Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential

KATHRIN FUTTER

Die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Lehrkonzeptionen respektive dem eigenen Lehrhandeln ist für die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Lehrtätigkeit zentral, dies belegen viele Studien (z.B. Daudelin 1996; Garcia & Roblin 2007; Lyons 2006; McAlpine & Weston 2000). Trotzdem bekunden viele Lehrende damit Mühe, was sich bei der Begutachtung von den im Rahmen des Qualifikationsprogrammes Teaching Skills an der Universität Zürich, als Leistungsnachweis eingereichten Lehrportfolios zeigt. Eine Möglichkeit der Unterstützung der jungen Forscherinnen und Forscher könnte darin bestehen, den Schreibprozess des Lehrportfolios mit dem Forschungsprozess zu vergleichen (Futter 2011), wodurch die Assistierenden das Verfassen des Lehrportfolios mit der ihnen vertrauten Forschungstätigkeit in Verbindung bringen können. Die Nähe zum Prinzip des forschenden Lernens (z.B. Bundesassistentenkonferenz 1970; Euler 2005; Reiber & Tremp 2007) soll dabei explizit mitgemeint sein.

Im Beitrag wird in einem ersten Teil kurz die Praxis des Lehrportfolios als Leistungsnachweis seit Beginn des Programms „Teaching Skills" dargestellt. Im zweiten Teil wird systematisch unter Bezugnahme von Ergebnissen der Reflexionsforschung herausgearbeitet, was unter Reflexion der Lehre verstanden werden kann und welche Möglichkeiten der Operationalisierung sich anbieten. Basierend auf diesen theoretischen Ausführungen werden die Entwicklungslinien der Portfoliopraxis im Programm „Teaching Skills", welches von der Hochschuldidaktik der Universität Zürich (UZH) angeboten wird, aufgezeigt und aufgrund dessen ein Verfahren zur Beurteilung von Lehrportfolios vorgeschlagen. Im abschließenden dritten Teil wird sodann eine stärkere Anbindung des Schreibprozesses an den Forschungsprozess ausgeleuchtet und eine mögliche zukünftige Ausrichtung des Leistungsnachweises Lehrportfolio im Rahmen der hochschuldidaktischen Qualifizierung beschrieben.

1. Entstehungsgeschichte und erste Erfahrungen

Das Programm Teaching Skills wurde von der Hochschuldidaktik der Universität Zürich im Jahre 2001 in enger Zusammenarbeit mit den Fakultäten ins Leben gerufen. Konzipiert als Programm für den wissenschaftlichen Nach-

wuchs und während der Assistenzzeit absolvierbar, schließt es mit einem Zertifikat, welches vom Dekan der jeweiligen Fakultät und dem Prorektor der Universität Zürich unterschrieben wird. Mittlerweile ist es möglich, sich das Programm auch im Rahmen der strukturierten Doktoratsprogramme im Umfang von 6 ECTS-Punkten anrechnen zu lassen. Über 100 Zertifikate wurden bisher ausgestellt und über 200 Teilnehmende weist das Programm zur Zeit auf. Bewusst ist es so gestaltet, dass die Assistierenden sehr individuell ihre Lehrkompetenzen entwickeln können. Trotzdem gibt es einige strukturierende Eckpfeiler (vgl. Abbildung 1).

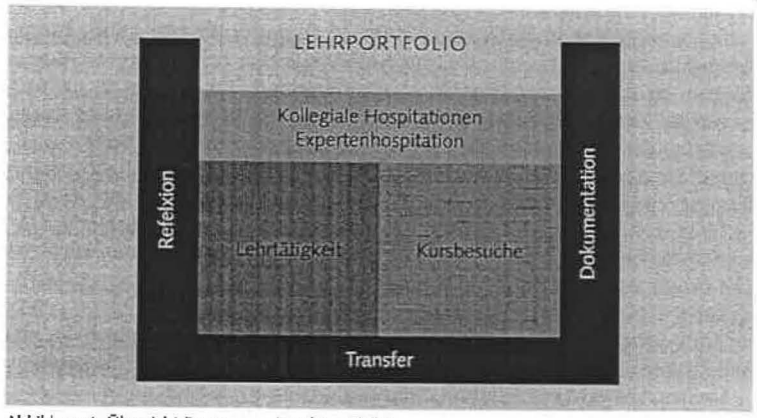

Abbildung 1: Übersicht Programm „Teaching Skills"

So wurde für jede Fakultät eine auf die je spezifischen Verhältnisse zugeschnittene Kursliste erstellt. Für alle Teilnehmenden obligatorisch ist z.B. der dreistündige Kurs „Kollegiale Hospitation", welcher zweimal jährlich angeboten wird. Dieser Kurs dient der Einführung in das Setting, übt die Lehrbeobachtung anhand von Videobeispielen und das Feedback-Geben. Die Teilnehmenden werden im Kurs aufgefordert Dyaden oder Triaden zu bilden, sich gegenseitig in der Lehre zu besuchen, konstruktive Rückmeldungen zu geben und auch einen Bericht zu verfassen. Diese Besuche werden sehr geschätzt und die kollegiale Hospitation, als niederschwelliges Verfahren, hat sich als bewährtes Instrument der Lehrreflexion etabliert. Ebenfalls verpflichtend werden die Teilnehmenden von einem Mitglied der Hochschuldidaktik im Rahmen einer Hospitation besucht. Alternativ kann auch der Lehrstuhlinhaber/die Lehrstuhlinhaberin diesen Besuch übernehmen. Während die (kollegialen) Hospitationen und die einführende Veranstaltung verpflichtend sind, können Kurse

aus anderen Programmen und Angeboten der Hochschuldidaktik von den Assistierenden selber zusammengestellt werden, wobei minimal neun Präsenztage vorgesehen sind.

Wie aus obiger Abbildung ersichtlich, wird neben den Kursbesuchen der eigentlichen Lehrtätigkeit besonderes Gewicht beigemessen. Das Programm kann ohne Lehrverpflichtung nicht absolviert werden und es bestehen detaillierte Vorgaben, in welchem Umfang welche Lehrtätigkeit nachgewiesen werden muss.

Umrahmt werden die Kursbesuche, die Lehrtätigkeit und die (kollegialen) Hospitation(en) von der Dokumentation und Reflexion der Lehrtätigkeit in einem Lehrportfolio. Dieses wurde im Programm als Leistungsnachweis konzipiert, es gibt Richtlinien zur Erstellung und transparente Beurteilungskriterien (vgl. Homepage der Hochschuldidaktik der UZH). Viele Assistierende[1] bekunden jedoch mit diesem Kernstück des Programms Mühe. Im Wissenschaftsbetrieb eingespannt und gewohnt Fachartikel zu publizieren, ist das Verfassen eines Lehrportfolios mit der dazugehörenden Reflexion ein weitgehend unbekanntes Format.

2. Vom Sinn eines Lehrportfolios

Lehrportfolios haben sich im deutschsprachigen Raum in der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis seit Mitte der 1990er Jahre etabliert (vgl. z.B. Futter 2009; Kreber 1998; von Queis 1994). In Kanada, Großbritannien, Australien und auch den USA sind sie bereits seit Beginn der 1980er Jahre feste Bestandteile von Bewerbungen. Eine neue Ausrichtung erhielten sie jedoch auch dort Mitte der 1990er Jahre, dies hauptsächlich in der Lehrer/-innenbildung. „In the mid-1990s, there was strong advocacy for the development of portfolios in teacher education with the portfolio seen both as supporting the development of a professional habit of reflection and as a concrete representation of the process of reflection. [...] By 2000, teaching portfolios had become commonplace in the U.S. in teacher education programs, in the process of granting an initial teaching license, in teacher recertification, and in National Board certification [...]" (Berrill & Addison 2010, S. 1179). Lehrportfolios werden für unterschiedliche Zwecke eingesetzt. Einige Autorinnen und Autoren sehen den Hauptzweck darin, dass das Verfassen eines Lehrportfolios die Reflexion anregt, und implizieren damit eine Verbesserung des Lehrhandelns (vgl. z.B. Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007). Andere sehen

1 Assistierende sind wissenschaftliche Mitarbeitende mit Assistenzstatus, welche am gewählten Lehrstuhl eine Dissertation verfassen.

im Lehrportfolio vor allem ein Instrument, um die vorhandenen Lehrkompetenzen resp. die effektive Lehrtätigkeit im Rahmen von Qualitätssicherungs- und -verbesserungsprozessen beurteilen zu können (vgl. z.B. Tillema & Smith 2007). Obwohl sich diese beiden Anliegen auf den ersten Blick nicht ergänzen, sondern eher rivalisieren, ist dieser Kontrast nicht zwingend nur als solcher zu sehen, wie weiter unten noch ausgeführt wird; er ist aber auch nicht die einzige Problemstellung, welche die Portfolio-Forschung in den vergangenen Jahren identifiziert hat. So kristallisieren beispielsweise Berrill & Addison (2010) aufgrund ausgedehnter Literaturrecherchen folgende Punkte als bedenkenswert heraus (vgl. ebd., S. 1179):

> conflict in purpose and audience,
> lack of support in constructing portfolios,
> lack of teacher ownership over their own portfolios,
> lack of shared appraisal criteria.

Im zweiten Teil dieses Beitrags werden diese Punkte noch ausführlich im Zusammenhang mit den wahrgenommenen Herausforderungen der Lehrportfolios im Rahmen des Programmes Teaching Skills reflektiert. Nicht als problematisch, sondern im Gegenteil als eigentlicher Promotor für das Verfassen eines Lehrportfolios, steht jedoch die einführend genannte Feststellung, dass durch das Verfassen eines Lehrportfolios die Reflexion – in Bezug zur eigenen Lehrerfahrung – angeregt wird, was wiederum Einfluss auf das eigentliche Lehrhandeln haben kann. Dieses Lehrhandeln geht meist auf die eigene Erfahrung als Schüler/-in resp. Student/-in zurück. Durch eine lange informelle Lernzeit, eine sogenannte apprenticeship of observation (vgl. Lortie 1975), haben zukünftige Lehrende selber erfahren, wie Lehre funktioniert. Solchermaßen tradierte Lehrmuster sind gut konserviert und prägen auch die Lehrkultur eines Faches oder einer Disziplin (vgl. z.B. Huber 2011; Schaeper 1997). Bezüglich des eigenen Lehrhandelns kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die das Handeln leitenden Konzepte ihren Ursprung einerseits in der gelebten Fachkultur, andererseits aber auch in den jeweiligen persönlichen Überzeugungen haben. Bekannt unter dem Begriff der subjektiven Theorien (vgl. Dann 1994; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988) sind solche Lehrkonzepte äußerst stabil und nur schwierig veränderbar. Dazu braucht es flankierende Maßnahmen, wie sie zum Beispiel Wahl (1991) schon früh beschrieben hat. Eine Möglichkeit ist, dass die eigenen Vorstellungen und Überzeugungen zuerst bewusst gemacht und dann durch Reflexion – auch mit Hilfe von Fachkolleginnen und -kollegen und/oder didaktisch versierten Personen – in neue Handlungsmöglichkeiten überführt werden. Subjektive Theorien sind also prinzipiell veränderbar, aber dies geschieht nicht automatisch, sondern bedarf einer sorgfältigen kritischen Reflexion. Der Gewinn für Lehrende ist jedoch

ein vielfältiger: die eigene Lehre wird nicht nur verbessert und die Kompetenzentwicklung vorangetrieben, sondern diese Professionalisierungsschritte können – sofern sie dokumentiert werden – auch dem eigenen Leistungsausweis resp. dem Qualitätsnachweis der gesamten Hochschullehre dienen. Hier vereinen sich die oben angesprochenen beiden Pole der Weiterentwicklung der Lehrkompetenz durch Reflexion und der Beurteilung derselben. Gerade die Bewusstmachung von Lehrkonzepten und auch deren Veränderung durch Reflexion ist jedoch ein anstrengender und schwieriger Prozess. Ebenso schwierig ist auch die Beurteilung solcher Reflexionen im Rahmen von bewerteten Leistungsnachweisen, wie dies zum Beispiel im Programm Teaching Skills mit dem Schreiben eines Lehrportfolios verlangt wird.

3. Lehrreflexion und deren Beurteilung

Im Folgenden soll detaillierter auf das bereits beschriebene Spannungsfeld von Entwicklung durch Reflexion und Beurteilung derselben eingegangen werden. Ausgangspunkt bilden Begriffsklärungen und Definitionsversuche aufgrund einer systematischen Analyse bestehender Forschungsarbeiten. Danach werden Möglichkeiten der Operationalisierung und Beurteilung von Reflexion aufgezeigt.

3.1 Reflexion: Begriffsklärung und Definitionsversuche

Sollen in einem Lehrportfolio nicht bloß Lehrleistungen dokumentiert, sondern auch reflektiert werden, dann muss vorgängig geklärt sein, was unter Reflexion genau verstanden wird. Dass diese Klärung jedoch auch Schwierigkeiten bereitet, beschreibt zum Beispiel Bengtsson (2003): „Reflection is today on everybody's lips, and this has created the paradoxical situation that ‚reflection' is often used in an unreflected manner" (ebd., S. 295). So hat sich im Laufe der Zeit auch eine breite Palette von unterschiedlichen Begriffen entwickelt, die im Zusammenhang mit Reflexion verwendet werden. Nachfolgend werden – u.a. in Anlehnung an die Zusammenstellung von Wyss (2011, S. 34ff.) – die wichtigsten kurz erläutert. Dies geschieht mit der Absicht, das breite Feld der verschiedenen Reflexionstätigkeiten zu öffnen und dann in Bezug auf die Darstellung dessen, was Reflexion im Lehrportfolio bedeutet, zu fokussieren.

Beginnend bei der Idee des „reflective thinking" (Dewey 1933), bei welcher Reflektieren ein bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken meint, mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird, löst die Wahrnehmung eines Problems die Reflexion erst aus. Reflexion sollte jedoch nicht lediglich auf Problemlösen reduziert werden, denn durch die Reflexion werden alternative Denk- und Handlungsmuster gesucht, um die Dinge aus einer anderen Perspektive be-

trachten zu können (vgl. Wyss 2011, S. 35). Als Ziel kann hier also die Auslösung von Entwicklungsprozessen angesehen werden. Oft wird die Reflexion auch in Beziehung zum Handeln gesetzt. Insbesondere Schön (1983) postulierte, dass die Reflexion helfen kann, mehr über sein Handeln zu erfahren und dieses auch zu verbessern. Auch Hatton & Smith (1995) argumentieren in diese Richtung und stellen fest, dass Lehrpersonen lernen sollten, die oft komplexen und unklaren Probleme, die sich ihnen bei der Ausübung der Lehre stellen, zu ergründen und verschiedene Interpretationen zu prüfen, um das eigene Handeln schließlich verändern zu können. Durch Reflexion werden hier zusätzliche Kompetenzen entwickelt. Reflexion ist jedoch nicht per se auch eine kritische Reflexion. „Es ist durchaus auch möglich, sich und sein Handeln zu reflektieren, dabei jedoch lediglich auf belanglose Aspekte zu fokussieren" (Wyss 2011, S. 36). Den Unterschied macht das Ziel, welches mit der Reflexion verfolgt wird. Dieses muss so geartet sein, dass eine höhere Ebene – zum Beispiel die Veränderung von Unterrichtshandeln – beabsichtigt wird. Ähnlich argumentieren auch Korthagen & Vasalos (2005), die der Ansicht sind, dass die Reflexion von Lehrpersonen im Berufsalltag und in Weiterbildungskursen häufig ineffektiv ist, da sie zu wenig tief greift. Eine tiefer greifende und effektivere Reflexion sehen sie im Konzept des sogenannten Zwiebelmodells, welches die für das Handeln von Lehrpersonen verantwortlich scheinenden Ebenen abbildet. Nur wenn die Reflexion die innersten Bereiche des Modells betrifft, findet eine „core reflection" (vgl. ebd.) statt und dadurch auch entsprechend nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozesse. Was bedeutet, dass durch Reflexion nicht nur Entwicklungsprozesse ausgelöst resp. zusätzliche Kompetenzen entwickelt werden, sondern diese auch nachhaltig ins eigene Handlungsrepertoire integriert werden.

Reflexion ist also ein nachhaltiger Prozess, der sowohl Denken als auch Handeln miteinbezieht. Je nach Art und Ziel der Reflexion kann dieser Prozess unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen und mehr oder weniger intensiv ausfallen. „Professionsforscher gehen allerdings davon aus, dass der Prozess immer in verschiedenen Phasen abläuft" (Wyss 2011, S. 37). Solche Phasen-Modelle gibt es einige. Am besten bekannt und am weitesten verbreitet ist das ALACT-Modell von Korthagen (1985). Im Rahmen des Programmes Teaching Skills wird – in Anlehnung an dieses Modell – den Teilnehmenden dargelegt, was genau in einem Lehrportfolio verlangt wird (Dokumentation, Deskription *und* Reflexion der Lehrtätigkeit), wie solche Reflexionszyklen durchlaufen werden können (vgl. Abbildung 2) und welche Fragen die Reflexionstätigkeit anregen.

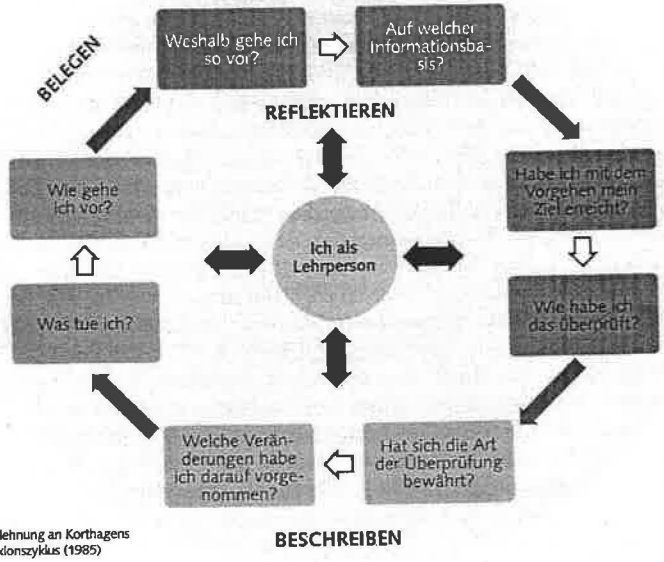

Abbildung 2: Reflexionszyklus für die Erstellung des Lehrportfolios im Programm Teaching Skills[2]

> War meine Vorgehensweise bezüglich studentischen Lernens sinnvoll? Warum (nicht)? (Kann nach einer Stunde, nach einem Semester oder nach einem Jahr gefragt werden)
> Führen die angewendeten Lehr-/Lernmethoden zum Lernerfolg? Warum (nicht)?
> Wurden die kommunizierten Lernziele tatsächlich erreicht? Warum (nicht)?
> Welche Strategien habe ich entwickelt, um gewisse Probleme zu bewältigen?

Leider stößt das ALACT-Modell aber auch – trotz seiner weiten Verbreitung – immer wieder an Grenzen. Dies insofern, als das Modell zwar als Anleitung dienen kann, jedoch darüber hinaus auch dazu verleitet, die Phasen abzuarbeiten und vorschnelle Lösungen zu akzeptieren. „Sometimes reflection

2 Besten Dank an Dr. Pamela Alean-Kirkpatrick, ehemalige Mitarbeiterin an der Hochschuldidaktik der Universität Zürich, für die Abbildung und die Leitfragen.

seems to be used by practitioners as merely a technical tool generating quick, but often ineffective, solutions to problems that have been only superficially defined. ... While this may be an effective short-term measure in a hectic situation, there is a danger that one's professional development may eventually stagnate" (Korthagen & Vasalos 2010, S. 529). Die Routinen werden dadurch gefestigt und in die eigenen Überzeugungen integriert, ohne dass eine professionelle Entwicklung stattfände. Um dem entgegenzuwirken, ergänzten die beiden Forscher bereits anfangs des neuen Jahrtausends das ALACT-Modell mit dem Zwiebel-Modell, welches mögliche Reflexionsinhalte aufführt wie zum Beispiel „What do you do" aber auch innere Bereiche des Modells wie „How do you see your role in...?" oder „To what larger whole do you feel comitted?" (vgl. ebd.).

Sie stellten jedoch fest, dass in vielen Reflexionsgesprächen oder Reflexionsberichten hauptsächlich äußere Ebenen thematisiert werden. Die beiden innersten Schalen, welche sich verstärkt mit der eigenen Lehridentität und Lehrrolle, auch im Kontext der Institution, auseinandersetzen, scheint den meisten Schwierigkeiten zu bereiten. Die Autoren bedauern dieses Nicht-Ansprechen und werten es als einen Verlust: „We think that this is regrettable, as in this way many opportunities for deep professional learning could be missed. As soon as people are more in touch with their own identity and mission, this not only creates a change of perspective toward the daily hassles of the profession, but it also opens up the doors to more transformational changes" (ebd. S. 536). Aus anderen Forschungen werden solche Zusammenhänge ebenfalls berichtet, dass nämlich dann, wenn wir von einer Sache/einem Inhalt wirklich angesprochen, beinahe ergriffen sind, wir mehr lernen resp. uns weiterentwickeln.

Sehr wertvoll für die Reflexion im Rahmen eines Lehrportfolios ist jedoch die nachfolgend beschriebene Weiterentwicklung des ALACT-Modells. Korthagen & Vasalos (2010) argumentieren, dass, um qualitative Reflexionen anzustellen, nicht zwangsläufig vergangene Problemstellungen fokussiert werden müssen, sondern durchaus auch eine ideale, zukünftige Situation vgl. Wiemer i.d. Bd. antizipiert werden kann (vgl. Abbildung 3). Damit werden ebenso positive Gefühle ausgelöst als auch die eigenen Stärken betont. Hier könnten u.a. die nachfolgenden Fragen die Reflexion anstoßen:

> Wie soll ich in Zukunft anders vorgehen, um meine Lehre zu optimieren?
> Wo liegen meine Stärken?

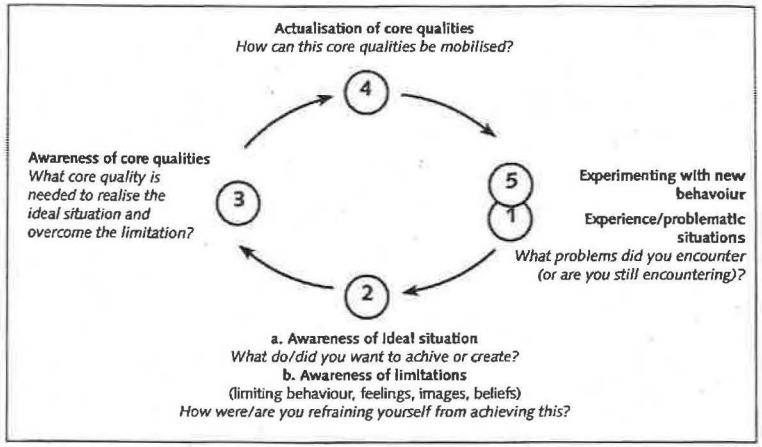

Abbildung 3: Phasenmodell der Reflexion auf eine ideale Situation bezogen (dargestellt in Korthagen & Vasalos 2010, S. 540)

Ein solcher Wechsel von einer Analyse vergangener Probleme zu einer Elaboration von zukünftigen idealen Situationen scheint paradigmatisch zu sein in der Reflexionsforschung. Dies insofern, als dadurch das Lernen transformiert werden kann und nicht lediglich Feinjustierungen der Vergangenheit vorgenommen werden. So beschreiben Korthagen & Vasalos (2010) diesen Wechsel als eine Hinwendung zu „deeper forms of learning", aber nicht im Sinne eines therapeutischen Zugangs, sondern als eine kreative und lustvolle Annäherung „to the richness of the present reality, discovering new possibilities, and focusing on the positive feelings connected with one's inner potential, and one's inner sources of inspiration" (ebd., S. 548). Wenn nun, wie die obigen Ausführungen zeigen, das Ziel der Reflexion durchaus auch in Kombination mit der Hinterfragung der eigenen Rolle als Lehrperson, die eingebettet in die Kultur und Tradition der Disziplin lehrt, angesehen werden kann, dann scheint es auch wichtig zu sein, wie die Reflexion ausgelöst wird. Nach Dewey (1933) geschieht dies meist durch ein Moment der Unsicherheit, des Zweifels oder der Verblüffung, gefolgt von Handlungen, die zu dessen Klärung und Auflösung führen (analog dem ALACT-Modell und seiner Weiterentwicklungen).

Bezogen auf den Kontext der Hochschulen und Universitäten ist zusätzlich noch die Arbeit von McAlpine und Weston (2000) aufschlussreich. Auch sie beziehen sich auf Dewey (1933) und Schön (1983), gehen jedoch insofern einen eigenen Weg, als sie konstatieren, dass obwohl Reflexion hilfreich sein kann um aus eigener Erfahrung zu lernen, es ebenso zentral ist, dass die Reflexion auch als Promotor für die Genese von neuem Wissen angesehen wird, welches wiederum den Einsatz der Reflexion befördert (vgl. ebd., S. 364, sinngemässe Übersetzung KF). Dabei entstand ein Modell, welches in Abbildung 4 dargestellt und nachfolgend kurz erläutert wird, da es – gemeinsam mit den oben ausgeführten Überlegungen – für den im Kapitel 3.2 vorgenommenen Operationalisierungsversuch von Reflexion leitend ist.

Abbildung 4: The model of the metacognitive processes of reflection (McAlpine & Weston 2000, S. 367)

Die Autorinnen legen dar, dass Reflexion nur dann stattfinden kann, wenn auch tatsächlich eine Handlung im Sinne einer Erfahrung stattfindet und diese Erfahrung auch ins Bewusstsein gehoben wird. 70% aller Beobachtungen fallen jedoch in den „corridor of tolerance" (s. Abb.4) und werden nicht weiter beachtet resp. reflektiert. Lediglich ein Drittel der Beobachtungen führen auch zu Veränderungen im Handeln und – so die Autorinnen – zu neuem Wissen. So sind sie denn überzeugt, dass wiederholte Beobachtungen am, als auch explizite Erfahrungen mit dem Gegenstand im jeweiligen Kontext notwendig sind, um durch Analyse und Reflexion Muster zu erkennen, welche dann zu neuem Wissen verdichtet werden können. Erfahrung wird im Modell als Basis betrachtet, worauf sich die Reflexion bezieht. „Decision making" (s. Abb.4) wiederum ermöglicht, dass das Wissen verwendet werden kann, um die Handlung zu steuern. Die Frage stellt sich nun natürlich, ob aus neuem besseren Wissen auch bessere Lehre resultiert? „Thus, we would answer the question by saying, not necessarily. If one builds knowledge about teaching to

expand understanding of the discipline, but does not link it to previous experience or future teaching action, then one may not necessarily become a better teacher" (vgl. ebd., S. 375).

Als Zwischenfazit kann also an dieser Stelle festgehalten werden, dass – um die eigenen Lehrkompetenzen zu erweitern und zu verbessern – einerseits Erfahrungen gemacht und auch ins Bewusstsein gehoben werden müssen, also der Reflexion zugänglich gemacht und nicht im Toleranzbereich (vgl. corridor of tolerance) dem Verschwinden überlassen werden. Andererseits soll durch die kritische Reflexion der Erfahrung im Zusammenhang mit der eigenen Person (vgl. core reflection in den inneren Schalen des Zwiebel-Modells) sich neues Professionswissen herauskristallisieren. Dieses manifestiert sich im besten Fall in zukünftigen (als ideal antizipierten) Lehrsituationen (vgl. erweitertes ALACT-Modell) und in veränderten, optimierten Lehrhandlungen.

Das Schreiben eines Lehrportfolios unterstützt nun exakt diese Schritte und darin ist auch der Mehrwert zu sehen: Die Lehrperson setzt sich in ihrer Lehrphilosophie/ihrem Lehrkonzept mit den eigenen Leitideen von wirksamer Lehre auseinander und fügt mit jedem Portfolioeintrag einen weiteren Entwicklungsschritt hinzu. Lyons (2006) fasst die Portfolioarbeit prägnant zusammen, wobei die Notwendigkeit der Unterstützung der Schreibenden deutlich wird: „Typically, a completed portfolio begins with an introduction, a statement of one's teaching philosophy, and is followed by a set of entries and evidence. [...] Each portfolio entry is labelled with a title, accompanied by a rationale for its inclusion and a reflection. It concludes with a final reflection on the portfolio as a whole and often suggests further actions. [...] This reflective interrogation of the portfolio process, i.e. reflective engagement, then looks both ways, to past experience and forward to future ones. [...] However, portfolio making is not a simple undertaking. It needs to be scaffold and portfolio makers need to be supported in their development" (ebd., S. 156).

Wie eine solche Unterstützung aussehen kann und welche Formen der Reflexion es gibt, wird im nächsten Teilkapitel dargelegt.

3.2 Operationalisierung und Beurteilung von Lehrreflexion

Wie bereits angesprochen, bekunden viele Assistierende Mühe, ihre Lehrtätigkeit zu reflektieren, wobei sie hier nicht die einzigen sind, schon früh war dieses Phänomen bekannt (u.a. z.B. Loughran 2002; Woodward 1998). Häufig können Lehrportfolios gelesen werden, die zwar die einzelnen Phasen des ALACT-Modells berücksichtigen, jedoch (wie auch Korthagen & Vasalos bereits anmerkten) zu vorschnellen Lösungen greifen und keine tiefergreifenden Reflexionen aufweisen. Es besteht durchaus auch die Gefahr der Trivialisierung, wie sie schon Shulman (1998) als Risiko beschrieb. Wie kann nun eine diesbezügliche Unterstützung aussehen, wenn davon ausgegangen werden

kann, dass es jungen Forscherinnen und Forschern einer Universität sicher nicht an intellektuellen Fähigkeiten mangelt? Dazu ist es notwendig, einerseits Reflexion fassbar zu machen, zu operationalisieren und andererseits den Prozess der Portfolioerstellung an den Erfahrungshintergrund der Wissenschaftler/-innen anzubinden (mehr dazu im vierten Teil dieses Beitrags).

Eine erste – schon etwas ältere Typisierung – stammt von Hatton & Smith (1995). Ein Reflexions-Novize beginnt mit einfacheren, mehr oberflächlichen Reflexionstechniken, wobei ein Reflexions-Experte im Handeln selbst dieses reflektiert und verändert. Kritisch muss wohl zu diesem Modell angemerkt werden, dass es eher unwahrscheinlich erscheint, dass im Prozess des professionellen Handelns Reflexionsprozesse auf hohem Niveau ablaufen können. „Es scheint viel eher wichtig zu sein, dass nach der Handlung gezielte Reflexion stattfinden kann, die eine gute Qualität aufweist und dadurch Verhaltensmuster aufbrechen kann, die bislang unbewusst blieben und dadurch verbessert werden können" (Wyss 2011, S. 84).

Eine auf obiger Systematik aufbauende Operationalisierung schlagen Fund, Court & Kramarski (2002) vor. Die Autorinnen unterscheiden zwei Ebenen (Inhalt und Form) und unterteilen erstere in „subject matter content", „didactic content" und „personal content" und letztere in „description", „personal opinion", „linking" und „critical bridging". Analog Hatton & Smith (1995) unterscheiden sie also bezüglich der Qualität der Reflexion in Stufen. Weitere Varianten der Operationalisierung finden sich unter anderen bei Griffiths & Tann (1992), Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko (1990) mit diversen Weiterentwicklungen (z.B. Seng 2001) oder auch Kember (1999) resp. Lee (2005) etc.

All diesen Varianten ist gemeinsam, dass unterschiedliche Stufen angenommen werden mit einer Steigerung von lediglich deskriptiven Beschreibungen zu höheren Formen der Reflexion. Zeichner (1994) konstatierte jedoch schon vor einiger Zeit: „While I am sympathetic to the difficulties of promoting the so called ‚higher' levels of reflection among teachers especially beginning teachers, my response to these criticisms of efforts to promote critical or ethical reflection among student teachers has been to reject the idea of levels of reflection" (ebd., S. 13). Er meint damit nicht, dass kritische Reflexion auf höherer Ebene nicht möglich sei, sondern dass die hierarchische Anordnung zu überdenken und eher von unterschiedlichen Bereichen auszugehen sei, welche alle wichtig und notwendig seien.

Davon ausgehend, dass keine einheitliche Definition bezüglich dessen, was unter Reflexion verstanden wird, vorhanden ist, und dass unterschiedliche Formen der Operationalisierung vorliegen, ist es erstaunlich, dass doch immer wieder auch der Anspruch erhoben wird, die Reflexionsfähigkeit zu messen und/oder die Qualität der Reflexion zu beurteilen.

Genau diese Schwierigkeiten sind auch bei der Beurteilung von Lehrportfolios als Leistungsnachweise, so wie dies im Rahmen des hochschuldidaktischen Qualifikationsprogrammes „Teaching Skills" verlangt ist, gegeben. Das schriftliche Datenmaterial ist sehr unterschiedlich, geprägt von den persönlichen Schreibstilen und v.a. auch durch die gelebte Fachkultur an den Instituten und Fakultäten. Bei der Erfassung von Reflexion erreichen die Gutachter/-innen unserer Erfahrung nach eher bei einer holistischen Herangehensweise eine Übereinstimmung. So wurde von der Hochschuldidaktik der Universität Zürich in Anlehnung an Moss (1998) ein holistisches, interpretatives Verfahren gewählt, welches jedoch kombiniert ist mit der Anbindung an vorgängig definierte und kommunizierte Beurteilungskriterien (vgl. Tabelle 1). Die Kategorien, die dem Beurteilungsraster zugrunde liegen und die inhaltliche Gliederung leiten, wurden basierend auf Erkenntnissen der aktuellen Lehr-/Lernforschung einerseits und auf den Spezifika der universitären Didaktik andererseits, im Dialog mit hochschuldidaktischen Expertinnen und Experten, definiert. Sie sind einerseits formaler (Kohärenz, Gliederung, Vollständigkeit) und andererseits inhaltlicher Natur. Es muss bei der Beurteilung zwischen den beiden Gutachtenden keine 100%ige Übereinstimmung erfolgen, da die Lehrportfolios mit bestanden/nicht bestanden benotet werden. Es darf jedoch in keiner Kategorie ein „nicht genügend" vorkommen. Das schriftliche Gutachten erfolgt in gemeinsamer Aushandlung der relevanten Rückmeldungen pro Kategorie und Gutachter/in, ist also sowohl kriteriengestützt als auch interpretativ.

Gruppe (I): *C) Erfüllt D) Nicht erfüllt*
1) Kohärenz des gesamten Portfolios (Roter Faden) Ist der Hauptteil des Portfolios kohärent und stringent geschrieben? Beziehen sich die einzelnen Teile immer wieder auf das eigene Lehrkonzept?
2) Gliederung und Aufbau Ist die Gliederung des Portfolios klar?

GRUPPE (II): *A) Hervorragend B) Gut C) Genügend D) Nicht genügend*
3) Lehrkonzept Wird das eigene Lehrkonzept schlüssig dargestellt? Wird für die Darstellung auf disziplinär relevante Forschungsresultate referiert?
4) Umsetzung der Kategorien[3] Wird die konkrete Umsetzung der gewählten Kategorien in der Lehre einsichtig und an möglichst konkreten Beispielen dargestellt? Ist die Beschreibung der Kategorien auch in Bezug auf das eigene Lehrkonzept nachvollziehbar?
5) Reflexion des eigenen Lehrhandelns Werden die eigenen didaktischen Handlungen (dargestellt an konkreten Lehrsituationen) kritisch auf einer Metaebene reflektiert? Wird die Eigenständigkeit der Gedankengänge sichtbar?
6) Reflexion von neuen Handlungsoptionen Weisen die Reflexionen des didaktischen Handelns auch Hinweise zur Optimierung von zukünftigem Lehrhandeln auf? Sind die dargestellten Optimierungen sinnvoll?
7) Auswahl der Artefakte / Dokumentationen Sind die ausgewählten Artefakte (resp. deren Darstellung im Hauptteil des Portfolios) für die Ausdifferenzierung der gewählten Qualitätskriterien relevant? Sind die Begründungen für die gewählten Artefakte / Dokumentationen einsichtig?

Gruppe (III): *A) Hervorragend B) Gut C) Genügend D) Nicht genügend*
8) Einbindung von Multimedia Vertiefen die eingebundenen Dateien (Video, Audio, Foto, Blog etc.) die Darstellung der Kategorien in einer Weise, wie es ohne dieselben nicht möglich wäre? Werden die multimedialen Möglichkeiten sinnvoll genutzt?
9) Navigation im E-Portfolio Sind alle Navigationen zu den eingebundenen Dateien und zurück zur Mainpage einleuchtend verlinkt? Ist die Navigation benutzerfreundlich?

Tabelle 1: Beurteilungskriterien „Lehrportfolio"

Bei allen Gruppen muss bei jeder Kategorie mindestens ein C) erreicht werden. Trifft diese Einschätzung bei der Gruppe (I) nicht zu, wird das Portfolio – ohne Beurteilung der Kategorien der Gruppen (II) und (III)[4] – zurückgewiesen.

Eine der vier von Berill & Addison (2010) identifizierten Problemstellungen „lack of shared appraisal criteria" (vgl. Kap. 2), kann mit diesem Verfahren

3 Kategorien universitärer Lehre: zum Beispiel Forschungsbasierte Lehre, Kompetenzorientierung/ Studierendenzentrierung, Constructive Alignment, Qualitätssicherung und -verbesserung, Lernförderliches Klima, kognitive Aktivierung, ...

4 Gruppe (III) kommt nur bei elektronischen Portfolios vor.

entschärft werden. Neben klaren, aber dennoch offenen Richtlinien, transparenten Beurteilungskriterien und einer verständlichen Darlegung, was unter kritischer Reflexion verstanden werden kann, ist eine Unterstützung der Assistierenden während des Schreibprozesses hilfreich. An der Universität Zürich geschieht dies im Rahmen einer Werkstatt, in der alle Interessierten mit ihren Unterlagen in direktem Kontakt mit Mitarbeitenden der Hochschuldidaktik ihre Fragen klären und/oder Auszüge ihrer Texte besprechen können. Neben einem kurzen einführenden Referat sind für maximal zwölf Teilnehmende mind. zwei Personen der Hochschuldidaktik während maximal vier Stunden anwesend, die beratend und unterstützend zur Seite stehen.

4. Entwicklungslinien und Ausblick

Ein Postulat universitärer Lehre ist, dass diese forschungsbasiert ist. Die Verknüpfung von Forschung und Lehre stellt jedoch nicht nur eine didaktische Herausforderung dar, sondern ist auch universitäre Tradition (vgl. u.a. Tremp 2005). Deshalb kann eine Möglichkeit der Unterstützung der Assistierenden beim Schreiben des Lehrportfolios darin bestehen, dass dieses in Analogie zum Forschungsprozess gesehen wird. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass eine solche Anbindung durchaus hilfreich ist, denn die Schreibenden werden dort abgeholt, wo sie sich am besten auskennen, in der Forschung. Tremp & Hildbrand (in Vorbereitung) entwickelten im Zusammenhang mit dem forschungsbasierten Lehren das sogenannte Zürcher Framework, bei dem die einzelnen Etappen eines Forschungsprozesses als Orientierungspunkte für Lehre und Studium dienen. Analog können diese Etappen auch den Lehrprozess resp. den Schreibprozess des Lehrportfolios als Leitlinien und Referenzpunkte strukturieren (vgl. Tabelle 2).

Forschungsprozess (prototypisch)	Lehrprozess I Lehrportfolio (prototypisch)
1. Fragestellung entwickeln	1. Eigene Lehre entwickeln: Wie lehre ich?
2. Forschungsstand sichten	2. Kurse besuchen, Literatur sichten
3. Problem definieren und Methoden klären	3. Lehrhandeln: Entwicklungsmöglichkeiten?
4. Untersuchung durchführen und auswerten	4. Adaptiertes Lehrhandeln: Feedback einholen
5. Ergebnisse bewerten und reflektieren	5. Feedback bewerten und reflektieren
6. Ergebnisse darstellen, erklären und publizieren	6. Kompetenzentwicklung im Lehrportfolio darstellen, reflektieren und publizieren

Tabelle 2: Ein mögliches Vergleichsmodell

Auffallend ist die Nähe zu oben referierten Modellen wie z.B. dem ALACT-Modell aber auch zur Form des forschenden Lernens (vgl. u.a. Reiber & Tremp 2007). Neu ist jedoch die starke Anbindung an eine Haltung der forschenden Neugier, welche die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auszeichnet. Wenn mit der genau gleichen Neugier die eigene Lehrtätigkeit kritisch reflektiert wird und diese Reflexionen in einzelnen Portfoliobeiträgen bezüglich der vorgängig festgelegten (von der Person favorisierten) Kategorien universitärer Lehre festgehalten werden, dann entstehen nicht nur gehaltvolle Lehrportfolios, welche die gelebte Lehrpraxis widerspiegeln, sondern die Lehre wird verbessert und professionalisiert. Auch Reimann & Sippel (2011) denken in eine ähnliche Richtung, wenn sie die Passung von Portfolios zu Anforderungen des forschenden Lernens elaborieren und argumentieren, dass Portfolios dann eine echte Hilfe für das forschende Lernen sind, wenn sie ermöglichen, dass bei den Studierenden ein „fragendes Denken" angestoßen wird (vgl. ebd., S. 199). Fragendes Denken als Prinzip begleitet auch jeglichen Forschungsprozesses und ist für den Schreibprozess eines Lehrportfolios ein guter Referenzpunkt, welcher immer wieder darauf hinweist, dass das Denken, Reflektieren, Analysieren, Elaborieren und Synthetisieren die wesentlichen Bausteine sind, neben dem Dokumentieren und Beschreiben (vgl. Tab. 2). In diesem Sinne wird vielleicht in Zukunft an der UZH nicht mehr von einem Lehrportfolio gesprochen, welches als Leistungsnachweis im Rahmen des Qualifikationsprogrammes „Teaching Skills" verlangt wird, sondern von einem *reflexiven Lehrportfolio* und die Unterstützung im Sinne der Anleitung zur kritischen Reflexion wird hoffentlich noch verstärkt, sei es in zusätzlichen Kursangeboten, in Foren oder im direkten persönlichen Kontakt mit den jungen Forschenden und Lehrenden. Dadurch wird es möglich, dass die Reflexion im Leistungsnachweis „reflexives Lehrportfolio" zwar immer noch eine Herausforderung darstellt, jedoch eine mit Potential.

LITERATUR

Bengtsson, J. (2003). *Possibilities and Limits of Self-reflection in the Teaching Profession.* Studies in Philosophy and Education, 22(3), 295-316.

Berrill, D. P. & Addison, E. (2010). *Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios.* Teaching and Teacher Education, *26*(5), 1178-1185.

Bundesassistentenkonferenz. (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse des Ausschusses für Hochschuldidaktik.* Bonn: BAK (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5).

Dann, H. D. (1994). *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften.* In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen (S. 163-182). Bern: Verlag Hans Huber.

Daudelin, M. W. (1996). *Learning from experience through reflection.* Organizational Dynamics, 24, 36-48.

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston, MA: D.C. Heath.

Euler, D. (2005). *Forschendes Lernen.* In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), Studienziel Persönlichkeit (S. 253-271). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Fund, Z., Court, D. & Kramarski, B. (2002). *Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses.* Assessment & Evaluation in Higher Education, 27(6), 485-499.

Futter, K. (2009). *Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen.* Beitrag zur Lehrerbildung, 27(1), 74-80.

Futter, K. (2011). *Lehrkonzept und didaktische Reflexion im Lehrportfolio. Referat gehalten an der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD).* München: DGHD.

Garcia, L. & Roblin, N. (2007). *Innovation, research and professional development in higher education: Learning form our own experience.* Teaching and Teacher Education, 24, 104-116.

Griffiths, M. & Tann, S. (1992). *Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories.* Journal of Education for Teaching, *18*(1), 69-84.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation.* Teaching and Teacher Education, *11*(1), 33-49.

Huber, L. (2011). *Fachkulturen und Hochschuldidaktik.* In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs (S. 109-127). Münster: Waxmann.

Kember, D. (1999). *Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow.* International Journal of Lifelong Education, 18(1), 18-30.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth.* Teacher and Teaching: theory and practice, *11*(1), 47-71.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2010). *Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession.* In N. Lyons (Ed.), Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry (pp. 529-552). New York: Springer Science + Business Media.

Korthagen, F. A. J. (1985). *Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands.* Journal of Teacher Education, 36(5), 11-15.

Kreber, C. (1998). *Perfektion durch Reflexion. Das Lehrportfolio zur Beurteilung und Professionalisierung der Hochschullehre.* Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für der Hochschullehre, 6(H 2.3), 1-24.

Lee, H.-J. (2005). *Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking.* Teaching and Teacher Education, *21*, 699-715.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Loughran, J. J. (2002). *Effective reflective practice – In search of meaning in learning about teaching.* Journal of Teacher Education, 53(1), 33-43.

Lyons, N. (2006). *Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers.* Teachers and Teaching: theory and practice, 12(2), 151-168.

Mansvelder-Longayroux, 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.

McAlpine, L. & Weston, C. (2000). *Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning.* Instructional Science, *28*, 363-385.

Moss, P. (1998). *Rethinking validity for the assessment of teaching.* In N. Lyons (Ed.), With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism. New York: Teacher College Press.

Reiber, K. & Tremp, P. (2007). *Eulen nach Athen. Forschendes Lernen als Bildungsprinzip.* Neues Handbuch Hochschullehre (A 3.6), 1-14.

Reinmann, G. & Sippel, S. (2011). *Königsweg oder Sackgasse?* In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), Kontrolle und Selbstkontrolle (S. 185-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität : eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Seng, T. W. (2001). *Measuring practicum student teachers' reflectivity: The reflective pedagogical thinking scale.* URL: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED490778 [Stand: 21.2.2012].

Shulman, J. H. (1998). *Teacher Portfolios: A theoretical activity.* In N. Lyons (Ed.), With Portfolios in Hand: Validating the New Teacher Professionalism. New York: Teachers College Press.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990). *Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It?* Journal of Teacher Education, *41*(5), 23-32.

Tillema, H. & Smith, K. (2007). *Portfolio appraisal: In search of criteria.* Teaching and Teacher Education, *23*, 442-456.

Tremp, P. (2005). *Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung.* Beiträge zur Lehrerbildung, *23*(3), 339-348.

Tremp, P. & Hildbrand, T. (in Vorbereitung). *Das «Zürcher Framework»: Orientierende Referenzpunkte für die Verknüpfung von Lehre und Forschung an Universitäten.*

von Queis, D. (1994). *Karriere durch Lehre! Das Lehrportfolio zur Dokumentation von Lehrkompetenz.* Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für der Hochschullehre, *10* (H 2.1).

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Woodward, H. (1998). *Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment.* Assessment & Evaluation in Higher Education, *23*(4), 415-423.

Wyss, C. (2011). *Unterricht und Reflexion. Eine Pilotstudie zur mehrperspektivischen Analyse der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrpersonen im Berufseinstieg nd erfahrenen Lehrpersonen.* Zürich: Erziehungswissenschaftliches Institut; unveröffentlichte Dissertation.

Zeichner, K. (1994). *Research on Teacher Thinking and Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education.* In I. Carlen, G. Handal & S. Vaage (Eds.), Teachers' mind and actions: research on teachers' thinking and practice (pp. 9-27). London: Falmer Press.

Birgit Szczyrba, Susanne Gotzen (Hg.)

Das Lehrportfolio

Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen

LIT