

Mythos Reflexion

Bibliografie:

Alexandra Totter und Johanna Egli:

Reflexion mittels E-Portfolio.

Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis

angehender Lehrpersonen

während ihrer berufspraktischen Ausbildung.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (1), 46-55.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.1
2021

04

*Alexandra Totter und
Johanna Egli*

Reflexion mittels E-Portfolio.
Ein Beispiel
der Online-Reflexionspraxis
angehender Lehrpersonen
während ihrer
berufspraktischen Ausbildung

Reflexion wird als eine zentrale Voraussetzung für die Professionalität und eine damit verbundene Handlungspraxis in der Lehrer*innenbildung verstanden. Seit geraumer Zeit wird die Portfolioarbeit als Reflexionsinstrument eingesetzt. Durch die Entwicklung digitaler Medien und Tools ist es möglich, bisherige mündliche und schriftliche Formen der Reflexion um Online-Reflexion zu erweitern. In diesem Beitrag wird eine empirische Studie zur Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen mittels E-Portfolio während ihrer berufspraktischen Ausbildung vorgestellt. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der E-Portfolio-Einträge werden Zugänge zu den Inhalten der Reflexion erschlossen und das Nutzungspotenzial des E-Portfolios aufgezeigt. Die Ergebnisse geben erste Hinweise zur Reflexionspraxis mit digitalen Medien. Diese können als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen zur Nutzung digitaler Medien und Tools in der Lehrer*innenbildung genommen werden.

Einleitung

In der Lehrer*innenbildung ist der Reflexionsbegriff insbesondere durch die Konzepte von Dewey (1933) und Schön (1983) geprägt. Dewey (1933) führte den Begriff *reflective thinking* ein und versteht darunter einen aktiven und bewussten kognitiven Prozess, der ein bestimmtes Ziel verfolgt, meist eine Problemlösung (Hatton & Smith, 1995). Bei Schön (1983) steht neben dem Denken das Handeln im Zentrum. Reflexion kann helfen, mehr über das eigene Handeln zu erfahren, dieses zu verbessern und weiterzuentwickeln. Basierend auf den verschiedenen Erklärungsansätzen lässt sich Reflexion als ein kognitiver und affektiver Prozess oder eine Aktivität verstehen, die aktives Engagement erfordert. Reflexion wird durch eine Erfahrung ausgelöst und beinhaltet die Überprüfung der eigenen Reaktionen, Überzeugungen und Prämissen im Licht der jeweiligen Situation. Dabei sollen auch zugrundeliegende Konzepte des eigenen Denkprozesses bewusst gemacht werden, ein neues Verständnis in die eigene Erfahrung und damit verbundene Veränderungsmöglichkeiten integriert werden (Rogers, 2001).

Reflexion und diese anzuleiten ist ein wichtiger Aspekt in der berufspraktischen Ausbildung der Lehrer*innenbildung. An der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis werden angehende Lehrpersonen auf

ihre Aufgaben im Berufsfeld vorbereitet (Meyer & Kiel, 2014). Reflektiert werden sollen der Unterricht, das eigene Handeln, persönliche Vorstellungen, fachdidaktisches Wissen und Lösungsansätze.

Neben dem mündlichen Austausch in Form von Unterrichtsbesprechungen, erfolgt die Reflexion auch schriftlich anhand von Reflexionsbögen bis hin zu Portfolio-Einträgen (Koch-Priewe, 2013; Wyss, 2013).

Die Entwicklung digitaler Medien und Tools ermöglicht mittlerweile den Einsatz von E-Portfolios (Kori, Pedaste, Leijen & Mäeots, 2014) und eine damit einhergehende Online-Reflexion (Ross, 2012). Diese versteht sich als eine multimediale, interaktive und partizipative Form der Reflexion, bei der Merkmale der schriftlichen Reflexion zum Tragen kommen: Gedanken müssen explizit ausformuliert werden und können durch eine Verlangsamung des Denkens potenziell gründlicher verarbeitet werden. Darüber hinaus ermöglicht die digitale Textverarbeitung non-lineares Schreiben und die Mehrfachüberarbeitung von multimedialen Einträgen. Soziale Unterstützung und der Wissensaustausch erfolgen über das Internet. Kolleg*innen können E-Portfolio-Einträge lesen und in Form von digitalem Feedback (umgehend) reagieren.

Empirische Untersuchungen zur Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen mittels digitaler Medien (Carl & Strydom, 2017) sind noch rar. Auch gibt es nur wenige Studien, die der Forderung von Roters (2012) nachkommen, Zugänge zu den Inhalten der Reflexion zu erschließen. Ebenso ist noch unklar, in welchem Ausmaß Studierende die durch das E-Portfolio zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Online-Reflexion tatsächlich nutzen.

An dieser Stelle setzt der Beitrag an. In einer explorativen Studie wird die Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung untersucht. Im Fokus stehen dabei folgende Fragen:

1. Welche Möglichkeiten der Online-Reflexion werden von den Studierenden mittels E-Portfolio genutzt?
2. Anhand welcher Themenbereiche und Reflexionsformen lässt sich die Reflexionspraxis der Studierenden erschließen?

Online-Reflexion am Beispiel eines Studienganges der PH Zürich

Der berufsbegleitende konsekutive Masterstudiengang Sekundarstufe I für Primarlehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule Zürich umfasst neben der Fach- auch eine berufspraktische Ausbildung. Das Konzept dieser basiert auf einer konstruktivistischen Lerntheorie und den Annahmen des reflexiven Lernens (Brooks & Grennon Brooks, 1999; Schön, 1983). Ziel dabei ist es, die Studierenden zu befähigen, sich mit der eigenen beruflichen Entwicklung zu beschäftigen. Um diese Professionalisierung zu unterstützen, wurde in der berufspraktischen Ausbildung erstmals das E-Portfolio-System Mahara (<https://mahara.org/>) als Reflexionsinstrument eingesetzt. Dieses ermöglicht den Studierenden, während des Semesters ihre Erfahrungen in Form von digitalen Dokumenten und Medien zu sammeln. Studierende wählen daraus Themen und verfassen zwischen dem zweiten und fünften Semester jeweils einen E-Portfolio-Eintrag, bei dem biografische, fachliche und didaktische Aspekte reflektiert werden sollen (Keller, 2014). Die E-Portfolio-Einträge zählen zur Leistungsvereinbarung der berufspraktischen Ausbildung.

Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist Teil einer Begleitstudie (2017-2019) der berufspraktischen Ausbildung des konsekutiven Masterstudienganges (Totter & Wyss, 2019). Der Fokus liegt auf der Analyse der zwölf E-Portfolio-Einträge der drei Studierenden, die den Studiengang 2019 beendeten und erfolgte mit MAXQDA Plus 2020 (VERBI Software, 2019).

Im ersten Schritt wurden *Merkmale* erfasst, die einen Überblick über die E-Portfolio-Einträge geben und prüfen, welche Möglichkeiten der Online-Reflexion Studierende tatsächlich nutzen (vgl. Kapitel „Wie Studierende die Potenziale der Online-Reflexion nutzen“).

Zur Beantwortung der Frage nach der Praxis der Online-Reflexion wurde eine *qualitative Inhaltsanalyse* durchgeführt (Kuckartz & Rädiker, 2019). Dabei wurde ein induktives Kategoriensystem zur Erfassung der *Themenbereiche der Reflexion* von zwei Personen im Konsensverfahren entwickelt. In Anlehnung an Wischmann (2015) wurden die

Bezüge und Perspektiven beschrieben, die in die Reflexionen einfließen und die Inhalte der Reflexion in den Blick genommen (vgl. Kapitel „Wie Studierende mittels E-Portfolio reflektieren“). *Formen der Reflexion* wurden anhand eines deduktiv erstellten Kategoriensystems bestimmt. Dieses basiert auf den Überlegungen von Hatton und Smith (1995) und Abels (2011) und ihrer Unterscheidung von vier Reflexionsformen (vgl. Kapitel „Wie sich die Reflexionspraxis der Studierenden erschließen lässt“).

Wie Studierende die Potenziale der Online-Reflexion nutzen

Bezüglich der multimedialen, interaktiven und partizipativen Nutzung der Online-Reflexion (Ross, 2012) zeigen die Ergebnisse ein eher verhaltenes Bild. Multi- und Hypermedialität werden kaum eingesetzt. Es gibt eine Reihe von rein textbasierten E-Portfolio-Einträgen. Am ehesten werden die Texte durch Abbildungen und Tabellen ergänzt. Nur eine Person nutzt Hyperlinks und integriert ein Video. Die interaktive und partizipative Nutzung der Feedbackfunktion des E-Portfolios wird nicht verwendet. Kein E-Portfolio-Eintrag erhält digitales Feedback. Wie aber aus einer früheren Studie (Totter & Wyss, 2019) hervorgeht, lesen die Studierenden zumindest einige E-Portfolio-Einträge ihrer Kolleg*innen.

Wie sich die Reflexionspraxis der Studierenden erschließen lässt

Die *Themenbereiche der Reflexion* lassen sich anhand sechs induktiv erstellter Kategorien beschreiben. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die folgenden drei Inhalte das Grundgerüst der Online-Reflexionen darstellen, da sie in allen E-Portfolio-Einträgen vorkommen:

- *Motivation, Ziele und Einschätzung des E-Portfolio-Eintrages*: Eigene Themenfindung, die mit dem Eintrag verfolgten Ziele, persönliche Leitfragen, Einschätzung des eigenen Eintrages.
- *Stand der Forschung, Theorien und Methoden*: Didaktische Methoden, Programme und Theorien, wissenschaftliche Modelle, Axiome und Aussagen von Dozierenden.

- *Aktuelle Überlegungen*: Persönliche Erfahrungen im Schulalltag als Lehrperson, eigene Herangehens- und Verhaltensweisen, Umsetzungen pädagogischer Themen im Unterricht und die Einschätzung der Wichtigkeit dieser.

In etwas mehr als der Hälfte der Einträge werden zusätzlich folgende Bezüge hergestellt.

- *Bezug zu Standards* (Pädagogische Hochschule Zürich, 2008): Aufgreifen von Standards aus dem Kompetenzstrukturmodell wie zum Beispiel „Fachspezifisches Wissen und Können“.
- *Biographischer Bezug*: Vergangene Erfahrungen während der eigenen Schul- und Studienzeit und als Lehrperson.

Im Gegensatz zu den bisher genannten Inhalten stellen die Studierenden nur vereinzelt folgende Überlegungen an:

- *Überlegungen für die Zukunft*: Bedingungen (u. a. des schulischen Kontextes) zur Umsetzung des behandelten Themas, anstehende schulische Veränderungen und Wünsche für das eigene zukünftige Arbeiten.

Neben den Themenbereichen lässt sich die Reflexionspraxis anhand des deduktiv erstellten Kategoriensystems hinsichtlich vier *Formen der Reflexion* weiter erschließen. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende sachbezogene Beschreibungen und handlungsbezogene Begründungen in allen Einträgen formulieren. Diese stellen die zentralen Formen der Online-Reflexion dar.

- *Sachbezogene Beschreibung*: Ereignisse und Handlungen werden ohne weitere Begründungen oder Rechtfertigungen beschrieben.

„Immer wieder stelle ich fest, dass die Schülerinnen und Schüler keine Lust auf den Französischunterricht haben. Dies äussern sie im Klassenrat und es zeigt sich ebenfalls während den entsprechenden Lektionen“ (P3.4, Pos. 5).

- *Handlungsbezogene Begründung*: Gründe oder Rechtfertigungen zu Ereignissen oder Handlungen erfolgen in erzählender beziehungsweise beschreibender Weise.

„Die Schülervorstellungen zu erfassen war das grössere Problem. In diesem Fall war dies vom zeitlichen Ablauf her nämlich mit Einbezug der Schülerinnen und Schüler so nicht möglich. Ich versuchte mich also in meine Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen [...]. Daraus habe ich dann die Präkonzepte, also die Schülervorstellungen verschriftlicht ...“ (P2.3, Pos. 42-43).

Analytische Reflexionen finden sich zwar bei allen Studierenden, allerdings jeweils nur in der Hälfte ihrer E-Portfolio-Einträge:

- *Analytische Reflexion*: Verschiedene Möglichkeiten und Aspekte von Ereignissen und Handlungen führen zu einem Diskurs des Nachdenkens. Erfahrungen, Ereignisse und Handlungen werden gedanklich noch einmal durchdrungen, allerdings ohne eine zweite/fremde Perspektive einzunehmen.

„Natürlich ist kahoot nicht für alles einsetzbar und soll in meinen Augen nur sporadisch zum Einsatz kommen. Bringt man die Methode zu häufig zum Einsatz, besteht die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler abgestumpft werden und es den Reiz verliert. Zudem ist es eher zum Überprüfen von Lerninhalten und nicht zum Lernen brauchbar. In diesem Bereich könnte es in meinen Augen sowohl zur formativen wie auch zur summativen Kontrolle eingesetzt werden ...“ (P2.1, Pos. 11).

Die vierte Form der Reflexion – der kritische Diskurs – kommt in nur drei Einträgen vor und findet somit kaum statt.

- *Kritischer Diskurs*: Verschiedene Möglichkeiten und Aspekte von Ereignissen und Handlungen werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet in dem Verständnis, dass diese in historischen und sozialpolitischen Kontexten verortet sind und von diesen beeinflusst werden. Verschiedene Theorien und die eigene Wahrnehmung werden beleuchtet und einander gegenübergestellt.

„Um meine Kritikfähigkeit, das Annehmen und konstruktive Umgehen mit Kritik zu verbessern, muss ich mir in erster Linie einmal dessen bewusst sein. Dies alleine reicht aber nicht, um mich zukünftig professionell zu verbessern. Dazu möchte ich versuchen das Problem bei den Wurzeln zu packen und meine Haltung bewusst zu ändern. Die Empfehlungen von Gerber-Oehlmann können mir dabei helfen, das Bewusstsein zu stärken und Situationen immer wieder anzuschauen ...“ (P2.2, Pos. 84).

Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wurde die Reflexionspraxis von Studierenden mittels E-Portfolio während ihrer berufspraktischen Ausbildung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden Online-Reflexionen primär als Texte verfassten und diese kaum multimedial um Bilder, Links, Audio- und Videoelemente erweiterten. Die digitale Feedback- und

Kommentarfunktion des E-Portfolios wurde nicht verwendet. Durch diesen Befund kann das postulierte Potenzial digitaler Medien und Tools zur Förderung von Multimedialität und Interaktion (noch) nicht bestätigt werden (Kori et al., 2014). Die Inhalte der Online-Reflexionspraxis wurden anhand von Themenbereichen und Formen der Reflexion erschlossen (Roters, 2012). Durch die Analyse der Themenbereiche konnte gezeigt werden, dass es den Studierenden gelingt, die in der Literatur (Keller, 2014) geforderten biografischen, fachlichen und didaktischen Bezüge herzustellen. *Sachbezogene Beschreibungen* und *handlungsbezogene Begründungen* konnten als die zentralen Formen der Online-Reflexion identifiziert werden. Versteht man Reflexionsformen aber nicht nur deskriptiv, sondern normativ mit der *sachbezogenen Beschreibung* als niedrigste und dem *kritischen Diskurs* als höchste Form der Reflexion (Abels, 2011), so finden sich nur wenige E-Portfolio-Einträge, bei denen auf höherem Niveau reflektiert wurde. In den Einträgen wurden kaum Denkprozesse konzeptionell gerahmt oder die Integration von Veränderungen geschildert.

Als praktische Implikation für die Lehrer*innenbildung erscheint es sinnvoll, wenn Dozierende die Studierenden hinsichtlich der multimedialen und interaktiven Online-Reflexion gezielt unterstützen würden, indem sie zum Beispiel die interaktive und partizipative Feedbackfunktion des E-Portfolios selbst verwenden würden. Auch könnten Studierende durch gezielte Hinweise angeleitet werden, welche Überlegungen in analytische Reflexionen und dem kritischen Diskurs einfließen sollen, sodass sie ihre Reflexionspraxis um diese Formen der Reflexion erweitern können.

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brooks, M. G. & Grennon Brooks, J. (1999). The Courage to Be Constructivist. *Educational leadership*, 57(3), 18-24.
- Carl, A. & Strydom, S. (2017). e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1).
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

- Keller, S. (2014). E-Portfolios als Lern- und Prüfungsinstrumente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zu Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 120-134.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie theoretische Fundierungen. In T. Leonhard, A. Pineke & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kori, K., Pedaste, M., Leijen, Ä. & Mäeots, M. (2014). Supporting reflection in technology-enhanced learning. *Educational Research Review*, 11, 45-55.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer, B. & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 23-41.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2008). *Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell*. Verfügbar unter https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf [30.10.2020].
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative higher education*, 26(1), 37-57.
- Ross, J. (2012). Just What Is Being Reflected in Online Reflection? New Literacies for New Media Learning Practices. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson & D. McConnell (Hrsg.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* (S. 191-207). New York: Springer New York.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Totter, A. & Wyss, C. (2019). Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. Lessons learnt. *Research on Education and Media*, 11(1), 69-75.
- VERBI Software (2019). MAXQDA 2020 [computer software]. Verfügbar unter www.maxqda.com [30.10.2020].
- Wischmann, F. (2015). *Mentoring im fachbezogenen Schulpraktikum: Analyse von Reflexionsgesprächen*. Bremen: Universität Bremen.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Alexandra Totter, Dr., Dozentin
am Zentrum für Schulentwicklung,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Evaluations- und (digitale) Bildungsmedienforschung,
Einsatz digitaler Medien und Tools in der Lehre



alexandra.totter@phzh.ch

Johanna Egli, wiss. Assistentin
am Zentrum für Schulentwicklung,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Schülerinnen- und Schülerpartizipation,
Schulentwicklungspraxen,
Geschlecht und soziale Ungleichheiten



johanna.egli@phzh.ch