

Förderung von Kompetenzen und Reflexionen durch den Einsatz von (digitalen) Portfolios in der Lehrer*innenbildung



Nicole Bellin-Mularski
Universität Potsdam

Zusammenfassung: Die geforderte Verbindung von Theorie und Praxis und damit einhergehender Reflexion professionellen pädagogischen Handelns, auch im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, lässt Portfolioarbeit in der Lehramtsausbildung zentral an Bedeutung gewinnen. Weiterhin stellt das Portfolio auch ein Instrument der formativen Leistungserfassungen dar und ermöglicht eine Leistungserfassung im Rahmen kompetenzorientierter Lehre. Ziel dieses Artikels ist es, einen Überblick über den Einsatz und Möglichkeiten der Portfoliomethode in der Lehrer*innenbildung zu geben und Ansätze für die Umsetzung von Reflexionsbezügen herauszuarbeiten.

Schlagwörter: Portfolio, Reflexion, Praxisphasen

Abstract: Portfolio work has become an integral part of pre-service teacher education. It allows the reflection on professional pedagogical action and the development of competencies, for example in heterogeneous settings. Furthermore portfolios can enhance a formative view on assessment and gives pre-service teachers experience in working with this method to develop their own teaching. This article aims to give an overview of the use and possibilities of the portfolio method in teacher education and their opportunities for reflections.

Keywords: Portfolio, reflection, teacher education

Kategorie: Professionalisierung von Lehrkräften

Portfolios in der Lehramtsausbildung

In der Lehrer*innenbildung verspricht insbesondere das Portfolio, welches sich im Idealfall an einer relativ selbstbestimmten Darstellung der eigenen Kompetenzen orientiert, einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und zur Professionalisierung der Handlungskompetenz von angehenden Lehrer*innen zu leisten (Peters et al., 2006). Ein Portfolio lässt sich als eine systematische Sammlung von Dokumenten und Artefakten beschreiben, die sowohl die persönliche Entwicklung, im Sinne des Lernprozesses, aber auch die Darstellung von Ergebnissen, im Sinne des Lernproduktes, ermöglichen (Häcker, 2011). Ein weiteres Argument besteht in der verstärkten Orientierung der Lehrer*innenbildung an einer Kompetenzvermittlung (Qualitätspakt Lehre). Vor dem Hintergrund kompetenzorientierter Lehre in der Hochschule werden auch Veränderungen in der Leistungserbringung und Leistungserfassung thematisiert, die sich stärker auf formative als auf summative Formate fokussiert (Schaper, 2012). Weiterhin bietet die Portfoliomethode auch einen Zugang inklusive Lernarrangements zu gestalten (Luidolt & Himpsl-Gutermann, 2015). Im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen nimmt die Reflexion des Theorie-Praxis-Bezug einen großen Stellenwert ein, um das eigene Inklusionsverständnis im Zusammenspiel von Wissen, Überzeugungen und Handlungskompetenzen zu erarbeiten (Lindmeier, 2013).

Nicht zuletzt ist die Integration von Lerntechnologien in den Unterricht eine zentrale Aufgabe für Schulen und Lehrkräfte. Dies erfordert aber auch eine verstärkte Auseinandersetzung in der Lehramtsausbildung, um auch pädagogisches Kontextwissen über digitales Lehren und Lernen zu erwerben (Götz, 2020). Studierende sollten eigene Erfahrungen mit digitalen Medien in der Umsetzung sammeln. In der digitalen Variante bietet das Portfolio die Möglichkeit unterschiedliche Artefakte wie Fotos, Videos oder Links neben textbasierten Dokumenten einzubinden. Digitale Portfolios sind über das Internet zugänglich, erlauben Feedback von unterschiedlichen Parteien, die Möglichkeit der Überarbeitung durch den Verfasser sowie individuelles Datenfeedback. Weitere Vorteile bestehen darin, dass Leistungen direkt und mehrperspektivisch einsehbar und bewertbar sind. Lernwege und Lernfortschritte können dargelegt und begründet werden. Auch können in einem Portfolio außerschulische Leistungen oder initiativ erbrachte Leistungen aufgeführt werden (Skorsetz et al., 2020). Auf Seiten der Institution kann das Portfolio auch Einblicke darüber gewähren, welche Inhalte wie gelehrt bzw. gelernt werden. Es bieten sich unterschiedliche Formen der Bewertung an, von persönlicher Rückmeldung in schriftlicher Form, der Festlegung von Qualitätskriterien mittels Bewertungs- und Kompetenzraster sowie offene Gespräche.

Diese Ausführungen verdeutlichen ein breites Aufgabenspektrum und eine Vielzahl unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten der (digitalen) Portfolioarbeit. In einer Systematisierung der Potenziale von Portfolios in der Lehrer*innenbildung zeigen Feder, Fütterer und Cramer (2021) zwei Hauptkategorien auf, die sich ebenfalls anhand der Bewertungskriterien formativ und summativ beschreiben lassen. Portfolios dienen einerseits als Instrument der Professionalisierung und zum anderen

als Strukturinstrument. Für die Lehrer*innenbildung zeigt sich, dass die Entwicklung der Reflexivität im Rahmen von Professionalisierungsprozessen bestimmend ist (Feder et al., 2021). Feder und Cramer weisen ebenfalls darauf hin, dass über die Diskussion der Potenziale von digitalen Portfolios bislang wenig über die Effektivität oder auch die aktuelle Umsetzung in hochschuldidaktischen Settings bekannt ist (Feder & Cramer, 2019).

Problematische Aspekte betreffen die Zielsetzungen der Portfolioarbeit und die Wirksamkeit auf Seiten der Lernenden, wie beispielsweise Selbstkontrolle, Reflexion und Unterstützung von individuellen Lernprozessen aber auch die sinnvolle Einbettung in die Lernumgebung. Kritische Punkte der Portfolioarbeit beziehen sich somit auf die Passung von Zielen, Implementation und Bewertungskriterien, sowie das nicht aus dem Blick verlieren der Vermittlung von Kompetenzen, die eine erfolgreiche Portfolioarbeit erst ermöglichen (Häcker, 2011). Dies liegt auch in der Unschärfe des Portfoliobegriffs, der eine Breite von Ausgestaltungsmöglichkeiten und Zielsetzungen zulässt. Weitere Herausforderungen, insbesondere in der Arbeit mit digitalen Portfolios, beziehen sich auf den Status des Portfolios als offizielles Dokument, der Dauer der Speicherung beispielsweise auf Hochschulservern und den Eigentumsrechten, insbesondere wenn Portfolios als Leistungsnachweise eingesetzt werden (Lorenzo & Ittelson, 2015). Darüber hinaus stellen sich auch Fragen nach Zugriffsrechten im Falle von Dozent*innen- und Peerfeedback, den technischen Systemvoraussetzungen auf Seiten Hochschulen sowie der technischen Ausstattung auf Seiten der Nutzer zur Erstellung von Portfolios.

Portfolios zur Unterstützung von professionellen Kompetenzen und Reflexionen

In der Forschung zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften wird die Vernetzung von systematischer und reflektierter Praxis über einen längeren Zeitraum hinweg als wichtiges Element betont (Baumert & Kunter, 2006). Reflexion erscheint deshalb zwingend notwendig, da der Lehrberuf von Handlungsunsicherheiten geprägt ist und sich im reflexiven Zusammenspiel von Theorie und Praxis („reflection in action“ und „reflection on action“) Handlungsoptionen generieren lassen (Schön, 1983). Insbesondere Praxisphasen können dazu genutzt werden, die eigene Haltung in Verbindung von Theorie und Praxis zu hinterfragen und zu entwickeln. Ein weiterer Ansatzpunkt bietet sich auch im Rahmen des forschenden Lernens, wie es im hochschuldidaktischen Kontext und auch in der Lehrer*innenbildung zunehmend umgesetzt wird und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Studierender Rechnung getragen werden kann (Reinmann, 2015).

Es gibt unterschiedliche Ansätze, Reflexionen und Reflexionsbezüge näher zu definieren (Hatton & Smith, 1995; Mansvelder-Longayroux et al., 2007). Vorgaben können eher offen und unstrukturiert als auch strukturiert erfolgen. Weiterhin können sich Reflexionen auf einen abgeschlossenen Prozess oder

rückblickend auf einen Lernprozess beziehen und damit den Ausgangspunkt für weitere Lernziele und Reflexionen bilden, wenn das Portfolio als digitales Portfolio beispielsweise im Referendariat weitergeführt und prozessbegleitend genutzt wird.

Dennoch gibt es in der Forschung keine einheitliche Definition über Inhalte der Reflexionen oder der Art der Reflexionsbezüge. Weiterhin existieren auch unterschiedliche Taxonomien von Reflexionsebenen (Bräuer et al., 2012; Ward & McCotter, 2004). Studien zeigen, dass die einzelnen Ebenen der Reflexion in Portfolios meist wenig analytisch sind und wie wichtig es daher ist, die Reflexionsbezüge zu klären (Egloffstein et al., 2010; Totter & Egli, 2021). Studierende möglicherweise nicht damit vertraut, wie sie reflektieren können oder es gibt Vorbehalte, den Lernprozess und eigene Reflexionen darüber offen zu legen oder lediglich oberflächlich darzustellen, um das zu schreiben, was von Dritten erwartet wird (Riedinger, 2006). Damit das Portfolio als Reflexionsinstrument genutzt wird, müssen daher auch konkrete Reflexionsanlässe implementiert und deren Nutzen kommuniziert werden.

Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Portfolioarbeit liegen nur vereinzelt vor. Die Portfolioarbeit ermöglicht ein breites Einsatzspektrum, sodass sich daher kaum ein Konzept oder Anwendungsfall auf den anderen anwenden lassen. Gleichzeitig ist jedoch ein Vorteil, da sich der Einsatz von Portfolios an die jeweiligen Zielsetzungen vor Ort anpassen lässt (Gläser-Zikuda et al., 2020). Studien zu Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit in Lehramtsstudiengängen betonten die Bedeutung selbstregulierter Lernprozesse für eine reflektierte professionelle Entwicklung, die sich an den Kompetenzbereichen der KMK (2014) Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren orientiert (Pineker & Störtländer, 2013; Ziegelbauer et al., 2013). Dementsprechend ist es wichtig, Akzeptanz und Nützlichkeit in der Anwendung der Portfolios für die Studierenden zu verdeutlichen. Die Wahrnehmung der Lernumgebung durch die Studierenden ist entscheidend für die erfolgreiche Anwendung. Auch eine neuere Studie von Barsch und Glutsch (2016) verdeutlicht, dass Reflexionen sich meist auf deskriptive Darstellungen beschränken, sodass das Führen eines Portfolios und eine reflexive Haltung also während des Studiums erlernt werden müssen.

Die Rolle des Portfolios im Rahmen von Praxisphasen

Portfolios sind in der Hochschule mit unterschiedlichen Zielsetzungen mittlerweile fest verankert (Csanyi et al., 2012). Bei genauerer Betrachtung, zeigt sich für Deutschland ein eher ernüchterndes Bild. Nur für die Hälfte aller Bundesländer existieren landesweite Vorgaben zum Führen eines Portfolios in der Lehrer*innenbildung. Dies hat sich auch innerhalb der letzten Jahre nicht geändert. Wenn jedoch ein Portfolio eingesetzt wird, dann mit dem Ziel der Reflexion (Monitor Lehrerbildung, 2020). Erwartungsgemäß zeigen sich länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der Ausgestaltung und der Gewichtung des Portfolios als Prozess- oder Ergebnisinstrument, wie auch in der Begleitung und Bewertungspraxis. Beispielsweise findet in Hamburg und auch in Nordrhein-Westfalen (NRW) eine

Zielorientierung an den KMK-Standards statt. Ein gutes Beispiel für einen Orientierungsbogen, der die Handlungsfelder und Reflexionsbezüge hinsichtlich Personenorientierung, Handlungsfeldorientierung und Wissenschaftsorientierung umfasst, wird in NRW genutzt (Dorlöchter, 2016; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017). Wie auch in NRW wird in Baden-Württemberg das Portfolio vom Beginn des Studiums bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes geführt. Beispielsweise ist die Portfoliokonzeption der Universität Tübingen in ein systematisches Konzept eingebunden, welches als Reflexionsportfolio sowohl in der 1. als auch in 2. Phase der Lehrer*innenbildung vorgesehen ist. Es umfasst die wechselseitige Bezugnahme der beteiligten Institutionen und dient als Grundlage für Reflexions- und Entwicklungsgespräche (Feder et al., 2017). Eine explizite Erwähnung eines digital geführten Portfolios zum Erwerb von Medienkompetenz wird jedoch nicht vorgenommen.

Portfolioarbeit an der Universität Potsdam im Rahmen des Praxissemesters

Im Rahmen des Praxissemesters an der Universität Potsdam bildet in den bildungswissenschaftlichen Begleitseminaren ein wesentlicher Schwerpunkt der Portfolioarbeit das Reflexionsportfolio (Universität Potsdam, 2012). Dieses soll neben Reflexionen auch Dokumentationsleistungen zu hospitierten Unterrichtsstunden, Material und Auswertung einer durchgeführten Unterrichtsstunde, die bearbeitete Forschungsfrage sowie weitere Nachweise enthalten. Für die Implementation eines Portfoliokonzepts im Rahmen der Lehrer*innenbildung, das Reflexionen bezüglich des professionellen Handelns beinhalten und fördern soll, ist die Abstimmung und Transparenz der erwarteten Inhalte von Bedeutung. Reflexionen müssen beabsichtigt und planbar in das Portfolio integriert werden. Reflexionen für ein Portfolio sehen im bildungswissenschaftlichen Bereich an der Universität Potsdam folgende Elemente vor, die den Studierenden auch als Anforderung mitgeteilt werden:

- . Analyse des eigenen Entwicklungsstands
- . Erwartungen und Zielsetzungen für das Praxissemester
- . Reflexion zum Erleben der Schule und der eigenen Person
- . Reflexion über die eigene Entwicklung bis zur ersten Unterrichtsstunde
- . Zwischenbilanz
- . Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung, Erwartungen/Realität

Um Einblicke zur Arbeit mit Portfolios zu erhalten, wurde eine inhaltsanalytische Auswertung der Portfolios ($N = 15$) hinsichtlich der Dokumentenvielfalt, der Reflexionsbezüge sowie Bezügen zu den KMK Standards mit MAXQDA 12 vorgenommen.

Die inhaltsanalytische Auswertung bezüglich der Reflexionseinträge zeigt, dass die fünfzehn Portfolios insgesamt 49 Reflexionseinträge beinhalten, die sich an den Reflexionsanregungen aus dem

Begleitseminar Erziehungswissenschaft orientierten. Reflexionen sollen im Rahmen des Praxissemesters und des Portfolios dazu dienen, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und theoretische Bezüge herzustellen. Dementsprechend sollten die Portfolios auch Verweise auf thematisch relevante Literatur beinhalten. Eine Angabe von Quellen erfolgte jedoch in nur zwei der ausgewerteten Portfolios. Dies geschah auch ohne Bezug zu einzelnen Abschnitten, sondern als eine Auflistung am Ende des Portfolios. Die einzelnen Reflexionen bewegten sich zum größten Teil auf der Ebene der Beschreibung, Handlungsalternativen wurden kaum thematisiert.

Die Studierenden nahmen in Ihren Portfolios in unterschiedlichem Ausmaß Bezug zu den Kompetenzstandards der KMK (2014). Die Kompetenzbereiche Unterrichten und Erziehen wurden am häufigsten genannt (26 bzw. 19 Kodierungen). Bezüge zu den Kompetenzbereichen Beurteilen und Innovieren erschienen hingegen nur vier bzw. einmal. Von den 15 analysierten Portfolios ist eines anhand der KMK-Standards aufgebaut. Die Orientierung an den Kompetenzstandards der KMK (2014) war für die Arbeit mit den Portfolios keine Voraussetzung. Es stellt sich hier die Frage, in wie weit eine Ausrichtung an den Kompetenzstandards als Vorgabe für die Erstellung der Portfolios mit den Studierenden kommuniziert werden sollte. Für die Implementation von Portfolios im Rahmen des Praxissemesters ist es entscheidend, die Möglichkeiten dieser Anwendung in den Seminaren stärker zu thematisieren, insbesondere wenn es wenig Vorerfahrungen gibt. Das Spannungsverhältnis, das sich in der Auswertung zeigt, besteht zwischen dem Portfolio als einer Dokumentationsleistung und als einem Reflexionsinstrument. Eine Vorgabe von Reflexionsanregungen kann jedoch auch dazu führen, von den Studierenden lediglich abgearbeitet zu werden. Im Folgenden sollen einige zentrale Punkte in der Umsetzung des Portfoliokonzepts im Rahmen der Lehrer*innenbildung zusammengefasst werden.

Ausblick

Eine stärkere Fokussierung auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz durch die Verbindung von Praxis und Theorie kann durch ein Portfolio unterstützt werden. Die Portfolioarbeit in papierbasierter sowie elektronischer Form ist bereits integraler Bestandteil der Lehramtsausbildung einiger Universitäten. Weitere Forschung sollte dem Verständnis der Portfolioarbeit auf Seiten Studierenden nachgehen (Mayrberger, 2011), aber auch die Einstellung Dozierender erfassen (Gläser-Zikuda et al., 2020). Für die Lehramtsausbildung bestehen Potenziale zum Beispiel in der transparenten Darstellung von Kompetenzen gemäß der KMK-Standards (2014) der Reflexion von Stärken und Entwicklungsfeldern im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung sowie darüber hinaus für die Übernahme von Verantwortung des eigenen Lernprozesses.

Ein wesentlicher Punkt betrifft die Funktion des Portfolios: Soll es der Leistungsbewertung dienen oder eher im Sinne eines Reflexionsinstrumentes genutzt werden? Auf der institutionellen Ebene müsste geklärt werden, wie die Phasen der Lehrer*innenbildung durch das Portfolio verzahnt werden sollten. Dies

betrifft sowohl die erste als auch die zweite (und auch dritte) Phase der Lehrer*innenbildung sowie die Verknüpfung von bildungs- und fachdidaktischen Inhalten. Neben dem Praxissemester bieten insbesondere Orientierungspraktika und der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzung wichtige Anknüpfungspunkte für die Portfolioarbeit an, da die Kompetenzentwicklung auf die Reflexion personenbezogener Kompetenzen und die Verbindung von Theorie und Praxis abzielt. An dieser Stelle wäre weiter zu klären, welche Reflexionsbezüge hergestellt werden sollen (in Bezug auf personenbezogen, handlungsbezogen und wissenschaftsbezogen). Da dieser Umgang mit dem Portfolio Begleitung und Anleitung auf Seiten der Studierenden bedarf, ist es weiterhin notwendig die Arbeit einzuüben und die Rückmeldungen zu Portfolieinträgen im Rahmen des Studiums zu berücksichtigen. Zuletzt erfordert die zunehmende Digitalisierung von Unterricht erhöhte Medienkompetenzen auf Seiten der Studierenden, die durch ein digitales Portfolio unterstützt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54-65). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bräuer, G., Keller, M., & Winter, F. (2012). *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio. 1. Aufl.* Kallmeyer.
- Csanyi, G., Reichl, F., & Steiner, A. (2012). *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (Bd. 61). Waxmann.
- Egloffstein, M., Baierlein, J., & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment—Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik*, 18.
- Dorlöchter, H. (2016). Das Portfolio: Making thinking visible. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.) *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*. Lehrerinnenbildung gestalten (Band 8). Waxmann.
- Feder, L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Feder, L., Cramer, C. & Krämer, H. (2017). *Tübinger Portfolio Lehrer*innenbildung. Konzeption*. Verfügbar unter <http://www.uni-tuebingen.de/de/93381>.

- Feder, L., Fütterer, T. & Cramer, C. (2021). *Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit. Theoriebasierte Erfassung und erste deskriptive Befunde*. Schriftenreihe der Tübinger School of Education (Band 2). <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-52627>
- Gläser-Zikuda, M., Feder, L. & Hofmann, F. (2020). Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke: *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 706-712). Verlag Julius Klinkhardt.
- Goetz, M. (2020). Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck. *Medienimpulse*, 21 <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-19>
- Häcker, T. H. (2011). *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 3., unveränd. Aufl.* Schneider Verl. Hohengehren.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), S. 33-49.
- KMK. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Lindmeier, C. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (5), 180–193.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause Learning Initiative*, 1–27.
- Luidolt, K., & Himpsl-Gutermann, K. (2015). E-Portfolios mit Mahara im Kontext inklusiven Lernens – Chance oder Hemmnis?. In C. Friedrich, H. Grössing & W. Swoboda (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 6 (S. 121-136). LIT Verlag.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47–62.
- Mayrberger, K. (2011). Lernen und Prüfen mit E-Portfolios –. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar, & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle* (S. 251–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0_21
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017). *Das Eignungs- und Orientierungspraktikum in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen*. Handreichung.
- Monitor Lehrerbildung (2020). Vorgaben zur Führung eines Portfolios. Bundesweite Ansicht. https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/blfrage26_1
- Peters, M., Chevrier, J., LeBlanc, R., Fortin, G., & Malette, J. (2006). The eportfolio: A learning tool for pre-service teachers. In A. Jafari & C. Kaufman (Hrsg.), *Handbook of research on eportfolios* (S. 313–326). Idea Group Inc.

- Pineker, A., & Störtländer, C. (2013). Gestaltung von praktikumsbezogenen Reflexionsanlässen im Rahmen des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“. Zwei hochschuldidaktische Varianten und ihre Evaluation. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Julius Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre: Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjh3>
- Riedinger, B. (2006). Chapter X Mining for Meaning: Teaching Students How to Reflect. In A. Jafari & C. Kaufman (Hrsg.), *Handbook of Research on ePortfolios*. Idea Group Inc.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: HRK. Verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Fachgutachten_Kompetenzorientierung.pdf [29.09.2019].
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Skorsetz, N., Weber, N., & Kucharz, D. (2020). EPortfolio zur Medienbildung im Grundschullehrstudium – ein Best-Practice Beispiel aus dem Sachunterricht. In K. Kasper, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeick (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 236–241), Waxmann Verlag.
- Totter, A., & Egli, J. (2021). Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung. *journal für lehrerInnenbildung jlb 01-2021 Mythos Reflexion*, 46–55. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-04>
- Universität Potsdam (2012). Ordnung für das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam. Abrufbar unter <http://www.uni-potsdam.de/ambek/ambek2012/6/Seite1.pdf>.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257.
- Ziegelbauer, S., Ziegelbauer, C., Limprecht, S., & Gläser-Zikuda, M. (2013). Bedingungen für gelingende Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empiriebasierte Entwicklungen eines adaptiven Portfoliokonzepts. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Julius Klinkhardt.

Vorgeschlagene Zitierweise: Bellin-Mularski, N. (2021). Förderung von Kompetenzen und Reflexionen durch den Einsatz von (digitalen) Portfolios in der Lehrer*innenbildung. *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 7. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html>