangen sind und wie viele Anregungen sie aus der Analyse für die Erstellung von Arbeitsblättern und den Umgang mit Lehrbuchmaterial mitgenommen haben.

In diesem Beispiel ging es hauptsächlich um die Gestaltung von Arbeitsmaterial und Vor- bzw. Nachteile, die sich daraus für den Lernprozess ergeben. Arbeitsmaterial von Studierenden kann aber auch noch auf viele andere Arten und Weisen untersucht werden. Zum Beispiel haben wir uns im Seminar bislang noch nicht die Formulierung der Aufgabenstellung angesehen oder die Platzierung des Arbeitsmaterials in einer Unterrichtsreihe, da dies mir zu fachspezifisch erschien.

Eine (gute) selbstgehaltene Stunde

a) Mögliche Standardzuordnung

Standard 1: Die Studierenden verfügen über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

b) Beschreibung und Erläuterung

Die Studierenden sollen im Begleitseminar die Möglichkeit bekommen, ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen eine (gute) selbstgehaltene Stunde aus dem Praxissemester vorzustellen. Dabei soll wie folgt vorgegangen werden:

- Der/die Studierende stellt seine/ihre Stunde vor (Stundenverlaufsplan auf OHP oder Beamer).
- Die anderen Studierenden dürfen (Verständnis-)Fragen zu Struktur, Stundenziel, Material etc. stellen.
- Anschließend geben die anderen Studierenden Feedback über Stärken und mögliche Schwächen der Stunde.
- Der/die Studierende, der die Stunde gehalten hat, erzählt vom tatsächlichen Ablauf.
- Positives wird hervorgehoben und gelobt, Alternativen werden diskutiert.

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Studierenden gerne von eigenen (guten) Unterrichtsstunden berichten, da sie stolz auf ihre Ideen und Umsetzungen sind.

Zudem müssen sich die anderen Studierenden wiederholt in fremde Unterrichtsstunden hineindenken und den (sinnvollen) Verlauf nachvollziehen, um die Stunde bewerten zu können.

Die Besprechung der einzelnen theoretisch geplanten Unterrichtsstunden und der Bericht zur tatsächlichen praktischen Umsetzung bringen zudem den Vorteil, Theorie und Praxis authentisch miteinander in Beziehung zu setzen.

Da es sich bisher um kleine Seminargruppen handelte, wurden die Unterrichtsstunden sinnvollerweise im Plenum reflektiert. Bei Seminaren mit einer hohen Studierendenanzahl müsste auf Gruppenarbeit zurückgegriffen werden.

Mein Praxissemester-(Forschungs-)Tagebuch + Beobachtungsauftrag

a) Mögliche Standardzuordnung

Standard 4: Die Studierenden des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.

b) Beschreibung und Erläuterung

Das Praxissemester-(Forschungs-)Tagebuch soll den Studierenden einen ganz konkreten Ort bieten, an dem sie ihre (generellen und auf ein bestimmtes Thema fokussierten) Beobachtungen, die sie während des Hospitierens machen, notieren können. Zudem können und sollen Fragen, die sich aus den Erfahrungen ergeben, formuliert werden, damit sie im Begleitseminar theoriegeleitet diskutiert und beantwortet werden können.

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Die Studierenden bekommen im Begleitseminar die Aufgabe, ganz konkrete Beobachtungsaufträge an ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen zu stellen, an denen sie in ihrer Seminarmitgestaltung (in der darauf folgenden Woche) anknüpfen sollen. Damit beobachten und reflektieren die Studierenden den Französischunterricht jede Woche unter einem anderen Schwerpunkt/einer anderen Fragestellung.

Bisher fand dies anhand eines (individuell von den Studierenden gestalteten) Beobachtungsbogens statt, jedoch wäre ein ‚Tagebuch‘ eine sinnvolle Alternative, um die Beobachtungen an *einem* Ort zu sammeln und mit anderen Beobachtungen und Fragen zu ergänzen.

Das Praxissemester-(Forschungs-)Tagebuch kann individuell von den Studierenden erstellt werden (eventuell gibt man ihnen sogar Seminarzeit dafür) oder es kann ein einfacher Vordruck (siehe beispielsweise im Anhang) verwendet werden.

Zudem kann es auch als *Forschungstagebuch* für das Begleitforschungsseminar und das Forschungsprojekt verwendet werden.

Ziel ist es, dass die Studierenden zu einem geplanten und gezielten Beobachten des Unterrichts motiviert werden, aus dem sie möglichst viele eigene Schlüsse ziehen können und Fragen und Probleme notieren, die im Begleit(forschungs-)seminar besprochen werden können.

Mein Praxissemester-(Forschungs-) Tagebuch¹

¹ Als Broschüre drucken.

Name: _____

Zeitraum des Praxissemesters: _____

Beobachtungen (zum Thema _____): Datum: _____

Fragen:

Beobachtungen (zum Thema _____): Datum: _____

Fragen:

Reflexion von Unterrichtsgesprächen im Kontext fachspezifischer Gesprächssituationen

a) Standardzuordnung

Standard 1: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

b) Beschreibung und Erläuterung

Unterrichtsgespräche in Gang zu setzen und zu begleiten, in denen Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, komplexe Gedanken zu äußern, fachspezifische Methoden und Ausdrucksmöglichkeiten zu trainieren und miteinander zu interagieren, stellt (nicht nur) Studierende im Praxissemester vor eine Herausforderung. Der vorliegende Reflexionsanlass möchte eine Basis schaffen, um über Kriterien gelingender Unterrichtsgespräche sowie die eigene Rolle darin nachzudenken und Handlungsalternativen zu entwickeln.

Die Reflexion ist in eine Seminarsitzung eingebettet. Die Reflexionsphase 1 wird zu Beginn der Sitzung durchgeführt, anschließend werden theoretische Grundlagen erarbeitet. Sie dienen als Basis der Reflexionsphase 2. Als Abschluss der Seminarsitzung findet ein Austausch über gewonnene Erkenntnisse statt.

Reflexion von Unterrichtsgesprächen im Rahmen einer Bildbetrachtung

Phase 1 Rufen Sie sich ein von Ihnen geführtes Unterrichtsgespräch im Rahmen einer Bildbetrachtung ins Gedächtnis, an das Sie sich noch möglichst gut erinnern können.

1. Was ist Ihnen hier gelungen?
2. Was hätte besser laufen können?
3. Überlegen Sie auf dieser Grundlage, was Ihnen beim Führen von Unterrichtsgesprächen im Kontext von Bildbetrachtungen besonders wichtig ist:
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e. ...

Phase 2 Reflektieren Sie das eingangs aktualisierte Unterrichtsgespräch vor dem Hintergrund der erarbeiteten Grundlagen.

4. Welche weiteren positiven und negativen Aspekte Ihrer Gesprächsführung und der Rolle, die Sie innerhalb des Gesprächs einnehmen, können Sie jetzt erkennen?
5. Ergänzen Sie die Liste aus Frage 4
6. Über welche Voraussetzungen, um gute Unterrichtsgespräche im Fach Kunst zu führen, verfügen Sie schon?
7. Welche Voraussetzungen möchten Sie noch ausbilden?
8. Welche konkreten Schritte können Sie unternehmen, um Ihr nächstes Unterrichtsgespräch im Kontext einer Bildbetrachtung so vorzubereiten und durchzuführen, dass möglichst viele der von Ihnen als wichtig erkannten Kriterien erfüllt werden?

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

In Reflexionsphase 1 wird dazu aufgefordert, sich ein selbst geführtes Unterrichtsgespräch in Erinnerung zu rufen. Der Grund für dieses Vorgehen ist, dass auf diese Weise ein nicht bewusst im Hinblick auf die anschließende Reflexion geführtes Gespräch zum Reflexionsgegenstand werden kann. Hierdurch können auf subjektiven, nur teilweise reflektierten Theorien basierende Vorgehensweisen in den Blick genommen werden. Der Nachteil dieses Vorgehens ist, dass eine Erinnerung an das jeweilige Gespräch ohne eine bewusste Selbstbeobachtung nur teilweise möglich ist (s. Alternative unten).

In der Rückmeldung zum Reflexionsanlass wurde dessen fachspezifischer Fokus ebenso wie dessen Zweiteiligkeit positiv bewertet, da beides die Überlegung konkreter Handlungsalternativen unterstützte.

Eine Übertragbarkeit des vorgestellten Reflexionsanlasses auf andere Fächer ist ohne Weiteres gegeben, da dieser erlaubt, Unterrichtsgespräche in ihrer Fachspezifität in den Blick zu nehmen. Hierzu können in dem jeweiligen Fach wichtige Gesprächsformen und -situationen ausgewählt werden, die dann auch zwischen den beiden Reflexionsphasen fokussiert werden.

Als Alternative zu der vorgestellten Umsetzung kann überlegt werden, bereits in der Vorbereitung auf das Seminar die Aufgabe zu stellen, sich selbst bei der Führung eines Unterrichtsgesprächs zu beobachten und anschließend den Verlauf des Gesprächs möglichst genau schriftlich festzuhalten. Besonders geeignet sind in diesem Kontext auch Video- oder Audioaufnahmen, die jedoch genehmigungspflichtig sind.

Literatur:

Bittner, Stefan: Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 2006.
Kirschenmann, Johannes (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München 2011.
Schoppe, Andreas: Bildzugänge: methodische Impulse für den Unterricht. Seelze 2011.

Video(selbst)analyse und Kollegiale Fallberatung

a) Mögliche Standardzuordnungen

- Standard 1: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissen, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
- Standard 4: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.
- Standard 5: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

b) Beschreibung und Erläuterung

„In den vergangenen Jahren hat sich die videobasierte Unterrichtsanalyse als Form des situierten und fallbasierten Lernens zunehmend etabliert“ (Krammer et al. 2010, S. 229) und „wird als erfolgsversprechende Methode der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in allen Bildungsbereichen angesehen“ (Digel & Hetfleisch 2013, S. 35). Die Arbeit mit Fremd- und Eigenvideos als Vernetzung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung macht Unterrichtsprozesse in ihrer Komplexität einer detaillierten Analyse und Reflexion zugänglich. Unterrichtliche Situationen können anhand der Videos aus einer kritischen Distanz heraus betrachtet (vgl. Nicolas & Herzig 2013, S. 53) und „zum Motor der Reflexion, Entwicklung und Differenzierung professionellen Handelns, Wissens und Argumentierens von Lehrpersonen werden“ (Krammer & Reusser 2005, S. 48). Ziel ist dabei unter anderem die Entwicklung einer „zunehmend differenzierten Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehen“ (Krammer et al. 2010, S. 229), die Ergründung und Veränderung subjektiver Theorien über Unterricht und eine Festigung der eigenen Berufsrolle (vgl. Dorlöchter et al. 2013, S. 109). Mit der Entwicklung einer solchen Reflexionskultur bzw. der damit verbundenen Kompetenzen wird eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung, Ausdifferenzierung und Reflexion eigener professioneller Handlungsmuster geschaffen (Nicolas/Herzig 2013, S. 53). „Videografie bietet im Praxissemester besonderes Potenzial für die Professionalisierung der Studierenden“ (BiSEd 2016, S. 2). Die Theorie-Praxis-Verzahnung, Anleitung zur (Selbst)Reflexion sowie die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts gehören zu den Aufgaben und Zielen, die das Praxissemester verfolgt, so dass der Einsatz videobasierter Unterrichtsanalyse und Reflexion anhand von Fremd- und Eigenvideos eine geeignete Möglichkeit zu sein scheint, diesen Aufgaben und Zielen gerecht zu werden.

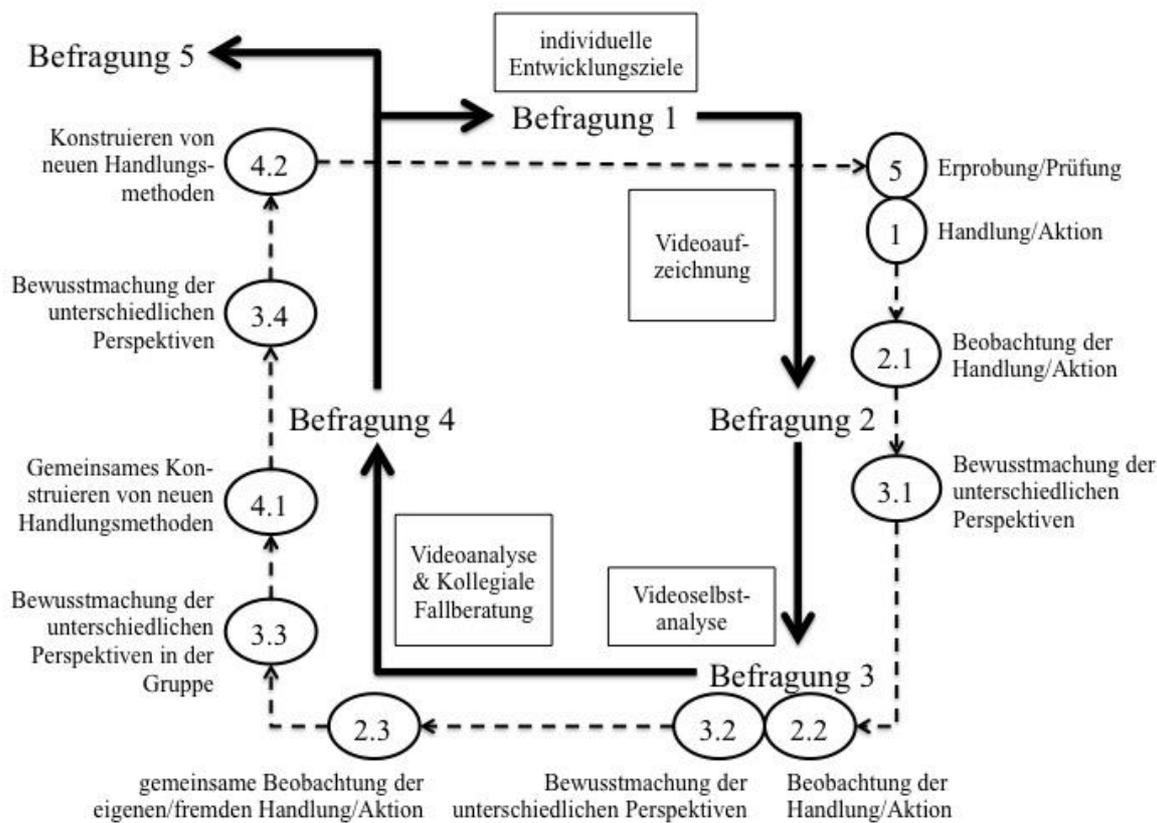


Abbildung 1: Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im reflexiven Lernprozess (in Anlehnung an Korthagen/Kessels 1999)

Ablauf

(Hinweis: begleitende Reflexionsaufgaben/-fragen zu jedem Schritt als Teil der Portfolioarbeit)

1. Individuelle Entwicklungsziele

Die Studierenden formulieren vor Beginn der Videoaufzeichnungen fragengeleitet und schriftlich ihre individuellen Entwicklungsziele.

2. Unterrichten

Die Studierenden planen eine Unterrichtsstunde, die sie in ihrer Praxissemesterschule durchführen und eigenständig videografieren. Im Anschluss an die Unterrichtsstunde beantworten die Studierenden kurze Fragen zu Beobachtungen und Einschätzungen der Unterrichtsstunde.

3. Video-Selbstanalyse

Die Studierenden beschäftigen sich mit ihrem Video zuhause, wählen begründet drei Videoausschnitte aus und formulieren dazu Beobachtungsschwerpunkte bzw. Beobachtungsaufgaben in Vorbereitung auf die kollegiale Fallberatung.

4. Kollegiale Fallberatung

Nach der kollegialen Fallberatung zur eigenen Unterrichtsstunde formulieren die Studierenden erneut fragengeleitet und schriftlich individuelle Entwicklungsziele, die sich schließlich mit den Antworten aus Punkt 1 vergleichen lassen.

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Im SoSe 2017 wurde ein begleitendes qualitatives Forschungsprojekt durchgeführt, das unter anderem auch den Einsatz der Methode evaluiert hat. Sowohl die Videoselbstanalyse und die kollegiale Fallberatung als auch die Videoanalysen und Kollegialen Fallberatungen der KommilitonInnen wurden als sehr hilfreich eingeschätzt, auch wenn ein Teil der Studierenden anfangs skeptisch war. Die Erfahrungen zeigen, dass genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden muss, um den Studierenden das Ziel der Video(selbst)analyse und der kollegialen Fallberatung zu erläutern und die Hemmungen vor der Videoaufzeichnung zu relativieren. Außerdem erschien es hilfreich, videobasierte Unterrichtsanalyse sowie Formulierungen konkreter Beobachtungsaufträge zuvor mit den Studierenden zu üben.

Dieses Vorgehen lässt sich prinzipiell in allen fachdidaktischen Begleitseminaren einsetzen. Teilweise erscheint es notwendig zu sein, Vorgaben bzw. Hinweise bei der Planung der Unterrichtsstunden sowie der Formulierung der Beobachtungsaufgaben zu geben, sodass fachdidaktische Fragestellungen stärker in den Blick genommen werden. Alternativ könnten Studierende auch eine gemeinsam geplante Unterrichtsstunde an ihren Schulen durchführen, die daraufhin vergleichend betrachtet werden kann.

In größeren Seminaren muss in jedem Fall eine andere Lösung für die Durchführung der kollegialen Fallberatung gefunden werden. Denkbar wäre unter anderem die zeitgleiche Durchführung der Fallberatungen in Gruppen, wobei zuvor die Regeln der Fallberatung in jedem Fall deutlich gemacht werden müssen und für eine vertrauliche sowie wertschätzende Atmosphäre zu sorgen ist.

Kollegiale Fallberatung

1. Präsentation der Unterrichtsplanung (10 min)
2. Fallbetrachtung am Videobeispiel
 - 2.1 Einordnung in die Unterrichtsstunde (1 min)
 - 2.2 Videosequenz mit Beobachtungsauftrag (4 min)
 - 2.3 Verständnisfragen klären (2 min)
 - 2.4 Videosequenz mit Beobachtungsauftrag (3 min)
 - 2.5 Einholen von Assoziationen (5 min)
- ggf. erneute Betrachtung der Videosequenz*
- 2.6 Problemanalyse und Hypothesen (10 min)
- 2.7 Stellungnahme Falleinbringer/in (5 min)
- 2.8 Lösungsvorschläge (10 min)
- 2.9 Perspektiven (5 min)

Abbildung 2: Ablauf der kollegialen Fallberatung (in Anlehnung an Tietze 2013)

Literatur:

Bielefeld School of Education: Videografie im Praxissemester. Stand 19.11.2016. http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/videographie_ps/handreichung

Digel, Sabine/Hetfleisch, Petra (2013): Videofallbasiertes Lernen in der (Hochschul-)Praxis – Fragen der Implementation eines innovativen Ansatzes zur Professionalisierung von Lehrenden. In: Seminar 19, H.2, 35-42.

Dorlöchter, Heinz/Krüger, Ulrich/Stiller, Edwin/Wiebusch, Dieter (2013): Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. Seminar 19, H.2, 94-116.

Korthagen, Fred A. J./ Kessels, Jos P.A.M. (1999): „Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education“. In: Educational Researcher 28 (4), 4-17.

Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23(1), 35-50.

Krammer, Kathrin/Schnetzler, Claudia Lena/Pauli, Christine et al. (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Müller, Florian et al. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzeptionen und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 227-243.

Nicolas, Michael/Herzig, Bardo (2013): „Irgendwie hängt doch alles mit allem zusammen.“ – Reflexion allgemeiner Unterrichtsprinzipien mit drehbuchbasierten Unterrichtsvideos im Lehramtsstudium. Seminar 19, H.2, 52-63.

Tietze, Kim Oliver (2013): Kollegiale Fallberatung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag, 6. Auflage.

Free Stitching – gestalterische Reflexion

a) Mögliche Standardzuordnungen

Schwerpunktmäßig beziehen sich die gestalterischen Reflexionen auf Standard 1 und 5. Die anderen Standards werden aber z.T. in den verschiedenen Aufgabenstellungen und Impulsen für die gestalterische Reflexion mitaufgegriffen (Beispiele für die Zuordnung finden sich unter Punkt *b) Beschreibung und Erläuterung*).

Standard 1: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Standard 5: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

b) Beschreibung und Erläuterung

Die hier erläuterte *gestalterische Reflexion* findet während des gesamten Praxissemesters statt. Ausgangspunkt sind Geschehnisse, Erfahrungen, Beobachtungen aus dem Textilunterricht, die im Zusammenhang mit dem Seminarplan und verschiedenen allgemeindidaktischen Problemstellungen angesprochen werden.

Auftrag an die Studierenden:

„She rarely plans ahead, just collects images, texts and small sketches (a kind of doodles) that move, amaze or intrigue her and combines them in her work.“ (mr x stitch über Tilleke Schwarz)

Gestalten Sie während des gesamten Praxissemesters eine eigenständige Arbeit, mit der Sie Ihre Erlebnisse, Wünsche, Hoffnungen, Ängste, Erfolge und auch Misserfolge reflektieren. Versuchen Sie, diese Arbeit mehrperspektivisch aufzubauen, d.h. verarbeiten und reflektieren Sie nicht nur auf der persönlichen und emotionalen Ebene, sondern fügen Sie für sich wichtige wissenschaftliche und theoretische Erkenntnisse mit ein und verknüpfen Sie diese miteinander.

Hintergrund aus dem Fach:

Gerade das Sticken als eine handwerklich-gestalterische Tätigkeit wird schon seit Jahrhunderten von Menschen dazu genutzt, um etwas festzuhalten oder auch symbolisch festzulegen (Kleiderordnungen, Markierungen auf Kleidung, gestickte und gewirkte Bildteppiche, etc.). Im Akt der Gestaltung und der Handarbeit wird Erlebtes oder Gedachtes abstrahiert und somit wiederum durchdacht und reflektiert. Das Entstandene, wie z.B. die Stickerei, zeigt damit eine neue Sichtweise auf eine Situation und kann zum Umdenken, zu Handlungsalternativen oder auch nur zum Nachdenken animieren und verleiten. Diesen Aspekt nutzen vor allem einige Künstlerinnen: Tilleke Schwarz, Tracey Emin, Alice Musiol.

Impulse für das „Free Stitching“:

Wählen Sie einen Schüler/eine Schülerin aus, den/die Sie schon einmal im Unterricht beim Handarbeiten beobachtet haben. Wie verhielt sich der Schüler (konzentriert, unruhig, aufmerksam, abgelenkt...)? Setzen Sie Ihre Beobachtungen gestalterisch um. (Standard 1, *reflektieren*)

Welche Unterrichtsphasen im Textilunterricht sind **selbstverständlich**? Was haben Sie bis jetzt beobachtet? Suchen Sie sich eine dieser selbstverständlichen Phasen aus und setzen Sie diese gestalterisch um. (Standard 1, *planen, reflektieren*)

Was stört Sie im Textilunterricht? Wählen Sie eine Störsituation, einen störenden Aspekt, etc. aus. Setzen Sie diese Störung gestalterisch um. (Standard 3; Standard 5)

Wie haben Sie das Fach Textil im Praxissemester in der Schule wahrgenommen? Wie wurde Ihnen begegnet? Welche Erfahrungen haben Sie mit Vorurteilen zum Fach gemacht? Welche Position nehmen Sie bezüglich der Dilemma-Situation des Faches Textil ein? Was können Sie als zukünftige Textil-Lehrerin für das Fach tun? (Standard 5)

c) Erfahrungen aus der konkreten Umsetzung und mögliche Alternativen

Beispiele für „Free Stitchings“ von Studentinnen:



Die ersten Erfahrungen und Beobachtungen, die die Studierenden im Textilunterricht während ihres Praxissemesters machen, widersprechen in der Regel dem, was sie im Rahmen ihres Bachelorstudiums an fachdidaktischer Vorstellung hinsichtlich eines modernen, visionären Textilunterrichts entwickeln. Ihre Beobachtungen sind gekennzeichnet durch traditionelle Vorgehensweisen und eine unreflektierte Technikvermittlung mit dem Fokus auf der Erstellung einfacher, gleicher Produkte. Gerade diese Dissonanz zwischen Tradition und Vision sorgt für Spannung im Begleitseminar. Selbst wieder die Nadel in die Hand zu nehmen, sich ganz fokussiert an einem Thema und den dazu gemachten Erfahrungen abzuarbeiten, sich darüber nicht durch Text, sondern mit Hilfe von Bildern und Symbolik bewusst zu werden, was in schulischen Problemsituationen essentiell und relevant war bzw. ist, hilft den Studierenden, die gefühlte Spannung zwischen den Anforderungen und Gegebenheiten der Schule und den Ideen und Konzeptionen abzubauen oder auf relevante Kernpunkte herunter zu brechen. Die Studierenden melden die beruhigende Wirkung, die sie gleichzeitig ganz intensiv über eine Fachproblematik nachdenken lässt, zurück. Ferner finden sie es spannend, mit Hilfe einer textilen Technik in Reflexionsprozesse einzusteigen, die traditionell eher durch Schriftlichkeit angeregt werden.