

**Markus JANSSEN, Katja KANSTEINER, Stefanie SCHNEBEL,
Christoph STAMANN, Jörg STRATMANN¹ & Thomas
WIEDENHORN (Weingarten)**

Neukonzeption der Verschränkung von Theorie und Praxis in der Eingangsphase der Lehramts- studiengänge

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt ein Konzept, das an der Pädagogischen Hochschule (PH) Weingarten die Theorie- und Praxis-Verzahnung in der Lehrer/innen-Bildung verbessern soll. Durch die theorieangebundene Ausgestaltung des Orientierungs- und Einführungspraktikums (OEP) und die frühe systematische Verankerung Forschenden Lernens werden die Studierenden bei der Aneignung grundlegender beruflicher Kompetenzen und einer forschend-reflexiven Haltung maßgeblich unterstützt. Dabei stehen bildungswissenschaftliche Reflexionen und Peer-Assessment im Mittelpunkt des Forschenden Lernens und der ersten Berufserfahrung. Gerahmt wird dies von einer Blended Learning-Umgebung, die kooperatives und individuelles Lernen unterstützt.

Schlüsselwörter

Lehrerbildung, Kompetenzerwerb, Forschendes Lernen, E-Portfolio, Schulpraktikum, Blended Learning

Reimagining the overlap of theory and practice at the launch of a teacher certification program

Abstract

The article describes a teaching concept that is being implemented at the school of education in Weingarten, which is intended to increase the connection between theoretical learning and practical experience. The combination of in-school training with the academic studies in the form of an inquiring process supports students in their efforts to develop job competencies and a necessary researching attitude. Reflections related to educational science and peer assessment within a blended-learning environment enable individual and cooperative learning.

Keywords

teacher certification program, ePortfolio, learning on the job, competencies, blended learning, teaching practice

¹ E-Mail: stratmann@ph-weingarten.de

1 Einleitung – Kompetenzorientierung in der Lehre

Im Jahr 2004 verabschiedete die Kultusministerkonferenz allgemeine Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehrer/innen-Bildung (vgl. KMK, 2004), infolge dessen das Land Baden-Württemberg 2011 die Pädagogischen Hochschulen über neue Prüfungsordnungen auf eine kompetenzorientierte Lehrerbildung verpflichtete (vgl. GPO I, 2011; WHRPO I, 2011).

Eine an Kompetenzen orientierte Lehrer/innen-Bildung stellt Lehre und Studium vor neue Herausforderungen. In der aktuellen Lehrer/innen-Bildungsdiskussion wird professionelle Handlungskompetenz meist verstanden als Gefüge von Wissensbestandteilen, Überzeugungen, motivationalen und volitionalen Orientierungen (vgl. BAUMERT & KUNTER, 2006). Der Aufbau professioneller Kompetenzen von Lehrkräften bezieht dabei die Erprobung und Einübung konstitutiver Elemente mit ein. Bei OSER wird das in einzelnen Standards realisiert, bspw. den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben zu können, die wiederum theoretische Fundierung, empirische Überprüfbarkeit und handlungsbezogene Realisierbarkeit umfassen (vgl. OSER, 1997). Erkenntnisse aus der Expertiseforschung machen überdies deutlich, dass professionelle Entwicklung über kognitive Adaptionsprozesse stattfindet, wobei ein reflektierter Umgang mit beruflichem Handeln als zentral angesehen wird (vgl. MULDER, MESSMANN & GRUBER, 2009). Lehrkräfte müssen als zentrale Kompetenz die Fähigkeit zur Reflexion von Entscheidungen und zur Auswahl von Handlungsalternativen entwickeln, weil Prozessualisierung und Automatisierung von explizitem Wissen für unterrichtliche Expertise nicht ausreichen (vgl. STERN, 2009).

Reflexionsprozesse sind im Lehramtsstudium u. a. als zentrales Element im Rahmen der schulpraktischen Studien vorgesehen. Durch eine reflexive Aufarbeitung kann implizites Wissen expliziert und umgekehrt explizites, im akademischen Kontext erworbenes, Wissen für die Entwicklung von Handlungsoptionen nutzbar gemacht werden. BAUMERT & KUNTER betonen, dass die Entwicklung von Expertise von systematischer und reflektierter Praxis abhängig ist, und führen zudem aus, dass zur Entwicklung von Expertise u. a. Coaching und diskursive Rückmeldung erforderlich sind (vgl. BAUMERT & KUNTER, 2006).

Am Anspruch einer theoriegeleiteten Analyse und Weiterverarbeitung von Erfahrungen oder, plakativ formuliert, an der Verknüpfung von theoretischen und praxisbezogenen Studienanteilen setzen Konzepte forschenden Lernens an. ALTRICHTER & POSCH stellen diesen Prozess bekanntermaßen als Aktions-Reflexions-Schleifen dar. Sie konzipieren einen forschenden Zugang zur eigenen Praxis, der zur Professionalisierung und zur Weiterentwicklung von Unterricht dient. Forschende bzw. reflexive Aktivitäten im Team werden dabei als wichtiges Moment postuliert (vgl. ALTRICHTER & POSCH, 2007). Folglich wird in der Lehrer/innen-Ausbildung mancherorts bereits Forschendes Lernen integriert. An der Universität Oldenburg forschen bspw. Lehrkräfte und Studierende, unterstützt durch Forschende der Universität, an eigenen Projekten in der Schulpraxis, hier geschieht also gleichzeitig Lehrer/innen-Aus- und -Fortbildung (vgl. FICHTEN & MEYER, 2009).

Eine mögliche Methode zu einem forschenden und reflexiven Zugang zu eigenen Wissens- und Erfahrungsaneignungen stellt das Portfolio dar. Es unterstützt die Selbstreflexion und erlaubt Studierenden, aus den überkommenen Handlungs- und Denkmustern herauszutreten, Lernprozesse auf einer Meta-Ebene zu betrachten und neue Handlungsalternativen zu generieren (vgl. BROUER, 2007). Forschendes Lernen im Portfolio wird angeregt, wenn Studierende Beobachtungen und Erfahrungen dokumentieren und beschreiben, diese Dokumentationen analysieren und interpretieren und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bzw. Modellen, wie mit Rückmeldungen anderer, vergleichen, um schließlich daraus Schlüsse für die eigenen weiteren Entwicklungsprozesse zu ziehen (vgl. BRÄUER, 2007). Portfolioarbeit bewirkt, dass Studierende und junge Lehrkräfte ihre Professionalisierungsaktivitäten selbstständiger steuern und bewusst mitgestalten (vgl. HÄCKER & WINTER, 2006).

Das im Folgenden beschriebene Lehr-/Lernszenario verzahnt das Praktikum an der Schule (OEP) mit der Begleitveranstaltung an der Hochschule und einer Selbstlernumgebung über ein E-Portfolio, in dem die Ergebnisse zusammenlaufen. Mit Hilfe dieses Szenarios möchten wir v. a. die folgenden Ziele erreichen: Die Studierenden lernen

- bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihres Studiums, welche Bedeutung das an der Hochschule vermittelte theoretisches Wissen für den schulischen Alltag hat;
- die eigenen Lernprozesse kritisch zu beobachten und hieraus Planungen für ihr zukünftiges Lernen abzuleiten (Reflexionskompetenz);
- dass ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen und später ihre Kolleginnen und Kollegen eine wichtige Ressource für den eigenen Lernprozess darstellen (Peer-Assessment).

2 Darstellung des Konzepts

2.1 Die Bausteine rund um das Orientierungs- und Einführungspraktikum

Im Laufe des Lehramtsstudiums für Grundschule und Sekundarstufe I in Baden-Württemberg sind drei Praktika zu absolvieren: das Orientierungs- und Einführungspraktikum (OEP, Modulstufe I), das Integrierte Semesterpraktikum (ISP, Modulstufe 2) und das Professionalisierungspraktikum (PP, Modulstufe 3). Als obligatorisches Element der schulpraktischen Studien ist von den Studierenden ein E-Portfolio zu führen.

Das OEP, angesiedelt im zweiten Semester, bildet die erste Schnittstelle zwischen Hochschule und dem zukünftigen Berufsfeld. Die Studierenden sammeln hier erste Unterrichtserfahrungen und prüfen ihren Berufswunsch. Innerhalb der ihnen zur Verfügung gestellten Lernumgebung wird grundlegendes berufsbezogenes Wissen vermittelt und eine auf das spätere Berufsfeld bezogene Reflexions-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit eingeübt. Hier lernen sie, wie auch vormalig üblich, die Planung und Begründung, Durchführung und kriteriengeleitete Analyse eigenen

Unterrichts und der eigenen Rolle als Lehrperson. Neu verankert wurde, dass die Studierenden zu all diesen Lernbereichen vorgegebene Aufgaben bearbeiten und diese in ihrem E-Portfolio dokumentieren. Außerdem geben sie ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, die sich in derselben Rolle befinden, als „critical friends“ schriftliches und mündliches Feedback zu deren Unterricht und zu den im E-Portfolio veröffentlichten Arbeitsergebnissen.

Um dies zu ermöglichen, ist die Lernumgebung mit ihrem umfangreichen Materialpool und ihren detaillierten Aufgabenstellungen so angelegt, dass das im Begleitseminar behandelte Fachwissen zeitnah für die Schulpraxis und die E-Portfolioaufgaben selbstständig angewendet und erweitert wird und zum kooperativen Feedback verpflichtet. Im Folgenden werden die Elemente der Lernumgebung einzeln erläutert.

2.1.1 E-Portfolio

Im Rahmen des Lehr-/Lernszenarios nutzen wir das E-Portfolio vorrangig als Reflexions- bzw. Bildungsportfolio (vgl. BAUMGARTNER & HIMPSL-GUTERMANN, 2011; STEPHENS & MOORE, 2006). Zudem kommt dem E-Portfolio die Aufgabe zu, die einzelnen Elemente unserer Lernumgebung miteinander zu verzahnen. Es stellt das verbindende Element zwischen den theoretischen und praktischen Phasen des Studiums dar. Die Arbeit der Studierenden innerhalb ihrer E-Portfolios wird über Lernaufgaben gesteuert, die für alle Studierenden gleich sind. Die Instruktionen der Aufgaben sind dabei so formuliert, dass sie das Erreichen der oben genannten Ziele unterstützen. Alle Aufgaben folgen dabei einer einheitlichen Struktur: Die Aufgabe

- benennt die Aktivitäten, die die Studierenden ausführen sollen (bspw. die Durchführung einer Sachanalyse, die Aufforderung einer Kommilitonin bzw. einem Kommilitonen ein konstruktives Feedback zu geben);
- nennt die Kompetenzen, die mit der jeweiligen Aufgabe aufgebaut werden können;
- benennt Ressourcen, die bei der Lösung der Aufgabe hilfreich sein könnten²;
- benennt formale Aspekte (bspw. Umfang der einzureichenden Aufgabe).

Exemplarisch untenstehend die Portfolio-Aufgabe A.3 sowie die Lösung einer Studentin. Die in der Aufgabe beschriebene Aufforderung zu einem Feedback durch eine Kommilitonin bzw. einen Kommilitonen bezieht sich auf das Ergebnis der Aufgabe A.1, in der die Studierenden aufgefordert sind, einen Beobachtungsschwerpunkt zu wählen und ihre Eindrücke in einer nichtwertenden Sprache festzuhalten.

² Diese Ressourcen werden den Studierenden über die Selbstlernumgebung zur Verfügung gestellt (vgl. 2.1.4).

<p>Bildungspolitische Ebene: Standards für die Lehrer/innen-Bildung der KMK von 2004: „Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (S. 10)</p>
<p>Institutionelle Ebene: Modulhandbücher für das Lehramt an Primar- und Sekundarschulen: „Die Studierenden übernehmen Beobachtungsaufträge und können diese in einer nichtwertenden Sprache dokumentieren.“</p>
<p>Hochschuldidaktische Ebene: Aufgaben für das Orientierungs- und Einführungspraktikum Aufgabe A.1 „Die Studierenden wählen begründet einen Beobachtungsschwerpunkt aus dem Bereich „Fördern“ oder aus dem Bereich „Erziehen“ aus, und dokumentieren ihre Unterrichtsbeobachtung in einer beschreibenden, wertfreien Sprache.“</p>
<p>Praktikumsebene Aufgabe A.3 Aufgabenformulierung: „Wählen Sie eine/n MitstudentIn aus, der/die Ihnen Rückmeldung zur dokumentierten Beobachtung geben soll, und überarbeiten Sie Ihre Dokumentation aufgrund dieser Rückmeldung.“</p>
<p>Studentische Ebene (1) Lösungen zur Aufgaben A.1: Auszüge aus studentischen E-Portfolios (anonymisiert) „Bei der Betrachtung einer Erziehungssituation erkennen wir bestimmte Einflussfaktoren, so zum Beispiel eine erziehende Person, eine Person, die erzogen wird, ein Erziehungsziel und die Handlung der erziehenden Person, die zum entsprechenden Ziel führt. Dabei war mir als Schüler selbst nicht bewusst, wie diese Faktoren in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. In meinem ersten Semester wurde mir zunehmend verständlicher, dass auch Lehrer bei der Erziehung der Schüler nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst mitwirken und die Schüler in eine bestimmte Richtung lenken, um das anvisierte Erziehungsziel zu erreichen. (...) Aufforderungen, Regeln und Rituale begleiten uns ständig in unserem Leben. Wir nehmen sie bewusst und unbewusst wahr und befolgen die, die uns für richtig erscheinen. So auch gibt es in der Schule bestimmte Aufforderungen, Regeln und Rituale, die die Schüler/Schülerinnen ernst nehmen und wahrnehmen müssen. Dafür braucht der Lehrer/die Lehrerin Überzeugungskraft und den Willen, die Schüler/Schülerinnen zu erziehen. Mich interessiert in meinem Praktikum vor allem die Frage, mit welchen Aufforderungen, Regeln und Ritualen können die Schüler zur Selbstständigkeit erzogen werden? Es gibt viele Möglichkeiten, die Schüler/Schülerinnen zur Selbstständigkeit durch Aufforderungen, Regeln und Rituale zu erziehen. Gestiken, Mimiken oder Blickkontakte bewirken viel bei den Schülern. Um dies beobachten zu können, werde ich eine erziehende Person (Lehrer/Lehrerin) beobachten. (...) Um Schüler/Schülerinnen zum Gehorsamsein zu erziehen, wird beobachtet, dass Vergleiche innerhalb der Klasse hervorgebracht werden, so zum Beispiel, „der hintere Tisch wartet schon seit drei Minuten. (...)“</p>
<p>Studentische Ebene (2) Feedback, Lösung zur Aufgabe A.3: Auszüge aus studentischen E-Portfolios (anonymisiert) „Deine Beobachtung finde ich gut. „Für reflektiertes didaktisches Handeln und Entscheiden ist vielmehr eine gezielte Beobachtung erforderlich“ (TOPSCH, 2002, S. 98). Deine gezielte Beobachtung wird bei dir sehr deutlich. Du hast vorher Gedanken und Überlegungen angestellt, um in deiner Klasse genau beobachten zu können. Deine Zielgerichtetheit wird durch deine Fragestellung unterstützt. (...) Auch deine Deskription (Beobachtungsergebnisse) ist dir gelungen. Du hast dir zeitnah deine Ergebnisse dokumentiert und alles sehr deutlich in deine Beobachtung mit einfließen lassen.“</p>

An der hier beschriebenen Aufgabe und den beiden Lösungen (zu A.1 und A.3) können aus unserer Sicht v. a. die folgenden Dinge verdeutlicht werden:

- Während der Bearbeitung der Aufgaben sind die Studierenden aufgefordert, das zuvor in der Begleitveranstaltung theoretisch erarbeitete Wissen auf eine konkrete Situation zu übertragen.
- Die Aufgaben sind zwar prinzipiell für alle Studierenden gleich, die Lösungen der Studierenden unterscheiden sich aber erheblich, da die Studierenden unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte wählen und sich die Kontexte unterscheiden, in denen beobachtet wird (etwa Klasse, Thema).
- Durch die Instruktion in Aufgabe A.3 müssen sich die Studierenden mit den Lösungen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen beschäftigen. Das Hineinschauen in die E-Portfolios der anderen ist damit nicht nur gewünscht, sondern erforderlich, um das Praktikum bestehen zu können.

Gerade im letzten Punkt sehen wir einen entscheidenden Vorteil der E-Portfolios, die die gegenseitige Einsichtnahme und das Feedback erheblich erleichtern. Außerdem können die Studierenden auf diese Weise ihre Lösungen (zu A.1) miteinander vergleichen, etwa unter den Gesichtspunkten: Welche Beobachtungsschwerpunkte haben andere gewählt? Wie wurden diese begründet? Wie haben die Kommilitoninnen und Kommilitonen die Ergebnisse ihrer Beobachtung wertfrei dokumentiert? Ferner können die Studierenden auf diese Weise erfahren, dass es für den eigenen Lernprozess hilfreich ist, anderen die eigenen Lernprodukte zu zeigen und von diesen ein konstruktives Feedback zu erhalten.

2.1.2 Begleitseminar

Die Begleitveranstaltung an der Hochschule besteht aus einer halbtägigen Einführungsveranstaltung im vorhergehenden Semester, einer Hospitationswoche in der vorlesungsfreien Zeit, einer Blockveranstaltung zu Beginn und einem semesterbegleitenden wöchentlichen Seminar während des Praktikumssemesters. In den seminaristischen Teilen sind die Inhalte und Aufgaben bewusst auf unterrichtsnahe Fragestellungen reduziert und mit Blick auf die Schulpraxis operationalisiert. Behandelt werden folglich Themen wie Unterrichtsbeobachtung und -planung, Kompetenz- und Lernzielformulierung, didaktische Modelle und Classroom Management. Zudem erhalten die Studierenden hier auch die notwendige Einführung in die Nutzung der E-Portfolio-Software³. Innerhalb der Begleitveranstaltung haben die Studierenden zudem die Möglichkeit, ihre Lernprodukte (Artefakte) vorzustellen bzw. ausgehend von diesen konkrete Fragen an die Gruppe (Peer-Assessment) zu stellen. Hierin sehen wir einen deutlichen Unterschied zwischen der Portfoliomethode und anderen Formen der Dokumentation von Lernprozessen (vgl. STRATMANN et al., 2009; HÄCKER, 2011).

³ Die PH Weingarten entschied sich für die E-Portfolio-Software Mahara.

2.1.3 Orientierungs- und Einführungspraktikum (OEP)

Das OEP ist zweigeteilt. Vor Beginn des Semesters hospitieren die Studierenden in Kleingruppen an einer Schule. Dort haben sie vorrangig die Aufgabe, ihr Wissen über Unterrichtsbeobachtung anzuwenden. Das oben dargestellte Beispiel gibt bereits Einblick in die Arbeit mit dem E-Portfolio, individuell kombiniert mit der studentischen Zusammenarbeit.

Besonders fundierte Artefakte, die hier entstehen, werden während des Semesters in der wöchentlichen Veranstaltung als Best Practice-Beispiele im Seminar präsentiert und auch im Folgesemester den neuen Studierenden zur Verfügung gestellt. Während des Semesters sind die Praktikumsgruppen in fünf Wochen je einen Tag an der Schule, führen weitere Beobachtungsaufgaben durch und unterrichten selbstständig. Das begleitende Seminar findet weiterhin statt.

2.1.4 Selbstlernumgebung

Flankierend steht den Studierenden die Selbstlernumgebung über die Lernplattform „Moodle“ zur Verfügung. Auf dieser haben sie nicht nur permanent Zugriff auf die Aufgaben des OEP und die festgelegten Mindeststandards, mit denen sie ihre E-Portfolioaufgaben abgleichen können, sondern auch auf die Seminarunterlagen sowie ausgewählte und kommentierte Grundlagen- und Vertiefungsliteratur. Diese Selbstlernumgebung wird auch in die Gestaltung des Begleitseminars eingebunden, z. B., wenn nach einer Instruktions- oder Vortragsphase das Lernarrangement geöffnet wird, um der Interessen- und Bedarfsheterogenität der Studierenden gerecht zu werden. Studierende können in diesen Phasen individuellen Fragestellungen nachgehen, Seminarinhalte mit dem Portfolio kontrastieren oder sich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen über den eigenen Kurs austauschen.

2.2 Bisherige Erfahrungen

Wir sehen die Einführung des hier beschriebenen Konzepts als einen iterativen Prozess an unserer Hochschule. Das Konzept wurde zum Zeitpunkt dieses Beitrags ein erstes Mal mit etwa 300 Lehramtsstudierenden durchgeführt. Das Feedback, welches wir von diesen und von den beteiligten Lehrpersonen erhalten haben, wurde zeitnah in der verantwortlichen Arbeitsgruppe aufgenommen und führte schon jetzt zu einer Änderung des Szenarios, so wurden etwa die Portfolio-Aufgaben noch stärker konkretisiert (s. o.). Zudem fiel auf, dass sich die gewählte Rhythmisierung von Schule und Hochschule in Teilen als schwierig erwies. Beispielsweise waren Studierende seitens der Schule aufgefordert, eine didaktisch-methodische Begründung ihres Unterrichtsversuchs zu verfassen, bevor dieses Thema in der Hochschule ausreichend behandelt werden konnte. Das Literaturangebot der Selbstlernumgebung und auch die Operationalisierung der Aufgaben und Standards waren nicht immer so formuliert, dass alle Studierenden tatsächlich selbstständig damit arbeiten konnten. Daher verlegt das Fach Erziehungswissenschaft in Absprache mit dem Schulpraxisamt das Begleitseminar um ein Semester vor. Nach dieser ersten Erprobungsphase wird der weitere Einführungsprozess wissenschaftlich begleitet, das Evaluationskonzept ist beschrieben (STRATMANN, WIEDENHORN & JANSSEN, in Druck).

2.3 Hochschuldidaktische Weiterbildung

Die PH Weingarten strebt an, auch den Lehrenden einen stetigen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, der es ihnen erlaubt, die angestrebten Ziele anzuvizieren bzw. die vorgestellten Bausteine und deren Verzahnung zu verwirklichen. Im Rahmen eines hochschuldidaktischen Fortbildungskonzepts werden Szenarien und Materialien angeboten, durch die die Lehrenden ihre Kompetenz erweitern können, handlungs- und forschungsorientierte Lehr-Lernkontexte zu schaffen. Es fanden unter anderem Veranstaltungen zur Portfolio-Software „Mahara“, zur aktivierenden Gestaltung von Großgruppenveranstaltungen, zu Möglichkeiten des „E-Assessments“ sowie zu Forschendem Lehren und Lernen (in Kooperation mit der Hochschule Ravensburg-Weingarten) statt.

3 Fazit

Wir gehen davon aus, dass die Studierenden für ihr Studium und für eine später gelingende Praxis im Lehrerberuf entscheidend davon profitieren, wenn sie von Anfang an für die wissenschaftsbezogene Arbeitsweise sensibilisiert und angeregt werden. Auf dieser Grundlage bauen sie Kompetenzen zur forschungsmethodischen Organisation und Evaluation von eigenen und fremden Lernprozessen stabil auf. Die damit einhergehende konsequente Verknüpfung von Theorie und Praxis fördert bereits zu einem frühen Zeitpunkt die Selbstreflexion der Studierenden in Bezug auf ihre zukünftige Rolle als Lehrperson. Darin sehen wir das Potential für eine Übertragbarkeit einzelner Elemente oder des Gesamtkonzepts auf andere Lehr- und Lernkontexte.

Zukünftig wird das Forschende Lernen noch intensiviert. Hierzu fördert das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) das IQF Projekt „Forschendes Lernen – von Anfang an“⁴. Es baut auf den hier beschriebenen Erfahrungen und Komponenten auf und verbindet diese mit weiteren Elementen in der Studieneingangsphase, die Studierende etwa im Rahmen eines Vorstudiums systematisch auf Forschendes Lernen vorbereiten.

4 Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

Baumgartner, P. & Himpsl-Gutermann, K. (2011). Implementierungsstrategien für E- Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur*

⁴ Laufzeit: 10/2012 bis 09/2015, Projekt-Website: http://www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/forschendes_Lernen.php.

Ambivalenz von E- Portfolios in Bildungsprozessen (S. 202-223). Wiesbaden: VS Verlag.

Bräuer, G. (2007). Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen – Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 45-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brouer, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – eine Untersuchung zu Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen – Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 235-265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fichten, W. & Meyer, H. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Das Oldenburger Modell. In I. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern* (S. 119-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E- Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161-167). Wiesbaden: VS Verlag.

KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, Stand vom 8. November 2012.

Mulder, R., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden in Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 401-413). Weinheim: Beltz.

Stephens, B. R. & Moore, D. (2006). Psychology ePortfolios Enhance Learning, Assessment and Career Development. In A. Jafari & C. Kaufman (Hrsg.), *Handbook of Research on ePortfolios* (S. 520-531). Hershey, London, Melbourne, Singapore: Idea group Reference.

Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S.355-365). Weinheim: Beltz.

Stratmann, J., Preußler, A. & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 4(1), 90-103.

Stratmann, J., Wiedenhorn, T. & Janssen, M. (in Druck). Zur Neukonzeption der Praktikumsstruktur. Eine Selbstlernumgebung mit E-Portfolio in der ersten Praxisphase. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *ePortfolios*. Münster: Waxmann.

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen (Grundschullehramtsprüfungsordnung I – GPO I) vom 20. Mai 2011 Gbl. 2011, 229 in der Fassung vom 14. Juli 2011 Gbl. 394.

Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Werkrealschulen, Hauptschulen sowie Realschulen (Werkreal-, Haupt- und Realschullehramtsprüfungsordnung – WHRPO I) vom 20. Mai 2011 Gbl. 2011, 271 in der Fassung vom 14. Juli 2011 Gbl. 394.

Autorinnen und Autoren



Markus JANSSEN || PH Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-janssen.php?navanchor=1010154URL

janssen@ph-weingarten.de



Prof. Dr. Katja KANSTEINER || PH Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-kansteiner.php?navanchor=1010128

kks@ph-weingarten.de



Dr. Stefanie SCHNEBEL || PH Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-schnebel.php?navanchor=1010025

schnebel@ph-weingarten.de



Christoph STAMANN || PH Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-stamann.php?navanchor=1010165

stamann@ph-weingarten.de



Prof. Dr. Jörg STRATMANN || PH Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-stratmann.php?navanchor=1010144

stratmann@ph-weingarten.de



Dr. Thomas WIEDENHORN || PH Weingarten || Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten

www.ph-weingarten.de/erziehungswissenschaft/lehrende-wiedenhorn.php?navanchor=1010038

wiedenhorn@ph-weingarten.de