

ORIENTIERUNGSMAPPE FÜR STUDIERENDE

Wie erstelle ich ein Portfolio?

Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der
Mittleren Kindheit - Prof. Dr. Christina Hansen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung der Autoren/innen. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Stand: August 2018

Inhaltsverzeichnis

1	Theoretische Grundannahmen zur Portfolioarbeit.....	4
1.1	Was macht eine/n professionelle/n (Grundschul)Lehrer/in aus?.....	4
1.1.1	Fachkompetenz	6
1.1.2	Methodenkompetenz	6
1.1.3	Soziale Kompetenz.....	6
1.1.4	Personale Kompetenz.....	7
1.1.5	Kompetenz der Reflexion und Evaluation	7
1.2	Wie kann der Wissenserwerb an der Universität unterstützt werden?.....	8
2	Portfolio als Instrument zur Unterstützung der Professionalisierung.....	9
2.1	Was ist ein Portfolio?	9
2.2	Ziele der Portfolioarbeit	10
2.3	Reflexion als zentraler Bestandteil der Portfolioarbeit	11
2.3.1	Warum reflektieren? – Begründungsaspekte einer professionellen Reflexion.....	11
2.3.2	Worüber kann ich reflektieren? - Inhalte einer Reflexion.....	11
3	Praktische Umsetzung der Portfolioarbeit in Grundschulpädagogik.....	12
3.1	Was gehört in ein Portfolio? Überblick über den Aufbau	12
3.2	Das Prozessportfolio – der Lernweg	13
3.2.1	Überblick über die Inhalte des Prozessteils	13
3.2.2	Auftaktreflexion	13
3.2.3	Thesenpapier – Was habe ich gelernt?.....	14
3.2.4	Persönliche Reflexion während des Lernprozesses	15
3.2.5	Index der Kernbegriffe	18
3.2.6	Abschlussreflexion	19
3.3	Produktportfolio	22
4	Portfolioabgabe und -rückmeldung.....	24
4.1	Wichtige formale Hinweise zur Portfolioabgabe	24
4.2	Nach welchen Kriterien erfolgt die Portfoliorückmeldung?	25
4.3	Was ist ein Portfolio-Gespräch?	25
5	(Weiterführende) Literatur	26
6	Anhang: Bildanregungen zur Reflexion	28

1 Theoretische Grundannahmen zur Portfolioarbeit

Zum besseren Verständnis, warum sich der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik mit dem Portfolio weitgehend gegen die „konventionelle“ Art der Leistungserhebung im Studium entschieden hat, möchten wir Ihnen in diesem Kapitel einen Einblick in zwei ausgewählte dahinterstehenden theoretischen Grundannahmen geben. Weitere Informationen zum Entstehungskontext der Portfolioarbeit, die erstmals im Wintersemester 2010/11 durchgeführt und nach der ersten Erprobungsphase auf alle Seminar ausgeweitet wurde, finden Sie unter anderem in Sonnleitner (2012).

1.1 Was macht eine/n professionelle/n (Grundschul)Lehrer/in aus?

Die Grundfrage jeder/jedes Lehrer/innenbildnerin / Lehrer/innenbildners lautet: Was ist das Endziel der Berufsausbildung, worauf bereite ich die künftigen Kollegen/innen vor? In unserem Fall heißt das konkret: Was macht eine/n professionelle/n (Grundschul)Lehrer/in aus?

Ebenso wie der Beruf des Arztes oder des Juristen wird der Lehrerberuf in der Literatur als Profession, zuweilen im Grundschulbereich auch heute noch nur als „Semi-Profession“, bezeichnet. Professionen sind historisch gesehen älter als Berufe und nehmen heute aufgrund ihres ständischen Hintergrunds, aus dem sie sich entwickelten, einen Sonderstatus ein (Oevermann 2005). Sie verfügen zusätzlich zu Berufen über eine „schwer allgemein faßbare Ethik der Dienstleistung von gemeinwohlbezogener Bedeutsamkeit“ (Oevermann 2005, S. 18).

In der Vergangenheit haben sich verschiedene Ansätze entwickelt, um den Professionsbegriff näher fassen zu können und damit anwendbar zu machen. Dem Portfoliokonzept liegen vor allem der berufsbiographische sowie der kompetenztheoretische Professionsbegriff und das Profigraphie-Modell (Schenz 2012) zugrunde.



Oevermann 2008; Schratz u. a. 2008; Schenz 2012; Bauer 2000

Laien/ Nicht-Professionelle

Abb. 1 Spezifische Kennzeichen pädagogischer Professionalität, © Sonnleitner

Kurz gefasst unterscheidet sich der/die professionell Handelnde von Laien wie Eltern durch besonderes professionelles Handlungswissen, spezifische Handlungskompetenzen und, wie bereits erwähnt, bestimmte auf das Berufsfeld bezogene Werthaltungen und Einstellungen. Eine Besonderheit des Alltags eines/einer Professionsangehörigen liegt in einem stetigen Handeln in der Krise oder, wie Stichweh (1994) es bezeichnet, einem Umgang mit Ungewissheit. Ähnlich wie bei

anderen Professionen ergeben sich auch für die Lehrkräfte im Verlauf eines Arbeitstages unvorhergesehene Situationen, die eine flexible Aktion und Reaktion auf der Grundlage des erworbenen professionellen Wissens und der vorhandenen Kompetenzen, diese dienen zugleich als Voraussetzung, um mit der Situation überhaupt umgehen zu können, erfordern. Zum professionellen Handeln gehört auch, die angewendeten Handlungsstrategien und damit verbundenen Überzeugungen immer wieder kritisch zu überdenken, d. h. zu reflektieren. Ziel des pädagogischen Handelns ist stets die Mündigkeit der/des Heranwachsenden (Schenz 2011).

Die Professionalität einer Lehrkraft muss sich im Laufe ihres Berufslebens erst entwickeln. Professionalisierung (so nennt man verkürzt gesagt, den Weg zur Professionalität) ist damit eine berufsbiographische Aufgabe. Der Aufbau von Kompetenzen und die Bildung eines beruflichen Habitus erfolgt durch die Bewältigung einschlägiger Situationen (Terhart 2005).

Eine der bekanntesten Definitionen von Kompetenz stammt von Weinert (2001), der den Begriff allgemein definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.). Frey (2006) fasst den Begriff der Kompetenz ähnlich, indem er konstatiert: „Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung der Handlungsprinzipien, bestimmte Bedingungen, zu erreichen vermag. (...) Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsbewusst zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey 2006, S. 31).

In Anlehnung an die einschlägige Literatur legt der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik folgende spezifische Kompetenzen, über die eine Lehrkraft später verfügen sollte, zugrunde:

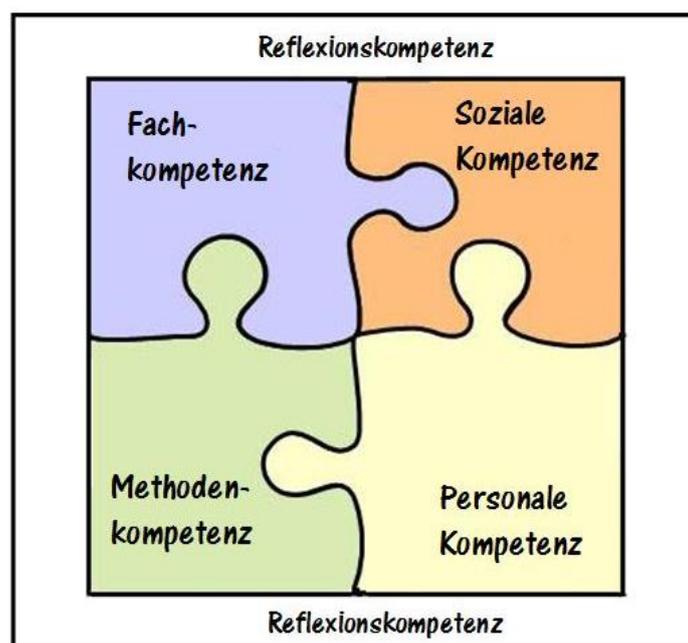


Abb. 2 abgewandelt aus Schenz/Kyek 2011, © Sonnleitner

Die einzelnen Kompetenzen, die nachfolgend näher erläutert werden, sind auch immer Gegenstand der Reflexion im Portfolio (z. B. im Rahmen der 3.2.2 Auftaktreflexion sowie der Abschlussreflexion).

1.1.1 Fachkompetenz

Der Begriff „Fachkompetenz“ umfasst grundlegendes und spezialisiertes Fachwissen aus dem (späteren) pädagogischen Tätigkeitsfeld in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht, das sich im ständigen Wandel befindet und deshalb fortwährende Weiterbildung erfordert (Nolle 2004; Frey 2006; Sonnleitner 2012).

Die Inhalte der Fachkompetenz sind stets orientiert an der jeweiligen Disziplin. Für den Lehrer/innenberuf umfasst die Fachkompetenz also sowohl auf die Unterrichtsfächer bezogene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte als auch allgemein erziehungswissenschaftliches Wissen (Nolle 2004; Schenz 2012). Weitere Hinweise zu den im Studium und der zweiten Ausbildungsphase zu erwerbenden Fachinhalten finden sich in den einschlägigen Lehramtsprüfungsordnungen (LPO I und LPO II für Bayern).

Die Überprüfung des spezifischen Fachwissens kann durch eine Abfrage von Inhalten z. B. im Rahmen von Prüfungen erfolgen. Fachpraktische Fähigkeiten sind hingegen nur schwer für eine Messung zugänglich (Nolle 2004).

1.1.2 Methodenkompetenz

Die „methodisch-didaktische Kompetenz“, kurz „Methodenkompetenz“, umfasst Fähigkeitskonzepte zur Vorbereitung, Veranlassung und Begleitung von Lern- und Arbeitsprozessen (Girmes 2006). Während die Planung von Unterricht zunächst eine genaue Analyse des Arbeitsgegenstandes sowie eine Strukturierung von Inhalten und Arbeitsprozessen, Überlegungen zur Vermittlung des Wissens an andere Personen und die Gestaltung von Lernumgebungen erfordert, finden auch Aspekte der Selbstorganisation, des Zeitmanagements und der Medienkompetenz, im Sinne einer Nutzungsfähigkeit, hier Berücksichtigung. Im Hinblick auf die Arbeit in der Grundschule scheinen zudem v. a. die Fähigkeit zur Beobachtung, Diagnose und Förderung von Lernvoraussetzungen bei Kindern von besonderer Wichtigkeit. Ebenso erweist sich die Gestaltung von Unterricht unter Berücksichtigung der für diese Schulart spezifischen Unterrichtsprinzipien und die Anwendung vielfältiger Unterrichtsmethoden, die der Heterogenität der Schülerschaft entgegenkommt, bedeutungsvoll (Nolle 2004; Frey 2006; Sonnleitner 2012).

1.1.3 Soziale Kompetenz

Die „soziale Kompetenz“ kann umschrieben werden als Fähigkeitskonzepte eines Individuums in der Interaktion mit seinen Mitmenschen und impliziert dabei z. B. Authentizität, Kontakt-, Kommunikations-, Kooperations-, Konflikt-, Empathie- und Kritikfähigkeit oder auch rhetorische Fähigkeiten. Im Hinblick auf die Grundschule sind diese Kompetenzen, insbesondere hinsichtlich der besonderen Bildungs- und Erziehungssituation, dem intensiveren Austausch mit Erziehungsberechtigten sowie bei der Betrachtung neuerer schulpolitischer Entwicklungen (z. B. der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems), die Veränderungen hin zum Teamteaching mit sich bringen oder zumindest einer verstärkten Kooperation unter Kolleg/innen bedürfen, besonders erwähnenswert (Nolle 2004; Frey 2006; Sonnleitner 2012).

1.1.4 Personale Kompetenz

Die „personale Kompetenz“ umfasst im Allgemeinen die Fähigkeit zur Entfaltung individueller Einstellungen, Wertvorstellungen, Interessen, Motivationen und Begabungen sowohl im Hinblick beispielsweise auf die Professionsauffassung als auch im Hinblick auf bildungspolitische Entwicklungen, Unterrichtsinhalte und weitere Aspekte, die das Feld der Schul- und Unterrichtsentwicklung betreffen. Vor allem in der Grundschule, in der im Vergleich zur Sekundarstufe erzieherische Situationen aufgrund des Klassenlehrerprinzips sowie des Entwicklungsstandes der Altersgruppe noch wesentlich häufiger vorkommen und die vielen Reformdiskussionen unterliegt, scheinen die Einstellungen, Haltungen, Interessen und Wertvorstellungen der einzelnen Lehrkraft in ihren Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtskontext besonders beachtenswert. Ebenso beinhaltet die personale Kompetenz die Fähigkeit zur Entfaltung und Einbringung individueller Begabungen und Leistungsvorsätze (Frey 2006; Sonnleitner 2012).

1.1.5 Kompetenz der Reflexion und Evaluation

Das Bild des Puzzles soll verdeutlichen, dass alle Kompetenzen miteinander verschränkt sind und sich oftmals wechselseitig bedingen. Besonders im Modell hervorzuheben ist die Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Diese bildet einen festen Rahmen um alle anderen genannten Kompetenzen, für deren Ausbildung sie von zentraler Bedeutung ist.

Sie kann als Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen und über das eigene Handeln sowie die Intentionen des Tuns nachzudenken, eine Haltung einzunehmen und Gegenstände und Situationen von einem anderen Standpunkt aus betrachten zu können, erklärt werden. „Sie ist bedeutsam auch deswegen, weil sie dazu beiträgt, dass man aus dem, was man tut und veranlasst, lernt“ (Girmes 2006, S. 15). Kern der Reflexionskompetenz sind als Fähigkeitskonzepte, welche erforderlich sind, um fortwährend aus den Handlungen und deren Folgen zu lernen und ggf. seine Handlungsmuster entsprechend anzupassen. Im mentalen Vorgang der Reflexion findet zugleich eine „Selbstreflexion als hermeneutischer Prozess sozialer Perspektivenübernahme durch Sinn- und Motivverstehen“ (Reinhardt 1997, S.47) statt. Diese Fähigkeit zu kritisch-individuellen Urteilsbegründungen ist einerseits ein hilfreiches „Instrument“ in der Hand der Lehrkraft zu deren besserem Verständnis ihres eigenen Unterrichts und gleichermaßen auch eine Möglichkeit, ihre Urteile und Bewertungen darin zu reflektieren. Damit stellt sie eine grundlegende Basis professionellen Handelns dar (Sonnleitner 2012).

Auf die Fähigkeit der Reflexion (auch im Rahmen der Portfolioarbeit) wird im Kapitel „Reflexion als zentraler Bestandteil der Portfolioarbeit“ noch näher eingegangen.

Abschließend ist der **Weg zum Lehrer/innenberuf aus (berufs-)biographischer Perspektive** vor allem durch eine institutionalisierte dreiphasige Lehrer/innenbildung gekennzeichnet:

Dreiphasige Lehrerbildung

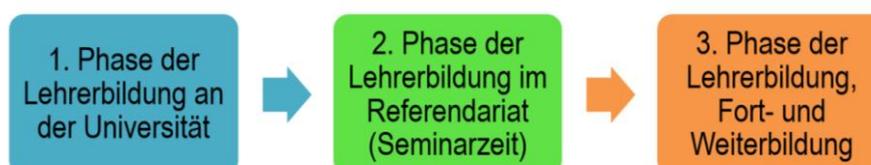


Abb. 3 Chronologischer Verlauf der dreiphasigen (Grundschul)Lehrer/innenbildung in Bayern, © Sonnleitner

In der ersten Phase, der universitären Lehrerbildung, liegt der Schwerpunkt vorrangig auf einer Ausbildung des professionellen Handlungswissens, das wie beschrieben, später wesentlich zur Handlungsfähigkeit in ungewissen Situationen beiträgt, auf der Anbahnung von Handlungskompetenzen und -überzeugungen sowie der Einübung der Reflexionsfähigkeit. Die Notwendigkeit des insbesondere in den Fachwissenschaften und -didaktiken sowie den Erziehungswissenschaften grundgelegten Wissens soll an einem einfachen Beispiel aus dem Heimat- und Sachunterricht verdeutlicht werden: Bezugspunkt der Gestaltung des Unterrichts ist zum einen das Kind und zum anderen die Sache. Zur Abstimmung des Unterrichts auf die spezifischen Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes/ der Klasse ist eine Kenntnis dieser und damit Wissen und Kompetenzen im Bereich der Diagnostik notwendig. Hierzu braucht es zunächst entsprechende Fachkenntnisse darüber, wie z. B. Vorwissen zu einem Thema erhoben werden kann. Erst dann kann dieses bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Der Inhalt bzw. die zu erreichenden Kompetenzen sind als Zielvorstellung des Unterrichts in den Lehrplänen festgehalten. Es fehlen allerdings Hinweise zur Methodik. Für die Frage, wie z. B. Unterricht zum Thema „Wald“ gestaltet werden kann, braucht es deshalb zunächst Fachwissen über die Vielfalt an Unterrichtsprinzipien, Methoden und Medien, die dazu eingesetzt werden können, und anschließend entsprechende Kompetenzen, dieses anzuwenden.

Die zweite zentrale theoretische Grundannahme, verbunden mit der Frage, wie Lehrer/innenbildner/innen den Wissenserwerb an der Universität unterstützen können, ist deshalb der konstruktivistische Lernbegriff:

1.2 Wie kann der Wissenserwerb an der Universität unterstützt werden?

Der konstruktivistischen Zugangsweise zum Lernen liegt „die Annahme der Subjektabhängigkeit des Erkennens und Wissens als Konstruktion des menschlichen Geistes“ (Reusser 2006, S. 152) zugrunde. Ziel des Lernprozesses ist gründliches Verstehen, das einen spontanen Transfer des Gelernten auf Alltagssituationen und neue Inhalte und Strukturen erst ermöglicht (Stebler/Reusser/Pauli 1994) Nach Reinmann-Rothmeier/Mandl (1998) zeichnet sich Lernen demnach durch einen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess aus. (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S. 459ff.) Das heißt:



Abb. 4 Überblick über die Kernelemente des konstruktivistischen Lernbegriffs auf der Grundlage von Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, Reusser 2006; © Sonnleitner

- Nur durch die **aktive** Beteiligung und die eigenständige Auseinandersetzung des Lernenden mit den Inhalten ist Lernen letztlich möglich. Dieses setzt Lernmotivation und Interesse am Prozess oder am Gegenstand voraus.
- Der Lernprozess an sich wird vom Lernenden **selbstbestimmt** ausgeführt und von ihm eigenständig überwacht (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998).
- „Wissen ist keine Kopie von Wirklichkeit, sondern eine **Konstruktion** von Menschen“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S. 466). Zudem erfolgt Wissenserwerb durch die Vernetzung von neuen mit alten Wissensstrukturen. Reusser (2006) bezeichnet diesen Vorgang mit dem Adjektiv „**kumulativ**“, das den Wissensaufbau auf Vorwissen im Sinne einer Erweiterung, Ausdifferenzierung und Rekonstruktion des Erlernten noch verdeutlicht.
- Wird Wissen in Kontexten und authentischen Situationen erworben, kann der Prozess als **situativ** bezeichnet werden. Um träges Wissen zu vermeiden, ist die gleichzeitige Anwendung (Kontextualisierung) zudem bezeichnend.
- Lernen findet nicht zuletzt häufig in einem **sozialen** Raum statt. Somit ist der/die Lernende stets soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt und Lernen ist ein interaktives Geschehen, in dem Austausch mit anderen stattfindet (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998).

Gerade die aktive, individuelle und ausgehend vom individuellen Vorwissen erfolgende Auseinandersetzung mit den intendierten Lerninhalten soll im Portfolio erfolgen.

2 Portfolio als Instrument zur Unterstützung der Professionalisierung

2.1 Was ist ein Portfolio?

vom Lateinischen: portare = tragen; folium = Blatt

Definition in Anlehnung an Paulson, Paulson & Mayer, 1991, S. 60:

Unter einem **Portfolio** wird eine **zielgerichtete Sammlung von Arbeiten** verstanden, welche die **individuellen** Bemühungen der/des Lernenden, d. h. den **Lernfortschritt** und die **Leistungsergebnisse** auf einem oder mehreren Gebieten, zeigt. Es beinhaltet damit Informationen sowohl über den Lernprozess der/des Studierenden als auch ein oder mehrere ausgewählte Produkte, die ihr/ihm besonders gut gelungen sind und zur Beurteilung hervorgehoben werden sollen. Die Sammlung schließt die **Beteiligung der/des Lernenden** bei der Auswahl der Inhalte sowie **selbstreflexive Gedanken** ein.¹

Wie der Definition zu entnehmen ist, kommt es bei einem Portfolio nicht im Sinne der Worterkunft (viele Blätter in einem Ordner sammeln) in erster Linie auf die Quantität, sondern auf die Qualität der Inhalte an! Wesentlicher Bestandteil sind die Reflexionen, die im Folgenden noch näher erläutert werden (vgl. Reflexion als zentraler Bestandteil der Portfolioarbeit).

¹ Diese Definition ist in Anlehnung an die Portfoliodefinition von Paulson, Paulson & Mayer, 1991, S. 60 zu sehen: „A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.“

Zudem spiegeln sich der Lernfortschritt (Prozessportfolio) und die Leistungsresultate (Produktportfolio) auch im Portfoliokonzept des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik unmittelbar wider (vgl. Praktische Umsetzung der Portfolioarbeit in Grundschulpädagogik)!

Das E-Portfolio als Alternative zur Papiervariante des Portfolios seit WiSe 2013/14

Seit WiSe 2017/18 müssen Sie in allen Seminaren GSP/SSE/SU 1.2/2.1/2.2/2.3 am Lehrstuhl Ihren Leistungsnachweis in Form eines elektronischen Portfolios erstellen und einreichen.

Aus erster Sicht bringt diese Umstellung sowohl ökonomische, ökologische als auch lerntechnische Vorteile mit sich. Zu nennen sind beispielsweise

- eine vereinfachte Abgabe des Leistungsnachweises durch Einreichung über ILIAS,
- Papierersparnis,
- die Möglichkeit der sofortigen digitalen Archivierung, d. h. der Wegfall von Formularen und der Einreichung eines Datenträgers, in diesem Zusammenhang wird ein Beitrag zur Vermeidung von Plastikmüll (CDs) geleistet,
- eine erhöhte Transparenz für Studierende und Lehrende
- sowie verminderter Verwaltungsaufwand,
- die Möglichkeit zur stringenten Führung des Indexes über das Studium hinweg,
- die Schaffung eines konsequenten Überblicks über die Kompetenzentwicklung der gesamten ersten Ausbildungsphase,
- Potentiale für die methodisch-didaktische Gestaltung von Seminaren,
- u. v. m.

Für die Erstellung des digitalen Portfolios steht die Lernplattform ILIAS zur Verfügung: ilias.uni-passau.de (Anmeldung über RZ-Kennung) → Persönlicher Schreibtisch → Portfolio. Betreut wird das E-Portfolio-Projekt federführend von Frau Tamara Rachbauer.

2.2 Ziele der Portfolioarbeit

Mit der Portfolioarbeit sind zusammenfassend also folgende Zielsetzungen verbunden:

- Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung: Wo stehe ich gerade auf dem Weg zum Berufsziel „(Grundschul-)Lehrer/in“? Welche Fähigkeiten/Fertigkeiten/Kompetenzen habe ich bereits erworben? Wo möchte/muss ich an mir weiterarbeiten?
- Bewusstwerdung des eigenen Lernfortschritts und Verfolgen der eigenen Lernspur
- Vertiefte (interessengeleitete und aktive) Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, Entwicklung einer eigenen Position
- Dokumentation der Abläufe von Wissenserwerb, Analyse von Arbeitsstrategien
- Kommunikations- und Präsentationsinstrument: Gesprächsgrundlage für den Austausch mit Kommiliton/innen und Dozent/innen
- Individuelles Nachschlagewerk für Studium und Examensprüfung
- Persönliche Erinnerung und semesterbegleitender Leistungsnachweis

Ziele:

Erfahrungen und Wissen reflektieren und eine Haltung dazu einnehmen zu können.
Professionelle Kompetenzen entwickeln und sichtbar machen.

2.3 Reflexion als zentraler Bestandteil der Portfolioarbeit

2.3.1 Warum reflektieren? – Begründungsaspekte einer professionellen Reflexion

Professionelles Reflektieren bedeutet nach Kroath (2004, S. 183) „bewusstes Überlegen, Nachdenken vor, während oder nach einer Situation oder Handlung im Berufsalltag, in gedanklicher oder schriftlicher Form“. Dauber (2006) versteht unter Reflexion „eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ (Dauber 2006, S. 13). Und Schön (1983) sowie Altmeppen, Posch & Somekh (1993) differenzieren zwei verschiedene Ebenen der Reflexion, nämlich die Reflexion in der Handlung sowie die Reflexion über die Handlung.

Die Reflexionen innerhalb der Lehrveranstaltungen sowie der Portfolioarbeit des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik dienen der kritischen Auseinandersetzung mit dem Inhalt der jeweiligen Sitzung bzw. des jeweiligen Seminars.

Sinn und Zweck dieser Reflexionen ist es, die Seminarinhalte mit Verstand Revue passieren zu lassen und so professionsbezogene Fähigkeiten wie Urteilsfähigkeit, Methoden- und Handlungskompetenz aufzubauen bzw. im Rahmen des Studiums zu erweitern. Zudem stärkt eine kritische Reflexion von vermitteltem Wissen die personale Kompetenz.

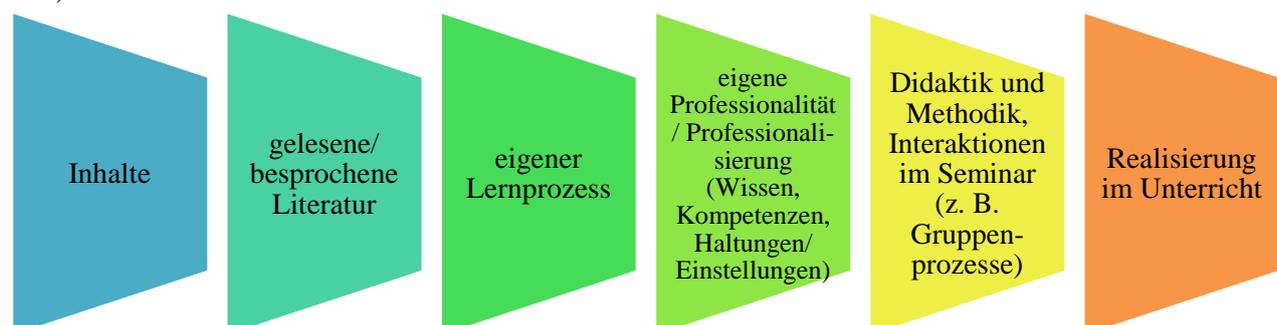
Insgesamt gehört das Überdenken von an der Universität gelehrt Inhalten zur pädagogischen Professionalisierung angehende(r) (Grundschul-)Lehrer/innen und unterstützt die Bildung von Einstellungen und Haltungen gegenüber pädagogischen Themen, die das spätere Berufsleben bestimmen werden.

Im Wesentlichen verfolgen die Aufgaben der Reflexion im Rahmen der Lehrer/innenbildung also folgende Ziele:

- kritisches Denken lernen
- „Scheinwerferfunktion von Theorien“ (Popper, 1975)
- mehrere Standpunkte einnehmen und beurteilen können, eine Haltung ausbilden, sich positionieren können (Einstellung)
- Reflexion als Element der Professionalisierung für den Beruf der Grundschullehrkraft (Müller 2011)
- Meinungsvielfalt als Kennzeichen und Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft

2.3.2 Worüber kann ich reflektieren? – Inhalte einer Reflexion

Folgende Themenfelder können Inhalt Ihrer Reflexion sein (die Vorschläge sind optional zu sehen):



3 Praktische Umsetzung der Portfolioarbeit in Grundschulpädagogik

3.1 Was gehört in ein Portfolio? Überblick über den Aufbau

Abhängig vom besuchten Modul besteht das Portfolio aus zwei wesentlichen Teilen, nämlich dem Prozess- und dem Produktportfolio.

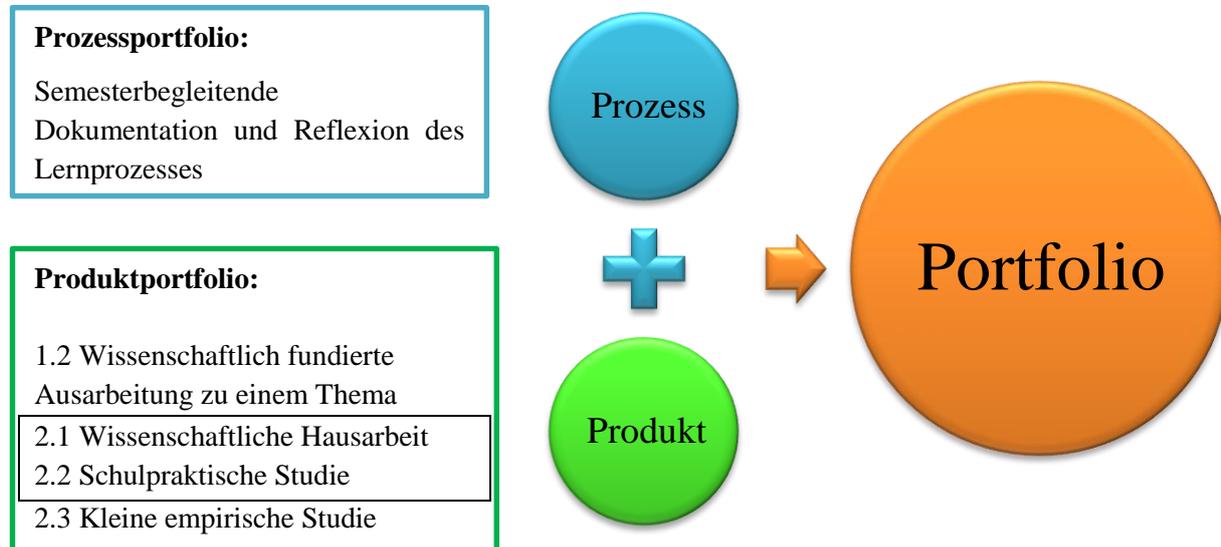


Abb. 5 Bestandteile des Portfolios; © Sonnleitner

Wie im Kapitel „2.1 Was ist ein Portfolio?“ bereits angedeutet, spiegelt sich im Portfolio sowohl der **Lernfortschritt** als auch die **Leistungsergebnisse** wider. Es bietet damit die Chance, den Leistungsnachweis (anders als bei punktuellen Prüfungen wie Klausuren) über einen längeren Zeitraum zu erbringen und die eigenen Stärken gezielt einzubringen.

Vorab ist zu sagen, dass das Portfolio entsprechend der Definition (vgl. Was ist ein Portfolio?) Ihre **individuellen Bemühungen** zeigt. Das bedeutet, Ihr Portfolio wird sich aufgrund Ihres Vorwissens, Ihrer spezifischen Begabungen und Arbeitsweise am Ende des Semesters von denen der Kommilitonen/innen unterscheiden. Unsere Vorgaben dienen dazu, Ihnen einen Rahmen für den Leistungsnachweis sowie die Reflexion von Wissenserwerb und Professionalisierungsprozess zu setzen, den Sie aber selbstständig füllen sollten. Wir möchten Sie deshalb auffordern, das Portfolio zu „Ihrem“ zu machen und anregen, auch „über den eigenen Tellerrand“ hinauszublicken und sich mit anderen (Dozenten/innen, Kommilitonen/innen, aber auch Außenstehenden) über Ihr Portfolio **auszutauschen** – im Gespräch, aber auch im Vergleich der Ordner, ergeben sich vielleicht gute Anregungen zur Weiterarbeit!

Überblicksmäßiger Aufbau eines Portfolios (Seminar):

- Deckblatt (siehe Formblätter)
- Inhaltsverzeichnis
- Arbeiten und Dokumente (thematisch sortiert) sowie Reflexionen zu einzelnen Themen (Prozessportfolio)
- Wissenschaftliche Arbeit sowie ggf. Auswahl besonders gelungener Arbeiten (Produktportfolio)
- Index/ Fachsprachliches Lexikon
- Abschlussreflexion

Wichtig: klarer, äußerer Rahmen; erkennbare Gliederung und roter Faden – die kann unterstützt werden durch ein entsprechend strukturiertes Inhaltsverzeichnis

Tipp: Nutzen Sie ein (seminar)thematisches Inhaltsverzeichnis für das Portfolio, das erleichtert Ihnen das Nachschlagen im E-Portfolio zu einem späteren Zeitpunkt. Eine eigene Registerkarte können Sie zudem je für die Auftakt-/Abschlussreflexion, den Index der Kernbegriffe und das Produktportfolio verwenden.

3.2 Das Prozessportfolio – der Lernweg

3.2.1 Überblick über die Inhalte des Prozessteils

Der Prozessteil des Portfolios besteht aus Reflexionselementen über den Lern- und Professionalisierungsprozess einerseits und andererseits der Sammlung und Wiederholung von Wissen:

- Auftaktreflexion
- Thesenpapiere und persönliche Reflexionen während des Seminars
- Portfolioaufgaben, Referate, Ergebnisse aus Gruppenarbeiten, andere Teilprodukte
- Index der Kernbegriffe
- Abschlussreflexion

Die einzelnen Bestandteile werden nachstehend näher erläutert.

3.2.2 Auftaktreflexion

Die Auftaktreflexion dient im Sinne des berufsbiographischen Professionsbegriffs (vgl.

Theoretische Grundannahmen zur Portfolioarbeit) dazu, Ihren aktuellen Stand im Professionalisierungsprozess zu reflektieren und zu überlegen, welche Ziele Sie mit dem Studium bzw. im kommenden Semester/ mit der gewählten Veranstaltung erreichen möchten.

Zu Beginn des Studiums kann es sinnvoll sein, diese Auftaktreflexion ganz grundsätzlich in Anlehnung an folgende Fragen zu verfassen:

1. Warum will ich Grundschullehrer/in werden?
2. Was brauche ich, um ein/e gute/r Lehrer/in zu werden?
3. Wo stehe ich aktuell auf meinem Weg zu einer guten Grundschullehrkraft? Was davon kann ich schon? Woran möchte/sollte ich noch arbeiten?

Ergänzend dazu können Sie auch einen Test zur Selbsterkundung durchführen und das Ergebnis reflektieren.³

Auch während Ihres Studiums können Sie immer wieder inne halten und überlegen, ob sich aufgrund des erworbenen theoretischen Wissens und den gemachten praktischen Erfahrungen Ihre Intentionen für die Berufswahl verändert haben.

In jedem Fall zu Beginn des Semesters festzuhalten, ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität und den Seminarinhalten z. B. mit Hilfe von folgenden Fragen:

1. Eigene Professionalität: Welche Kompetenzen (vgl.

³ Z. B. Laufbahnberatung für Lehrer/innen: <http://www.cct-germany.de/> (je nach Studienfortschritt und Erfahrung Tour 1, 2 oder 3); Selbsterkundung zum Lehrerberuf: <http://www.self.mzl.lmu.de/> (wichtig, damit eine Gesamtauswertung erstellt wird: als Nutzer registrieren)

2. Theoretische Grundannahmen zur Portfolioarbeit) sind bereits gut ausgeprägt? Worauf lässt sich dies zurückführen?
3. Was von den Seminarinhalten ist mir schon bekannt? Worauf bin ich gespannt? Was habe ich in der Praxis bereits erlebt? Wo kann ich Querverbindungen zu anderen Fächern herstellen?

Zudem ist es sinnvoll, sich zwei oder drei Ziele zu setzen, an denen Sie in diesem Semester im Rahmen des besuchten Seminars, in dem das Portfolio gefertigt wird, arbeiten möchten und dieses am Ende des Semesters zu überprüfen.

Intentionen der Auftaktreflexion sind damit:

- eine erste Auseinandersetzung mit Seminarinhalten und der eigenen Professionalität bzw. Bewusstwerden des eigenen Professionalisierungsprozesses,
- die Formulierung von Erwartungen an die Inhalte des Seminars und der Ziele für dieses Semester,
- die Reflexion von Vorwissen und Kompetenzen bezüglich der Inhalte des Seminars,
- das Aufzeigen des „Ist- Standes“ bezüglich der Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial- und Reflexionskompetenz (ggf. in Bezug auf einen Soll- Stand) vor dem Seminar.

3.2.3 Thesenpapier – Was habe ich gelernt?

Thesepapiere im Portfolio erfüllen eine zweifache Funktion:

- Im Sinne des konstruktivistischen Lernbegriffs (vgl.

- Theoretische Grundannahmen zur Portfolioarbeit) bieten sie die Möglichkeit der nochmaligen *aktiven* Auseinandersetzung und *Systematisierung* der kennengelernten Inhalte sowie der Wiederholung zur Festigung des erworbenen Wissens.
- Zudem bilden sie als Reflexion über den Lerngegenstand einen möglichen Ausgangspunkt für die anschließende persönliche Auseinandersetzung damit.

Das Thesenpapier kann somit definiert werden als sachliche Positionierung *mit wissenschaftlichen Bezügen*. Hier sollten Sie die wesentlichen Kernthemen und zentralen Aussagen der Sitzung in eigenen Worten fassen. Die Formulierung in eigenen Worten erscheint wichtig, denn: „Nur wer etwas in eigenen Worten formulieren kann, hat es wirklich verstanden.“

Die Art und Weise der Aufbereitung und Systematisierung der Inhalte ist Ihnen und Ihrer individuellen Arbeitsweise überlassen. Im Folgenden finden Sie ein paar Anregungen dazu:

- Stichpunkte mit ausformulierten Sätzen
- Fließtext
- Arbeit mit Mindmaps, Concept-Maps, Fishbone, Comics, Bildergeschichten
- Arbeit mit dem Raster zur Begriffsanalyse (zu finden in: Bohl, Thorsten, 2008: „Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik“, Beltz Verlag, Weinheim/Basel)
- ...

Im Portfolio muss ausdrücklich nicht eine Form der Aufbereitung durchgängig angewandt werden. Gerne können Sie verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten ausprobieren.

Zudem ist es Ihnen freigestellt, ob Sie die Zusammenfassungen handschriftlich oder mit dem PC anfertigen.

Am Ende der Auseinandersetzung mit den Inhalten können auch immer **offene Fragen** stehen, die sich daraus ergeben. Diese sollten allerdings nicht unbeantwortet stehen bleiben, sondern nachgerechert und die Antwort (mit Angabe der Quelle) im Portfolio festgehalten werden. Auch dies ist schließlich Teil Ihres Lernprozesses!

3.2.4 Persönliche Reflexion während des Lernprozesses

Während beim Thesenpapier der erlernte Inhalt im Vordergrund steht, geht es bei den anschließenden Reflexionen darum, einen Bezug zu Ihnen persönlich herzustellen. Was Gegenstand der Reflexion sein kann, finden Sie unter „Worüber kann ich reflektieren? – Inhalte einer Reflexion“.

Im Folgenden finden Sie ein paar Anregungen, wie Sie die Reflexion begleitend zur Lehrveranstaltung gestalten können. Diese Auswahl versteht sich als Anregung, aus der Sie sich jene Methoden auswählen können, die Ihnen gut gefallen. Trauen Sie sich ruhig, Verschiedenes auszuprobieren! Wichtig bei allen Methoden ist allerdings, die getroffenen Aussagen zu begründen, sodass der Entwicklungsweg nachvollziehbar wird.

Reflexion anhand von Fragen (im Fließtext)

Die scheinbar „einfachste“ Möglichkeit eine Reflexion zu verfassen, ist, im Nachgang vor dem Hintergrund einer bestimmten Perspektive (vgl. Worüber kann ich reflektieren? – Inhalte einer Reflexion) einen Fließtext zu verfassen. Nachfolgend haben wir Ihnen einige Fragen zusammen-

gestellt, die Ihnen dabei helfen können. Diese sind als exemplarische Auswahl zu verstehen und können bzw. sollten sogar um eigene Aspekte ergänzt werden.

Reflexion zu den Inhalten:

- Welches Vorwissen, welche Erwartungen hatte ich an die Sitzung? Inwiefern wurden diese/es bestätigt/ erfüllt?
- Was nehme ich an neuem Wissen aus dem Seminar mit? Wie stehe ich zu den Lerninhalten?
- Wie stehe ich persönlich zu dem vermittelten Wissen? Stimme ich den Inhalten zu oder stehe ich ihnen skeptisch gegenüber?

Reflexion zu gelesener/besprochener Literatur:

- Wenn Literatur besprochen wurde: Stimme ich dem/der Autor/in zu, kann ich seine/ ihre Kernthesen nachvollziehen oder beinhaltet die jeweilige Literatur Widersprüche bzw. inhaltliche Schwächen?
- Gibt es oder kenne ich Literatur, die diese Aussagen stützt oder diesen sogar widerspricht?
- Passt das vermittelte Wissen zu dem, was ich in anderen Stunden/ Seminaren/ Fächern gelernt habe?

Reflexion zum Lernprozess:

- Welche Fortschritte habe ich persönlich im Kurs gemacht? Was hat besonders dazu beigetragen?
- Hat der Kurs diesbezüglich die Erwartungen erfüllt?
- Wo sehe ich mich bezüglich meines Wissensstandes?
- Wie bin ich an Aufgaben herangegangen? War die Herangehensweise erfolgreich und muss ich etwas verändern?

Reflexion zur eigenen Professionalisierung:

- Was habe ich an Wissen und Kompetenzen erworben?
- Gehe ich an Herausforderungen und Probleme anders und „professioneller“ heran?

Reflexion zur Methodik/Didaktik im Seminar:

- Wie zufrieden bin ich mit der Methodik im Seminar? Würde mich eine andere Methodik besser ansprechen?
- Was kann der/die Dozent/in an der Kursführung verbessern?
- Trägt die methodisch-didaktische Gestaltung zu meiner Professionalisierung bei/ unterstützt sie meinen Wissenserwerb?

Reflexion zur Realisierung im Unterricht:

- Wenn es sich um ein Theorieseminar handelt: Wie würde ich das Gehörte in die Praxis umsetzen? Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung des Gehörten?
- Wenn es sich um ein Praxisseminar handelt: Bin ich mit der gezeigten Umsetzung einverstanden? Haben die vorgestellten Praxisinhalte Schwächen? Was würde ich anders machen? Bringt mich der Stundeninhalt auf neue Ideen und wenn ja, wie sehen diese aus?
- Sind die vorgestellten Inhalte grundschul- und altersgemäß?
- Traue ich mir zu Kennengelerntes in der Praxis umzusetzen?

Alle Antworten auf diese Fragen sollten zudem sinnvoll, schlüssig und objektiv begründet werden.

Alternative (kreative) Reflexionsmethoden

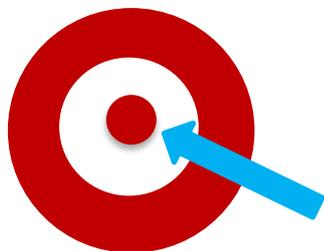
Fünf-Finger-Methode

Zeichnen Sie den Umriss Ihrer eigenen Hand nach, beenden und begründen Sie ausgehend von den einzelnen Fingern folgende Satzanfänge:

Daumen:	Im Seminar geht es mir ...
Zeigefinger:	Ich bin wieder einen Schritt weitergekommen...
Mittelfinger:	Das finde ich ganz wichtig...
Ringfinger:	Für meine berufliche Zukunft bedeutet das...
Kleiner Finger:	Darüber denke ich noch nach/ Das möchte ich noch genauer wissen:



Zielscheibe



Vorgehensweise:

1. Formulieren Sie eine Aussage/ ein Statement zu einem Thema (z. B. Die Ganztagsgrundschule ermöglicht die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder).
2. Zeichnen Sie eine Zielscheibe und markieren Sie auf dieser, inwiefern Sie dieser Aussage zustimmen!
3. Begründen Sie die von Ihnen vorgenommene Bewertung der Aussage!

Vier-Felder-Karte

Füllen Sie die Felder der Karte aus.

Wenn ich auf meinen Lernprozess heute zurückblicke,...

Das habe ich entdeckt/gelernt...	Das ist mir besonders gelungen/ Darauf bin ich stolz...
Ich denke nach, ob/ wie/ warum...	Raum für frei formulierten Bereich / Das möchte ich noch sagen...

Wichtig auch hier: Begründen Sie Ihre Aussagen!

Zudem sind die Fragen in den Feldern austausch- und damit individuell gestaltbar!

Reflexion anhand von Symbolen/ Bildern/ Collagen/ Graffiti/ Postkarten usw.

Reflexion mit Hilfe von Symbolen

1. Wählen Sie einen (oder mehrere) Gegenstände (vgl. untenstehend oder selbst erdacht) aus, die/der zu Ihrem Lernprozess in Bezug auf den Inhalt der Sitzung passt/passen!

2. Halten Sie den Zusammenhang zum Erlernten/ Erlebten fest und begründen Sie!

Symbole können sein...

- Nuss: Diese Nuss habe ich heute geknackt...
- Knoten: Das finde ich besonders kompliziert...
- Herz: Da war ich mit dem ganzen Herzen dabei...
- Stein: Das war heute sehr schwer für mich...
- Edelstein: Da habe ich etwas ganz Besonderes entdeckt...
- Feder: Das ist mir besonders leicht gefallen...
- Samen: Ich bin gespannt, wie...
- goldene Kugel: Besonders wertvoll ist für mich...
- ...

Wichtig! Im Mittelpunkt steht die symbolische Aussage des jeweiligen Gegenstandes!

Reflexion mit Hilfe von Bildern/ Zeichnungen

Malen/ Zeichnen Sie ein Bild/ Collage/ ein Graffiti/ eine Landkarte ... und beschreiben Sie, was diese/s mit dem Inhalt, den Sie kennengelernt haben, und/oder mit Ihnen als künftige/r Grundschullehrer/in zu tun hat.

Standpunktreflexion

1. Wählen Sie ein Foto, ein Bild oder eine (Post-/Land-)Karte aus!⁴
2. Verorten Sie sich, wo Sie gerade im Seminar/ in Bezug auf den Seminarinhalt/ Ihre gesetzten Ziele/ Ihrem Weg zur Grundschullehrkraft stehen und begründen Sie!

Erntewagen – Misthaufen/ Schatzkiste – Papierkorb/ Rucksack bzw. Koffer – Papierkorb

1. Auf einem Bogen Papier werden ein Misthaufen/Papierkorb und ein noch leerer Erntewagen/ eine Schatzkiste/ ein Koffer gezeichnet.
2. Füllen Sie nun Erntewagen/ Schatzkiste/ Koffer und Misthaufen/ Papierkorb mit Erlebtem / Erlerntem..., das Sie mitnehmen bzw. das auf den Misthaufen/ in den Papierkorb kommt!
3. Begründen Sie Ihre Entscheidungen jeweils!

P. S. Aus dem Misthaufen entsteht übrigens mit der Zeit Kompost, aus Altpapier kann durch Recycling etwas Neues entstehen ☺ .

Wissens- / Reflexionsgeschichte

Verpacken Sie Ihre Gedanken zum Inhalt/ zu Ihrem Professionalisierungsprozess/ zu Ihrem Lernprozess ... in eine Erzählung, zu der Sie eigene Assoziationen setzen können. Zusätzlich können darin auch Fragestellungen einfließen, wie z.B.: Welche „Akteure“ (also Wissensbausteine) hängen wie zusammen und warum?

Alternative 1: Reflektieren Sie, indem Sie einen Brief an einen fiktiven Lernpartner/ eine fiktive Lernpartnerin verfassen!

⁴ Fotos als Anregung finden Sie in der Anlage: : Bildanregungen zur Reflexion.

Alternative 2: Rezension schreiben

Schreiben Sie eine kritische Einschätzung des Ablaufs in Form einer Theaterrezension, indem Sie über die inhaltliche Darbietung, die Inszenierung, die Bühne, die Akteure und das Publikum berichten und diese kritisch bewerten.

3.2.5 Index der Kernbegriffe

Der Index der Kernbegriffe, auch „fachsprachliches Lexikon“ genannt, ist ein Nachschlagewerk, das im Verlauf Ihres Studiums zu den wichtigsten Fachtermini entsteht, d. h. in dem Sie die Definitionen der wichtigsten grundschulpädagogischen/ sachunterrichtlichen/ schriftspracherwerblichen Begriffe festhalten, mit denen Sie sich in den Veranstaltungen beschäftigen.

Dieses Lexikon kann (und soll) semesterübergreifend für eine Teildisziplin angelegt werden und schließlich zur Vorbereitung auf Klausuren und/ oder mündliche Prüfungen verwendet werden.

Dieser Index sollte wissenschaftlich fundiert mit Literaturzitaten zu den Definitionen (**Autor, Erscheinungsjahr, Seite**) und einem Literaturverzeichnis versehen sein. D. h. hier sollten Sie wirklich nur Begriffsklärungen aus der Literatur einbinden. Eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Definitionen von Begriffen kann im Rahmen der persönlichen Reflexion erfolgen.

Die Begriffe, die Sie in den Index aufnehmen, lernen Sie in den Seminaren kennen. Eine individuelle Erweiterung ist aber durchaus erwünscht.

Was bedeutet „**wissenschaftlich fundiert**“? – hier ein Beispiel dazu:

SACHUNTERRICHT	Begriff
„Sachunterricht ist in Deutschland am weitesten verbreitete	Definition (wörtlich oder sinngemäß)
Fachbezeichnung für den allgemein bildenden Unterricht in	
Grundschulen und Sonderschulen. Seine zentrale Aufgabe ist es, eine fundierte Orientierung für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Kinder in ihrer Welt zu leisten.“	
(Kaiser, 2006, S. 3)	Quellenangabe zum Zitat
Kaiser, Astrid, 2006: „Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts“. Schneider Verlag. Hohengehren.	Vollständige Literaturangabe

Abb. 6 Beispiel für den Aufbau eines Beitrags im Index der Kernbegriff, © Sonnleitner

Abhängig von Ihrer Lern- und Arbeitsweise kann der Index der Kernbegriffe unterschiedlich organisiert sein, z. B. in einer alphabetisch geordneten Liste, an deren Ende sich das Literaturverzeichnis für den gesamten Index befindet, mit vollständiger Literaturquelle nach jedem Zitat, als Karteikarten (handgeschrieben oder mit PC)...

3.2.6 Abschlussreflexion

Die Abschlussreflexion erfüllt ähnlich wie die 3.2.2 Auftaktreflexion im Sinne des berufsbiographischen Professionsbegriffs (vgl. Was macht eine/n professionelle/n (Grundschul)Lehrer/in aus?) die Funktion der Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionalisierungsprozess. Zudem bietet Sie die Möglichkeit die kennengelernten Wissensbausteine nochmals zu vernetzen, den Portfo-

lioprozess zu reflektieren und Rückmeldung zum Portfoliokonzept sowie zur Seminargestaltung zu geben.

Die Abschlussreflexion beinhaltet also:

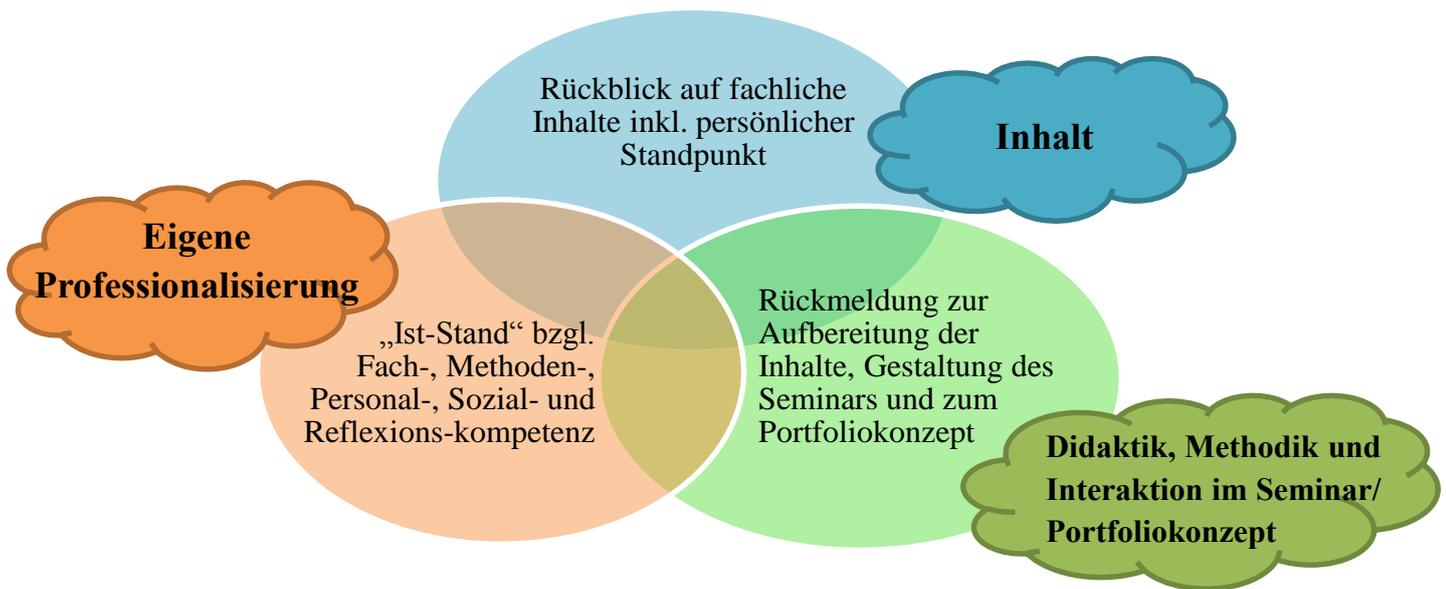


Abb. 7 Überblick über den Aufbau der Abschlussreflexion, © Sonnleitner

Inhalt:

Rückblick/Überblick zu den kennengelernten fachlichen Inhalten, inkl. persönlicher Standpunkt

- Kurzzusammenfassung (Essay) der **Seminarinhalte** (Umfang: ca. 1 Seite Fließtext, PC): Dies sollte keine Wiedergabe des Seminarplans sein, sondern eine thematische Zusammenfassung, in der auch Ihr eigener Standpunkt und die Vernetzung der Themen deutlich wird!!!
 Tipp: Stellen Sie sich vor, Sie verfassen eine Seminarbeschreibung für Stud.IP, in der Sie die vernetzten Inhalte der Veranstaltung aufzeigen!
- Fachliche Inhalte können als Fließtext, aber auch als große Mindmap (z. B. auf einem DIN A3 Blatt), in einem Spielfeld, mit Hilfe einer Landkarte (Ihrer Fantasie sind hier keine Grenzen gesetzt)... aufbereitet werden. Einzig wichtig ist die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den Themen!
- Ihr persönlicher Standpunkt zu den Themen (z. B. Das habe ich aus dem Seminar mitgenommen... Das war besonders interessant für mich... hat mich besonders bewegt... Ist mir besonders in Erinnerung geblieben... Dazu möchte ich noch mehr wissen...) kann in einem Fließtext, aber z. B. auch in einer Wissens-/ Reflexionsgeschichte oder in einer der nachfolgend vorgestellten Reflexionsmethoden für die Abschlussreflexion deutlich werden!

Eigene Professionalität:

Die Reflexion in Bezug auf die eigene Professionalität ist analog zur 3.2.2 Auftaktreflexion. Es geht um das Aufzeigen des „Ist-Standes“ bezüglich der Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial- und Reflexionskompetenz nach dem Seminar.

Fragen, an denen Sie sich bei der Ausarbeitung orientieren können, sind beispielsweise:

- Wo stehe ich nach diesem Semester in Bezug auf die einzelnen Kompetenzen/ meinem Weg zur guten/ professionellen Grundschullehrkraft?
- Wie habe ich mich weiterentwickelt?

- Wodurch habe ich mich weiterentwickelt? Z. B. Referat, Sprechen vor einer Personengruppe, Aufbereiten der Inhalte, Zeitmanagement mit dem Portfolio, Bewältigung der Portfolioaufgaben, Hausarbeit, Gruppenarbeiten im Seminar, Vorbereitung und Durchführung einer Hospitation, ...
- Wo muss ich noch weiter an mir arbeiten?
- Habe ich die Ziele, die sich mir zu Beginn des Semesters gesetzt habe, erreicht? Wie ging es mir dabei?
- Das nehme ich mir für das/die kommende/n Semester vor ...

Didaktik, Methodik und Interaktion im Seminar/ Portfoliokonzept:

Hier haben Sie die Möglichkeit, Rückmeldung zur Aufbereitung der Inhalte, zur Gestaltung des Seminars sowie zum Portfoliokonzept, das wir ständig weiterentwickeln, zu geben.

Für diesen Part der Abschlussreflexion steht Ihnen ein standardisierter Bogen zur Verfügung, den Sie gerne verwenden können. Sie finden diesen unter Dateien auf der Seite des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik im Stud.IP.

Die Abschlussreflexion verbindet letztendlich den Lernprozess mit dem Lernprodukt und erfolgt auf einer sachlich/inhaltlichen und der persönlichen Reflexionsebene.

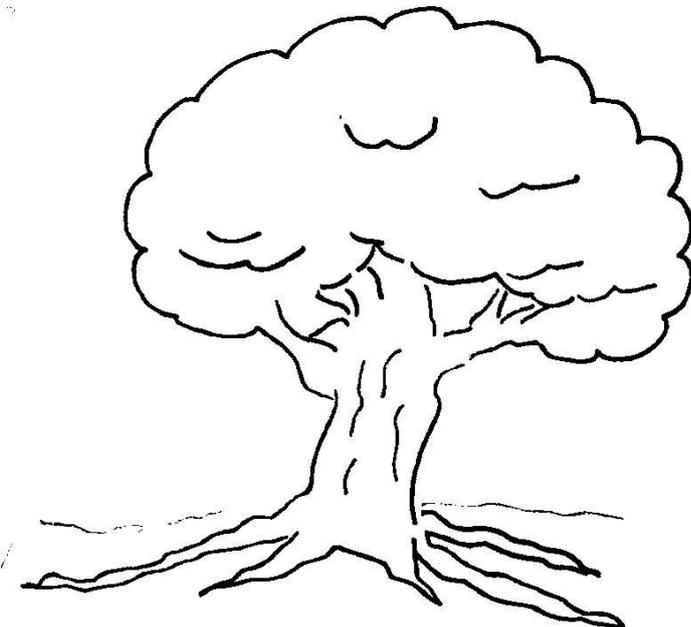
Im Folgenden finden Sie einen Überblick über Reflexionsmethoden zum eigenen Professionalisierungsprozess im Rahmen der Abschlussreflexion:

Kreative Reflexionsmethoden zur Abschlussreflexion

Auch hier gilt wieder: Es handelt sich um Vorschläge, die ausprobiert oder auch verändert werden können. Ebenso ist eine „klassische“ Reflexion im Fließtext möglich.

Baum der Erkenntnis

Zeichnen Sie einen Baum. Halten Sie in den einzelnen Teilen (Wurzeln, Stamm, Krone) Folgendes fest:



(Krone) Das sind meine Ziele.

Da möchte ich mich beruflich/ im Studium weiterentwickeln...

(Stamm) Das brauche ich noch um zu wachsen...

Das sind meine nächsten Schritte...

(Wurzeln) Grundlagen (gefestigtes Wissen)

Das weiß ich schon...

Diese Kompetenzen/ Fähigkeiten habe ich schon erlangt...

Mein Weg

Visualisieren Sie Ihren „persönlichen“ Weg im Seminar z. B. mit Naturmaterialien, Bildern, auf einer Landkarte (vgl. auch Reflexion anhand von Symbolen/ Bildern/ Collagen/ Graffiti/ Postkarten usw.). Ihrer Kreativität sind keine Grenzen gesetzt!

Mit Naturmaterialien und/oder Abfallstoffen (Papier, Stoffresten, Knöpfen...) kann ein Bild gestaltet werden – gelegt und fotografiert oder geklebt. Wo ging es bergauf, wo war es steinig....

Alternativ können Sie ein Bild auch zeichnen/ malen oder fotografieren, eine Collage erstellen...

Beschreiben Sie anschließend Ihren anhand des Bildes dargestellten Entwicklungsweg!

Variante: Erstellen Sie eine Landkarte: Legen Sie einen Abfahrts- oder Abmarschpunkt fest, damit beginnt die Zeichnung des Weges und der übrigen Landkarte. Als Orientierung und Hilfe stehen „Kartographen“ zur Verfügung (legen Sie für die verwendeten Kartographen eine Legende an).

Folgende Punkte kann man sich bei seiner Zeichnung mit überlegen:

- Wie schnell haben Sie sich auf den verschiedenen Wegen fortbewegt?
- Welche Fortbewegungsmittel haben Sie benutzt?
- Wo gab es Haltepunkte, Kreuzungen, Staus, Unfälle oder ähnliches?
- ...

Erklären Sie im Anschluss Ihre Karte/ Geben Sie eine Wegbeschreibung!

Tipp: Ggf. können Sie diese Karte auch für mehrere Seminare in einem Fachbereich verwenden und stetig erweitern!

Waage

Wägen Sie ab, ob die positiven oder die negativen Aspekte im Seminar überwogen haben. Zeichnen Sie eine anschließend eine entsprechende Waage!

Die eine Waagschale steht für das, was gut war, die andere für die Teile, die nicht angekommen sind. Zeichnen Sie Steine, die Sie nun beschriften und auf die Schalen verteilen.

Kommentieren Sie die einzelnen Steine und Ihre Verteilung.

Reflexionstreppe

Anhand einer (fiktiven) Treppe soll versucht werden, sich im Hinblick auf Kompetenzen und Lernfortschritt zu verorten. Auf der oberen Stufe zu stehen, heißt, sich weitestgehend am Ziel zu sehen. Ganz unten zu stehen, bedeutet, noch einen großen Berg an Wissen und Kompetenzen vor sich zu haben. Es kann hilfreich sein, die Verortung vor und nach dem Seminar/ Semester zu reflektieren.

Wichtig ist auch hier, die Verortung des Standpunktes bzw. die Entwicklung zu begründen!

3.3 Produktportfolio

Im Produktportfolio sollen letztlich Ihre besonderen Leistungen sichtbar werden, deshalb besteht es aus einem *verpflichtenden* sowie einem *individuellen* Teil. Der verpflichtende Teil ist in der Prüfungsordnung verankert, der individuelle Teil kann, wie der Name schon sagt, von Ihnen selbst gewählt werden.

Individueller Teil des Produktportfolios:

Hier finden ausgewählte und besonders gelungene Produkte ihren Platz, d. h. individuell ausgewählte Arbeiten aus dem Prozessportfolio, von denen Sie denken, dass diese stellvertretend für Ihre Gesamtleistung stehen. Mit der Abheftung im Produktteil können Sie diese für die Bewertung besonders hervorheben.

Besondere Produkte können z. B. sein: besonders gut ausgearbeitete Arbeitsaufträge, Berichte, PowerPoint-Präsentationen, eigene Recherchen oder auch Filme, Bilder, Mindmaps, Lernplakate/-poster/-spiele, und andere Materialien, die von Ihnen erstellt wurden.

Ihrer Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt!

Verpflichtender Teil des Produktportfolios:

Der verpflichtende Inhalt des Produktportfolios variiert je nach besuchtem Seminar. Wichtig ist aber, dass dieser zwingend wissenschaftlich fundiert sein muss, das bedeutet u. a.

- Aufbau in Einleitung/Hauptteil/Schluss,
- stringenter Aufbau der Argumentation,
- Einhaltung wissenschaftlicher Standards (Beachtung direkter und indirekter Zitation; Bibliographie),
- und Verwendung von Fach-/Wissenschaftssprache.

Weitere Hinweise dazu finden Sie im separaten Merkblatt wissenschaftliches Arbeiten des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik (zu finden auf der Lehrstuhlseite im Stud.IP unter Dateien)!

Studierende nach Bologna-I (Studienbeginn bis einschl. Sommersemester 2013)

- GSP/ SU/ SSE 1.2 (Proseminar im Basismodul):
Wahlmöglichkeiten:
 - Wissenschaftlich fundierte Ausarbeitung des eigenen Referats mit Schwerpunktsetzung und einer eigenen Positionierung zum Thema (Umfang: 5 Seiten) **oder**
 - Wissenschaftlich fundierte Ausarbeitung zu einem anderen Thema, das Sie im Rahmen der Seminarthematik interessiert (Umfang: 5 Seiten)
- GSP/ SU/ SSE 2.1 (Seminar im Vertiefungsmodul): Theoretische Grundlegung/ Wissenschaftliche Hausarbeit (Umfang: 10 Seiten)
- GSP/ SU/ SSE 2.2 (Seminar im Vertiefungsmodul): Schul-/Unterrichtspraktische Studie (heißt: ein Thema wird von Ihnen sowohl theoretisch als auch unterrichtspraktisch dargestellt; Umfang: 15 Seiten)
- GSP 2.3 (Hauptseminar, Seminar im Vertiefungsmodul): Kleine empirische Studie/ Fallarbeit

Studierende nach Bologna-II (Studienbeginn ab Wintersemester 2013/14)

- GSP/ SU/ SSE 1.2 (Proseminar im Basismodul, SL):
 - Nachweis des erbrachten Workloads (durch Vorlage des prozessbegleitenden Seminarportfolios beim jeweiligen Dozierenden am Ende des Semesters) in den drei Proseminaren (bestätigt durch Unterschrift der/des LV-Leiter/in auf dem entsprechenden Formular dazu)
 - Schriftliche Ausarbeitung in einem selbstgewählten Fachbereich (GSP/ SU/ SSE)
 - Wissenschaftlich fundierte Ausarbeitung des eigenen Referats mit Schwerpunktsetzung und einer eigenen Positionierung zum Thema (Umfang: 15 Seiten) **oder**
 - Wissenschaftlich fundierte Ausarbeitung zu einem anderen Thema, das Sie im Rahmen der Seminarthematik interessiert (Umfang: 15 Seiten)
- Vertiefungsmodul 1 (GSP/SU/SSE 2.1 + GSP/SU/SSE 2.2, PL)
 - GSP 2.1 + GSP 2.2:
 - Gemeinsames Prozessportfolio über die Inhalte von 2.1 und 2.2
 - Wissenschaftliche Arbeit mit Theorie-Praxis-Bezug (Fragestellung sollte sich aus der Verbindung der zwei Seminare ergeben; Umfang: 25 Seiten Text)
 - SU 2.1 + SU 2.2: Gemeinsames Prozessportfolio
 - Gemeinsames Prozessportfolio über die Inhalte von 2.1 und 2.2
 - Wissenschaftliche Arbeit mit Theorie-Praxis-Bezug (Fragestellung sollte sich aus der Verbindung der zwei Seminare ergeben; Umfang: 25 Seiten Text)
 - SSE 2.1 + SSE 2.2: Gemeinsames Prozessportfolio
 - Gemeinsames Prozessportfolio über die Inhalte von 2.1 und 2.2
 - Wissenschaftliche Arbeit mit Theorie-Praxis-Bezug (Fragestellung sollte sich aus der Verbindung der zwei Seminare ergeben; Umfang: 25 Seiten Text)

Ein gemeinsamer Besuch der Seminar 2.1 und 2.2 beim selben Dozenten bzw. die Nutzung von gekoppelten Seminarangeboten ist empfehlenswert. Werden 2.1 und 2.2 getrennt besucht, ist in jedem Seminar eine Arbeit (2.1 theorielastig: 10 Seiten, 2.2 Verbindung von Theorie mit der Praxis: 15 Seiten) zu fertigen. Bitte halten Sie bei einem Besuch von 2.1 und 2.2 in verschiedenen Semestern rechtzeitig Rücksprache mit dem/der betreuenden Dozenten/in!

- GSP 2.3 (Vertiefungsmodul 2, Hauptseminar): Kleine empirische Studie/ Fallarbeit

4 Portfolioabgabe und -rückmeldung

4.1 Wichtige formale Hinweise zur Portfolioabgabe

- ✓ Bevor Sie das Portfolio abgeben, bitte sortieren Sie die Inhalte nochmal unter dem Aspekt, was für Ihren Lernprozess wichtig war.
- ✓ Bitte vergessen Sie nicht, das ausgefüllte Deckblatt, die unterschriebene Erklärung zum Prozessportfolio sowie die unterschriebene Erklärung zum Produktportfolio (sofern eine wissenschaftliche Arbeit im Seminar gefertigt wurde) einzubinden!

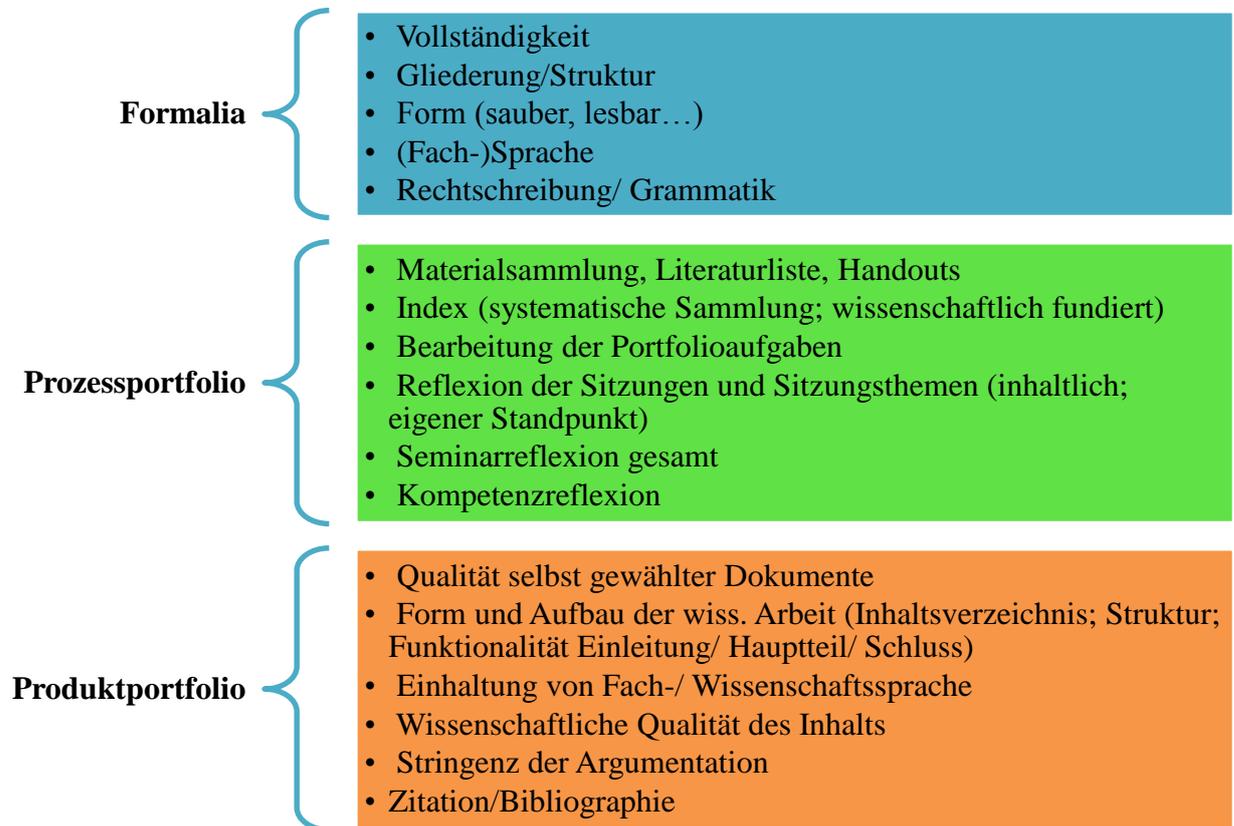
- ✓ Alle Teile des Portfolios, die in die Bewertung eingehen, müssen zusätzlich im jeweiligen seminarbegleitenden ILIAS-Kurs eingereicht werden!

Hinweise für Bologna-II-Studierende (Studienanfänger ab WiSe 13/14) im Basismodul:

- ✓ Bitte vergessen Sie nicht, in Ihrem (Prozess-)Portfolio im Modulbereich 1.2 das Formblatt über die Erbringung des Workloads zur Unterschrift der/des Dozierenden hochzuladen!
- ✓ Nach Abschluss des Moduls ist das vollständig ausgefüllte Formblatt zusammen zum Noteneintrag im Sekretariat des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik einzureichen!

4.2 Nach welchen Kriterien erfolgt die Portfoliorückmeldung?

Eine Rückmeldung erfolgt schriftlich mittels Gutachten oder unter Rückgriff auf ein vorgefertigtes Bewertungsraster, das im ILIAS-Kurs hochgeladen wird. Folgende Kriterien finden Beachtung:



Bitte beachten Sie, dass die aufgeführten Kategorien nicht gleich gewichtet sind. Die Qualität von Prozess- und v. a. Produktportfolio sind um ein Vielfaches mehr ausschlaggebend für die letztendliche Note als die Formalia.

4.3 Was ist ein Portfolio-Gespräch?

Nach der Korrektur der Portfolios besteht in den Sprechstunden oder an gesonderten Terminen die freiwillige Möglichkeit zu einem Portfoliogespräch mit Ihrem betreuenden Dozenten/ Ihrer betreuenden Dozentin. Auch ein individuell vereinbartes Gruppengespräch ist möglich.

Bitte kündigen Sie ein Kommen ihrer Dozentin/ihrem Dozent im Voraus per Mail an.

5 (Weiterführende) Literatur

- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter/ Somekh, Bridget, 1993: Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research. New York, London: Routledge.
- Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix (Hrsg.), 2008: Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze- Velber: Kallmeyer.
- Dauber, Heinrich/ Zwiebel, Ralf (Hrsg.), 2006: Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erpenbeck, John / Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), 2007: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schaeffer/ Pöschel.
- Frey, Andreas, 2006: Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Terhart, Ewald, 2006: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung und Beruf, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 30-46.
- Girmes, Renate, 2006: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Terhart, Ewald, 2006: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung und Beruf, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 14-29.
- Hecker, Ulrich, 2008: Vom Wert der Mühe – gesammelte Lernspuren im Portfolio, In: Bartnitzky, Horst/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.), 2008: Leistung der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt/Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 88-99.
- Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2001: Portfolios in der LehrerInnenbildung“ Heft 4. Innsbruck/ Wien/ München/ Bozen: Studienverlag
- Kroath, Franz, 2004: Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In: Rahm, Sibylle/ Schratz, Michael (Hrsg.), 2004: LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis, braucht Praxis Theorie? Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 26), S. 179-193
- Lissmann, Urban, 2001: Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios, In: Jäger, Reinhold S., 2001: Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 299-346.
- Müller, Stefan, 2011: Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nolle, Alexander, 2004: Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: M Press.
- Paulson, Leon F./ Paulson, Pearl R./ Meyer, Carol A., 1991: What makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guideline will help educators encourage self-directed learning. In: Educational Leadership, 48 (5), S. 60-63.
- Oevermann, Ulrich, 2008: Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner et al. (Hrsg.), 2008: Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-77.
- Oevermann, Ulrich, 2005: Wissenschaft als Beruf: Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 14, Nr. 1, S. 15-51.
- Posselt, Suanne/ Studinger, Eva, 2010: Portfolio – Element eines individuellen Bildungsprozesses. In: Karlsruhe pädagogische Beiträge, 2010: Individuelle Förderung – Ansätze und Konzepte für Schule und Lehrerbildung. Nr. 73, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, S. 38-46.
- Raben von, Barbara, 2010: Portfolios in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Selbstorganisiert lernen – Lernentwicklung dokumentieren. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Rambow, Riklef/ Bromme, Rainer, 2000: Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen können, In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.), 2000: Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studienverlag, S. 201-219.
- Reinhardt, Sibylle, 1997: Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe: Sinn, Struktur, Lernprozesse. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz, 1998: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, Friedhardt/Spada, Hans (Hrsg.), 1998: Enzyklopädie der Psychologie. The-

- menbereich C: Theorie und Forschung. Serie II Kognition. Band 6 Wissen. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 457-500.
- Reusser, Kurt, 2006: Konstruktivismus - vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglister, Peter/Reusser, Kurt/Wyss, Heinz (Hrsg.), 2006: Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern: h.e.p. Verlag. S. 151-168.
 - Schenz, Christina, 2011: Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: Schratz, Michael/ Paseka, Angelika/ Schritteser, Ilse (Hrsg.), 2011: Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas.wuv Verlag. S. 189-219.
 - Schenz, Christina, 2012: LehrerInnenbildung in der Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person. München: UTZ.
 - Schenz, Christina/ Kyek, Veronika, 2011: Ein Kompetenzmodell der LehrerInnenausbildung für die Grundschule. Unveröffentlichtes Manuskript der Universität Passau.
 - Schön, Donald A., 1983: The reflective practitioner. How professionals think in action. Farnham: Ashgate Verlag.
 - Schütze, Fritz, 1994: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
 - Sonnleitner, Magdalena, 2012: Am Anfang war ich skeptisch, ... Ein Einblick in das Portfolio als Lehr-, Lern-, Beurteilungs- und Reflexionsinstrument der Passauer Grundschullehrer/innenbildung. In: Senger, Ulrike (Hrsg.), 2012: Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Passau, S. 504-527.
 - Stebler, Rita/Reusser, Kurt/Pauli, Christine, 1994: Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Reusser, Kurt/Reusser, M. (Hrsg.), 1994: Verstehen. Psychologischer Prozesse und didaktische Aufgabe, Bern: Huber Verlag. S. 227-259.
 - Stichweh, Fritz, 1994: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt: Suhrkamp.
 - Terhart, Ewald, 2005: Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), S. 275-279.
 - Weinert, Franz E., 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), 2001: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 17-31.
- http://www.lbz.uni-koeln.de/download/info_portfolio.pdf (Stand: März 2014)
 - <http://www.portfolio-schule.de/> (Stand: März 2014)
 - http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/kurse/portfolio/_portfolio.htm (Stand: März 2014)
 - http://www.afh.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/du_lernportfolio-1.pdf (Stand: März 2014)

6 Anhang: Bildanregungen zur Reflexion



© Matthias Müller



© Magdalena Sonnleitner