

Grünewald, Andreas ; Gödecke, Georgia

Fachspezifische Reflexionsprozesse als Beitrag zum Ausbau des Professionswissens
angehender Fremdsprachenlehrkräfte. e-Portfolio als Schnittstelle zwischen Theorie und
Praxis

Journal Article as: published version (Version of Record)

DOI of this document* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/2987>

Publication date of this document: 05/08/2024

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Grünewald, Andreas / Gödecke, Georgia (2020): Fachspezifische Reflexionsprozesse als Beitrag zum Ausbau des Professionswissens angehender Fremdsprachenlehrkräfte. e-Portfolio als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. In: Niesen, Heike / Elsner, Daniela / Viebrock, Britta (Hrsg.): Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. S. 167-185. Narr: Tübingen. ISBN: 978-3-8233-8346-8.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available with all rights reserved.

The license information is available online: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

Fachspezifische Reflexionsprozesse als Beitrag zum Ausbau des Professionswissens angehender Fremdsprachenlehrkräfte

e-Portfolio als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

Georgia Gödecke / Andreas Grünewald

Das fachspezifische e-Portfolio in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen ist in das BMBF-geförderte Gesamtprojekt „Schnittstellen gestalten“ eingebettet, das zentrale Schnittstellen zwischen den Disziplinen ebenso wie Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis stärker als bislang aufeinander bezieht. Ziel ist es, angehende Fremdsprachenlehrkräfte in ihrem Werden zu „reflektierten PraktikerInnen“ (Schön 1983) zu unterstützen.

Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte e-Portfoliokonzept in der Fremdsprachenlehrkräftebildung möchte vielfältige, systematisch angeleitete Reflexionsprozesse initiieren mit dem Ziel, fachdidaktisches Wissen zu spezifischen Lerngegenständen und Unterrichtssituationen mit fachwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven zu verknüpfen.

Im Folgenden werden zunächst theoretische Hintergründe dargelegt, die mit der Konstruktion des fachspezifischen e-Portfolios und den beinhalteten Aufgaben verbunden sind. Daher wird zunächst mit Shulman (1986) ein Ansatz zur Topologie des professionellen LehrerInnenwissens herangezogen. Sodann werden die spezifischen Prinzipien der Aufgabenkonstruktion und die Einbettung der Aufgaben in das fachspezifische e-Portfoliokonzept vorgestellt, bevor das empirisch entwickelte Modell zur fachspezifischen Reflexionskompetenz und die im e-Portfolio angelegten Aufgaben und Prozesse zu deren Entwicklung diskutiert werden. Dies wird anhand eines Aufgabenbeispiels abschließend nachvollziehbar expliziert.

1 Professionswissen von angehenden Fremdsprachenlehrkräften

In der Lehrkräftebildung wird bislang häufig partikulares anstelle von vernetztem Wissen vermittelt; zentrale Schnittstellen zwischen den beteiligten Disziplinen Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft, ebenso wie zwischen Theorie und Praxis, werden bisher zu wenig aufeinander bezogen. Was aber macht das Professionswissen von Lehrkräften aus? Es besteht weitgehende Übereinstimmung darin, dass Wissen und Können zentrale Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften darstellen (vgl. Baumert & Kunter 2006). Weitaus weniger Übereinstimmung besteht in Bezug auf die Struktur und Topologie professionellen Wissens und Könnens, die unterschiedlichen Wissenstypen und deren mentalen Repräsentation sowie die Genese professionellen Wissens und Könnens (vgl. ebd.; Bromme 1995; Neuweg 2005). Der Dissens ist teilweise auf die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, teilweise auf einen Mangel an empirischen Untersuchungen zurückzuführen, sodass man sich in vielen Bereichen auf Plausibilitätsargumente verlassen muss.

Hinsichtlich der Topologie von Wissensdomänen hat sich ein Vorschlag von Lee Shulman (1986) weitgehend durchgesetzt (vgl. Baumert & Kunter 2006), der zwischen *general pedagogical knowledge* (PK), *subject-matter content knowledge* (CK) und *pedagogical content knowledge* (PCK) differenziert. Unter dem letztgenannten fachdidaktischen Wissen (PCK) fasst Shulman das Wissen über spezifische Vermittlungs- und Darstellungsformen, Kenntnisse über Lernvoraussetzungen der SchülerInnen sowie Wissen über SchülerInnenvorstellungen, auf die im Lernprozess Bezug genommen werden muss. Das Fachwissen (CK) umfasst nach Shulman Wissen über die Fachlogik, Wissen über Kriterien, die die Auswahl von geeigneten Inhalten begründen, sowie Wissen über die Prozesse der Erkenntnisgewinnung innerhalb des Faches. Das pädagogische Wissen (PK) ist grundlegend für das Professionswissen von Lehrkräften und bezieht sich auf die Gestaltung von Unterricht oder den Umgang mit Unterrichtsstörungen usw. Diese Unterscheidung hat sich durchgesetzt und wird in nahezu allen Übersichtsartikeln wieder aufgenommen.



Abb. 1: Topologie des Professionswissens nach Shulman 1986, weiterentwickelt nach Baumert & Kunter 2006

Abbildung 1 fasst noch einmal Shumans Topologie zusammen. Im vorliegenden Beitrag steht das Professionswissen mit seinen drei Wissensbereichen im Fokus (der Bereich innerhalb des gestrichelten Kreises in der Abbildung). Deutlich wird hier auch, dass die Wissensbereiche zwar jeder für sich detailliert ausdifferenziert werden können (beispielhaft in der Abbildung für PCK), aber im Modell keine Verbindung der Wissensbereiche untereinander besteht.

Direkt an Shulman schließt Bromme (vgl. 1992; 1997) an, der von einer Anforderungsanalyse der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehrkräften ausgehend zu einer theoretisch begründeten Topologie des professionellen Wissens kommt. Bromme verweist über Shulmans Ansatz hinausgehend auf die Bedeutung, die der Fachinhalt für das Denken, Wissen und Handeln von Lehrkräften hat. Weite Bereiche des LehrerInnenhandelns, insbesondere wenn es sich um kommunikatives Handeln im Kontext der Schulklasse oder der Schule handelt, basieren auf praktischem Wissen und Können. Dieses Wissen ist erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen. Es manifestiert sich als Können der professionellen Expertin bzw. des professionellen Experten (vgl. Baumert & Kunter 2006: 483).

Bis heute ist jedoch keineswegs ausreichend geklärt, was unter fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist, wie sich die einzelnen Wissensformen aufeinander beziehen, welches Wissensniveau bei Lehrkräften unterschiedlicher Schulstufen vorausgesetzt werden sollte, welche Wissensgegenstände Inhalt der Fremdsprachenlehrkräftebildung sein sollen und in welchem Verhältnis dieses Wissen zum Können steht.

Wir gehen davon aus, dass die einzelnen Wissensbereiche nicht nur additiv nebeneinanderstehen, sondern im Laufe der Ausbildung und Berufstätigkeit miteinander verwoben werden, sich aufeinander beziehen, wahrscheinlich ohne dass dem Subjekt bewusst ist, dass es selbst eine Integrationsleistung vollzieht. Auch Neuweg (2014: 583) beschäftigt sich mit der Frage, wie die unterschiedlichen Wissensbestände mental zusammenfinden. Insbesondere die Verknüpfung der unterschiedlichen Wissensbereiche steht im Mittelpunkt unseres e-Portfolioansatzes. Mit den fachspezifischen Aufgaben als Reflexionsanlass im Praxissemester nutzen wir Reflexion als Mittel zur Vernetzung der Wissensbereiche; diese gilt als Indikator für die Steigerung der Unterrichtsqualität. So wurde in der Coactiv-Studie festgestellt, dass die Unterrichtsqualität steigt, je höher das fachwissenschaftliche und das fachdidaktische Wissen der Lehrkraft sind und je besser diese Wissensbereiche miteinander vernetzt werden (Klusmann, Krauss, Neubrand, Baumert, Kunter & Blum 2011; Brunner, Kunter, Krauss, Baumert, Blum & Neubrand 2006). Die zitierten Ergebnisse sind womöglich nicht ausnahmslos für die Fremdsprachen zu übernehmen. Dennoch ist in Anlehnung an die Coactiv-Studie davon auszugehen, dass die Vernetzung der Wissensbereiche mit hoher Wahrscheinlichkeit auch für das fremdsprachliche Fach zu einem höheren Professionswissen und damit letztlich zu einer gesteigerten Unterrichtsqualität führt. Und genau dazu soll systematische Reflexion anhand der fachspezifischen Aufgaben beitragen.

Schädlich (2019: 47) sieht ebenfalls in der Reflexion einen erfolgsversprechenden Ansatz zur Vernetzung der Wissensbereiche. Allerdings verweist sie darauf, dass sich Reflexion auf eine bestimmte Art von Theorie beziehen soll, nämlich eine solche, die erstens relevant für die Unterrichtspraxis ist und zweitens als wissenschaftlich abgesichert gilt. Das Problem bestehe darin, dass es kaum Evidenz zur Wirksamkeit bestimmter fremdsprachendidaktischer Methoden oder Praktiken gebe. Dafür sprechen auch die Ergebnisse der wenigen quantitativen Studien, die es zum Professionswissen universitärer FremdsprachenlehrerInnenbildung bisher gibt. Sie beziehen sich fast ausschließlich auf das Fach Englisch und belegen, wie schwierig sich die Testerstellung gestaltet (TEDS-LT, Blömeke, Bremerich-Vos, Haudeck, Kaiser, Nold, Schwippert & Wil-

lenberg 2011; PKE-Studie, König, Lammerding, Nold, Rohde, Strauß & Tacht-soglou 2016; FALKO-E-Studie, Kirchhoff 2017). Alle drei Untersuchungen ver-folgen das Ziel, Professionswissen speziell für den Beruf der Englischlehrkraft zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium und im Professionalisierungs-prozess zu erfassen. Sie orientieren sich konzeptionell an der Coactiv-Studie (Klusmann et al. 2011) sowie an der von Shulman (1986) entwickelten und oben dargestellten Wissenstopologie. Die sich teilweise widersprechenden Ergeb-nisse (vgl. Diehr 2018) machen deutlich, dass das fachdidaktische Wissen von Fremdsprachenlehrkräften bisher eher als nicht-kanonisiertes Wissensgebiet zu beschreiben ist. Die fremdsprachlichen Fächer werden daher im Allgemeinen in der Professionsforschung als geringstrukturierte Domäne beschrieben (vgl. Blö-meke et al. 2011). Die Vorstellung, es gebe so etwas wie eine stabile, empirieba-sierte Wissensbasis, die dann in Handeln transformiert würde, suggeriert, dass es bereits einen konsensuellen Wissensbereich, d. h. einen fest verankerten Be-stand gebe, der in die Kompetenzentwicklung eingebracht werden könnte (Schädlich 2019: 47). Das ist nicht der Fall.

Zu den wichtigsten Ergebnissen der genannten quantitativen Studien ist die Erkenntnis zu zählen, dass das tatsächlich im Unterricht verfügbare fachdidak-tische Handlungsrepertoire von Lehrkräften weitgehend von der Breite und Tiefe ihres konzeptuellen Fachverständnisses abhängt. An Beispielen kritischer Unterrichtsereignisse im Fach Mathematik zeigt sich nach Baumert und Kunter (2006: 493), wie mathematische Verständnisprobleme die fachdidaktischen Er-klärungs- und Repräsentationsmöglichkeiten von Lehrpersonen begrenzen und das fachdidaktische Können an unüberwindbare Grenzen stößt. Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so drängt sich der Eindruck auf, dass zumindest im Fach Mathematik das fachliche Verständnis der unterrichteten Sachverhalte eine not-wendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für einen verständnisorien-tierten Unterricht ist. Fachdidaktisches Wissen scheint sich positiv sowohl auf die Qualität des Unterrichts und der Lerngelegenheiten als auch auf die Lern-fortschritte der SchülerInnen auszuwirken (vgl. ebd.). Die Vernetzung der Wis-sensbereiche untereinander kann also einen Beitrag zur Steigerung der Unter-richtsqualität darstellen. Reflexion kann ein Weg zur Vernetzung von fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen einerseits und fachdi-daktischem und pädagogischem Wissen andererseits sein. Die aufgabenbasierte Umsetzung im reflexionsorientierten e-Portfolio der Didaktik der romanischen Sprachen der Universität werden wir im Folgenden darstellen.

2 Das fachspezifische e-Portfoliokonzept und Prinzipien der Aufgabenkonstruktion

Die Gestaltung des e-Portfolios orientiert sich an spezifischen *Merkmale fachpraktischer e-Portfolioaufgaben*, die als Prinzipien der Aufgabenkonstruktion zu verstehen sind und für die nachfolgende Vorstellung des fachspezifischen e-Portfoliokonzepts richtungsweisend sind (vgl. im Folgenden Gödecke 2020).¹

Die Französisch- und Spanischstudierenden legen das an die Praxisphasen geknüpfte e-Portfolio bereits im Bachelor an und führen es im Master weiter. Im Sinne einer Vernetzung der Praxisphasen wird den Studierenden damit die Möglichkeit gegeben, das e-Portfolio studienbegleitend sukzessiv zu erweitern und auf vorherigen Erfahrungen und Ergebnissen aufzubauen (vgl. Merkmal *Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsstandes*). Das e-Portfolio besteht dabei aus einem Pool an Aufgaben, der grundlegende Konzepte der Französisch- bzw. Spanischdidaktik aufgreift: Aus den fakultativen Themenfeldern (z.B. Fertigungsbereiche, Leistungsmessung, Interkulturelle Kommunikative Kompetenz, Digitale Medien etc.) wählen die Studierenden diejenigen aus, die ihnen persönlich relevant erscheinen und dabei helfen können, die in den Praxisphasen aufkommenden Fragen und Probleme aufzugreifen und zu diskutieren. Aspekte wie der Umgang mit Heterogenität, Reflexion des Hospitationsunterrichts sowie die Konzeption und Durchführung eines eigenen Unterrichtsversuchs sind tragende Elemente Schulpraktischer Studien im Land Bremen und somit auch obligatorisch im e-Portfolio zu bearbeiten. Dabei sind die Aufgaben identisch aufgebaut und weisen die Teile „Wissenschaftliche Hinführung“, „Literaturempfehlungen“, „Aufgabenstellung“ und „Bewertungsraster“ aus. Letztere sind jeweils aufgabenspezifisch ausgestaltet und für die Studierenden von Anfang an transparent.

Einzelne Aufgaben sind mit Video- oder Audiodaten verknüpft oder auch mit *Good-Practice*-Beispielen versehen, auf die die Studierenden je nach Bedarf zurückgreifen können. Darüber hinaus besteht während des gesamten Arbeitsprozesses die Möglichkeit, auf der e-Portfolioplattform Rückmeldungen von LernpartnerInnen, MentorInnen sowie Universitätslehrenden einzuholen. Dazu können einzelne Ansichten, die sich als angeordnete Auswahl von Artefakten wie Textelementen oder Audiodateien verstehen, freigeschaltet werden (vgl. Merkmal *Lernförderliche, medial gestützte Lernumgebung*). Was auf diesem

1 Alle 15 *Merkmale fachpraktischer e-Portfolioaufgaben*, die dem Konzept zugrunde liegen, finden sich bei Gödecke (2020).

elektronischen Wege nicht geklärt werden kann, findet in den begleitenden universitären Veranstaltungen genügend Raum, denn die e-Portfolioarbeit wird systematisch mit den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verbunden. Darüber hinaus werden u. a. auch Verknüpfungen mit praxisbegleitenden erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gezogen, in deren Rahmen fachspezifische Unterrichtsdesigns aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht werden (vgl. *Merkmal Einbezug und Relationierung verschiedener Bereiche des Professionswissens*). Solche mehrperspektivischen Austauschprozesse und Bezugspunkte sind notwendig, da sich das erfolgreiche Handeln von Lehrpersonen in konkreten Unterrichtssituationen auf mehrdimensionalem Wissen gründet, das in verschiedene Disziplinen hineinreicht und in integrierter Form greift. Hochschulische Aufgaben müssen sich aus diesem Grunde auf zentrale Dimensionen von Professionswissen beziehen, die durch die Aufgaben angesprochen oder in der Bearbeitung derselben aufgebaut werden (vgl. Reintjes, Keller, Jünger & Düggeli 2016: 435). Mit Blick auf die e-Portfolioarbeit ist fachspezifische Reflexionskompetenz dabei die zentrale Vermittlungsinstanz. Sie versetzt die Studierenden in die Lage, das eigene Handeln unter Bezug auf das Professionswissen (fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen) zu beschreiben, zu analysieren, zu beurteilen und bei Bedarf Handlungsalternativen zu entwickeln. Dementsprechend werden die Studierenden dazu angeleitet, ihr Professionswissen für die Planung und Durchführung von Unterricht zu nutzen. Fachspezifische Reflexionsprozesse können ihnen dabei die Gelegenheit bieten, sich das Vorwissen und bis zu einem gewissen Grad die eigenen Überzeugungen und Motive bewusst zu machen und die Wissensbereiche besser miteinander zu vernetzen. Damit orientiert sich die Modellierung fachspezifischer Reflexionskompetenz zwar in Ansätzen an Bräuer (2016) und Levin & Meyer-Siever (2018), erweitert die vorliegenden Konzepte jedoch um eine (noch) stärkere fachspezifische Perspektive und räumt der Bedeutung des impliziten Wissens einen vergleichsweise größeren Stellenwert ein. Darüber hinaus wird die Modellierung fachspezifischer Reflexionskompetenz mit der Entwicklung eines Reflexionsmodells korreliert (vgl. Gödecke 2020; Abschnitt 3 dieses Beitrags).

Wenn sich die Studierenden im Rahmen der e-Portfolioarbeit ihre Unterrichtsplanungen sowie ihre gemachten Praxiserfahrungen vergegenwärtigen, so beschränkt sich die Aufforderung zu Reflexion nicht auf ein globales „Reflektieren Sie mal ...“, sondern wird anhand von aufgabenspezifischen Reflexionsimpulsen differenziert unterstützt (vgl. *Merkmal Anbahnung fachspezifischer Reflexion*). Das Reflexionssetting des e-Portfolios ist gezielt strukturiert und regt zu mehrperspektivischen Bewusstmachungen an. Bevor ein konkretes Aufga-

benbeispiel vorgestellt wird, welches die Reflexionskompetenz der Studierenden fördert und als Reflexionsanlass im Praxissemester zur Vernetzung der Wissensbereiche dient, soll zunächst das aufgabenbasierte Reflexionsmodell veranschaulicht werden (vgl. im Folgenden Gödecke 2019; Gödecke 2020).

3 Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz und Vernetzung der Wissensbereiche

Das aufgabenbasierte Reflexionsmodell ist anwendbar, wenn Studierende ein fachspezifisches Unterrichtselement planen, in der Praxis umsetzen und sich die Durchführung anschließend vergegenwärtigen. Dieser komplexe Reflexionsprozess wird durch das Modell in Teilprozesse untergliedert. Zur Steigerung der Reflexionsqualität und -inhalte werden für jeden Teilprozess adäquate Reflexionsimpulse angeboten, auf die die Studierenden individuell zurückgreifen können.

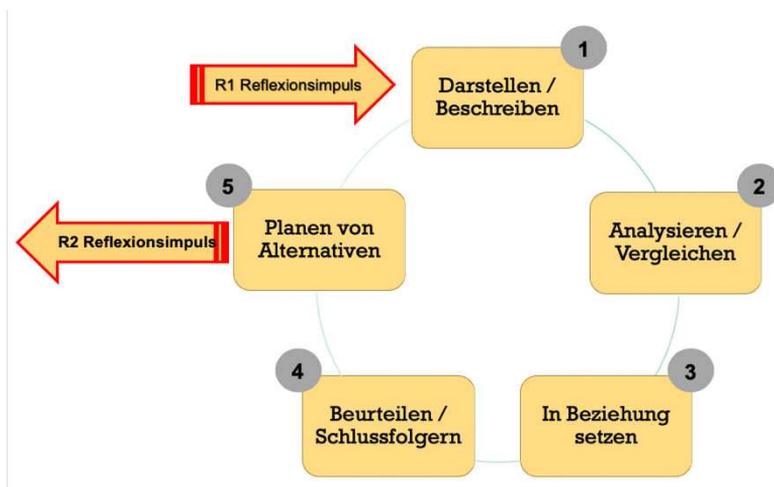


Abb. 2: Aufgabenbasiertes Reflexionsmodell

Die Abbildung des aufgabenbasierten Reflexionsmodells (vgl. Abb. 2) zeigt, dass die Reflexionsimpulse *R1* und *R2* den gesamten Reflexionsprozess rahmen. Mit Blick auf ihre eigene Lern-/Lehrbiografie legen die Studierenden in *R1* dar, warum sie sich für die jeweilige Schwerpunktaufgabe im Bereich der Unterrichtsgestaltung entschieden haben, was sie zu dem Thema bereits wissen und was sie lernen möchten. Diese Kontextualisierung ist notwendig, da jede ange-

hende Fremdsprachenlehrkraft – bewusst oder unbewusst – über Annahmen darüber verfügt, was fremdsprachliche Lernprozesse erfolgreich macht (Grünewald 2019). Diese Annahmen bilden den Hintergrund, vor dem neue Informationen und Erfahrungen aufgenommen werden, und sollten deshalb nicht vom Reflexionsprozess ausgeschlossen werden. Im Anschluss an die Aufgabebearbeitung erfolgt *R2*: Die Studierenden ziehen Rückbezüge zu den in *R1* formulierten Annahmen, Fragen, Bedürfnissen, Wünschen und Zielen. Auch offen gebliebene Fragen oder weiterführende Zielsetzungen für die eigene Professionalisierung als Fremdsprachenlehrkraft können festgehalten werden.

Nach der Durchführung des Unterrichtselements geht es in der 1. Phase (*Darstellen und Beschreiben*) darum, den Planungsrahmen zu erinnern, der sich sowohl aus individuellen Vorerfahrungen als auch aus Theoriewissen rund um den spezifischen Schwerpunkt der jeweiligen Aufgabe zusammensetzt. An dieser Stelle rekurren die Studierenden nicht nur auf den fremdsprachendidaktischen Bezugsrahmen, sondern werden anhand von Leitfragen wie *Welche weiteren Theorien, Konzepte etc. (aus dem Studium) aus der Erziehungswissenschaft oder der Fachwissenschaft konnten Sie in die Planung mit einbringen?* gezielt zur Berücksichtigung interdisziplinärer Perspektiven aufgefordert. Im Anschluss daran werden die individuellen Beobachtungen und Eindrücke der Praxisdurchführung gesammelt und beschrieben. In Phase 2 (*Analysieren und Vergleichen*) erörtern die Studierenden, ob bzw. welche Planungsabweichungen sich bei der Umsetzung des Lehr-Lernsettings ergeben haben, bevor in der 3. Phase (*In Beziehung setzen*) diese subjektive Analyse durch fachbezogenes und kriterienbezogenes Feedback ergänzt wird. In Phase 4 beschäftigen sich die Studierenden mit der Frage, inwieweit sich das entwickelte Unterrichtselement tatsächlich in die Praxis übertragen lässt und welche Fragen an die Theorie noch offen geblieben sind (*Beurteilen und Schlussfolgern*). In der zukunftsgerichteten Phase 5 (*Planen*) wird schließlich dazu angeregt, Handlungsalternativen auch durch Rückgriff auf theoretische Konzepte bzw. fachwissenschaftliches Wissen zu entwerfen und zu begründen.

Das Modell verdeutlicht, dass fachspezifische Reflexion aus vielen Teilprozessen besteht, die systematisch gefördert werden müssen. Während die Studierenden im Bachelorstudium die ersten beiden Phasen des Modells „trainieren“ und einen Reflexionsaspekt aus den Phasen 3 bis 5 verstärkt in den Blick nehmen, durchlaufen Studierende im Masterstudium den gesamten Reflexionsprozess. Dieses phasenübergreifende Konzept ermöglicht einen sukzessiven Auf- bzw. Ausbau fachspezifischer Reflexionskompetenz und verhindert damit ein ermüdendes Abarbeiten der einzelnen Phasen im Sinne eines defensiven Reflektierens (vgl. auch Häcker 2017: 28).

Die ausführliche Vorstellung einer e-Portfolioaufgabe und ihres Beitrags zum Aufbau fachspezifischer Reflexionskompetenz findet sich im nachfolgenden Abschnitt und wird durch exemplarische Studierendenlösungen² veranschaulicht.

4 Aufgabenbeispiel zum Thema Wortschatz

Die e-Portfolioaufgabe mit dem Schwerpunkt “Wortschatz”³, welche die Masterstudierenden während ihres Praxissemesters anwählen können, rückt Wortschatzerwerb und -arbeit im Fremdsprachenunterricht in den Fokus. Dadurch setzen sich die Studierenden mit lexikalischen Lernprozessen auseinander und werden bereits im Studium für unterrichtlich gelenkte Aktivitäten sensibilisiert, die zum schülerseitigen Aus- und Aufbau lexikalischer Kenntnisse und Kompetenzen initiiert werden können (vgl. Küster & Krämer 2016: 46).

Die Aufgabe ist so strukturiert, dass zunächst ein knapper Einführungstext die wichtigsten fachdidaktischen Wissensbestände zu diesem Thema zusammenfasst sowie Bezüge zur Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft herstellt. Die Studierenden können dadurch ihre Kenntnisse auffrischen bzw. vertiefen und diese in die Planung ihres spezifischen Unterrichtselements einfließen lassen. Darüber hinaus erhalten sie weiterführende Literaturempfehlungen, auf die sie nach Bedarf zurückgreifen können. Auf die thematische Einführung und die Literaturhinweise folgt die konkrete Aufgabe: Hier können die Studierenden zwischen der Entwicklung eines Semantisierungsverfahrens zur Einführung neuen Wortschatzes oder der Entwicklung einer Wortschatzüberprüfung wählen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich in Anbetracht des begrenzten Umfangs dieses Artikels auf die zuletzt genannte Option.

Die Aufgabe, die sich mit Formen von Wortschatzüberprüfungen im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzt, ist in Teilaufgaben untergliedert. Zunächst fordert der rahmende Reflexionsimpuls *R1* die Studierenden auf, ihre Entscheidung für diese Aufgabe zu begründen sowie Erwartungen und Ziele zu formulieren (vgl. dazu auch Abschnitt 3). Eine Masterstudentin, die für ihre *R1*-Ausführungen ein Selfie-Video gewählt hat, äußert sich beispielsweise folgendermaßen (Auszug des transkribierten Videomaterials):

2 Die nachfolgenden Studierendenlösungen sind während des Praxissemesters 2018 im Land Bremen entstanden und wurden im Rahmen der Dissertation von Gödecke (2020) umfassend untersucht.

3 Die Aufgabe steht unter folgendem Link zur Ansicht zur Verfügung: <http://www.didro.m.uni-bremen.de/wortschatzaufgabe>.

Ich habe mich für die Wortschatzarbeit entschieden, weil ich in der achten Klasse eine Unterrichtseinheit zu den *alimentos* und *ir a supermercado* geplant hatte. Und da musste man natürlich auch neue Vokabeln einführen. Und vor den Ferien war sowieso noch ein Vokabeltest angesetzt, so dass es sich für mich angeboten hat, diese Aufgabe auszuwählen. Und es war auch für mich ein Anreiz, mal was anderes zu machen, da ich jetzt im Praxissemester und auch in den anderen Praktika quasi nur Vokabeltests gesehen hatte, die aus Wortabgleichungen bestanden. [...] Und es ist ja auch so, dass ich durch meine zwei Fremdsprachen permanent Wortschatzarbeit und -überprüfungen machen muss, deswegen fand' ich die Aufgabe ziemlich gut. [...] Ich hab' dann angefangen, mich einzulesen. Da ist mir relativ schnell aufgefallen, dass zwar die Problematik von reinen Wortabgleichungen bzw. von der Paarassoziationsmethode benannt wird, aber dass es relativ wenig konkrete Anregungen dazu gibt, wie man's denn besser machen könnte. Deswegen hab' ich jetzt die Hoffnung, dass ich Alternativen entwickeln kann, die im besten Fall gut funktionieren und die ich weiterentwickeln kann, um dann in der Zukunft darauf zurückzugreifen [...]

Besonders hervorzuheben ist zunächst, dass es die Studentin versteht, die Aufgabe zum Wortschatz mit den Praxisbedingungen vor Ort an der Schule in Einklang zu bringen. Dadurch kann sie Theorie und Praxis in ein sinnvolles und produktives Verhältnis zueinander setzen. Ihre Ausführungen verdeutlichen zudem, dass sie an ihre Vorerfahrungen und ihr Vorwissen im Bereich der Wortschatzarbeit anzuknüpfen weiß sowie nachvollziehbar darlegen kann, aus welchen Gründen die Bearbeitung der Aufgabe auch einen Mehrwert für ihre eigene Professionalisierung als Fremdsprachenlehrkraft hat.

Im Anschluss an *R1* erfolgt die konkrete Aufgabenstellung, die in unserem Beispiel spezifische Formen der Wortschatzüberprüfung behandelt. Ausgehend von der Hypothese des mentalen Lexikons wird dazu angeregt, Formen der Wortschatzüberprüfung zu entwickeln und auszuprobieren, welche den Speichermechanismen des mentalen Lexikons entgegenkommen und so eine bessere Behaltensleistung fördern können. Die Aufgabe ist insofern als Reflexionsanlass gut geeignet, als dass die typische Form des Vokabeltests, welche die Studierenden in der schulischen Praxis kennenlernen bzw. aus ihrer eigenen Schulzeit kennen (Wort-Wort-Assoziationen), nur bedingt der angenommenen Speicherung der Lexik im mentalen Lexikon entspricht. Das fachwissenschaftliche Wissen führt hier also zunächst zu einem neuen Setting, in dem neue oder zumindest andere Formen der Wortschatzüberprüfung ausprobiert werden können (vgl. Abb. 3).

Prueba de vocabulario 09.05.2018	1. Rellena la hoja con las palabras que faltan (17 palabras). 2. Después escribe 2 frases con el vocabulario de "los alimentos".	Nombre: _____
-------------------------------------	---	---------------

Otros

 1) _____
 2) _____

El postre

 17) _____

La fruta

 3) _____
 4) _____
 7) _____
 6) _____
 5) _____

La bebida

 15) _____
 16) _____

¡Escribe dos frases con por lo menos una palabra de "los alimentos"!

 18) _____
 19) _____

Los alimentos

14) _____

 8) _____
 9) _____
 10) _____
 12) _____
 11) _____
 13) _____

Puntos: ____ / 19 Nota: ____

Abb. 3: Studierendenbeispiel einer alternativen Wortschatzüberprüfung im Rahmen des Praxissesters 2018 in Bremen (Fach Spanisch)

Allerdings ist bei der Erstellung fachdidaktisches Wissen notwendig, etwa Kenntnisse zur Lernerorientierung, zur Individualisierung des Wortschatzes, zum Aufbau des lektionsbezogenen Vokabulars, zur Arbeit mit *chunks*, zur Leistungsbewertung usw. In der Aufgabe wird anhand des aufgabenorientierten Reflexionsmodells fachspezifische Reflexion mit dem Ziel angeleitet, die Wissensbereiche fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen miteinander zu vernetzen. Gleichzeitig werden Theorie und Praxis zueinander in Beziehung gesetzt. Im Rahmen der Reflexion ihrer Unterrichtsdurchführung schreibt eine Französischstudentin Folgendes:

[...] Wie bereits dargelegt, erfolgt die Vernetzung des mentalen Lexikons bei den Lernenden individuell und konstruktiv, weswegen die Erkenntnisse aus der Kognitionswissenschaft eine Individualisierung der Lernprozesse nahelegen (vgl. Kolacki 2006). Wortschatzarbeit sollte sich daher von der traditionellen Vorstellung des Wörtlerlernens verabschieden und stattdessen verschiedene Sinneskanäle ansprechen und einen individuellen Bezug zu den Lernenden zu ermöglichen. [...] Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die Bewertung alternativer Wortschatzüberprüfungen eine Herausforderung darstellt. Da es für die SuS der erste individualisierte Vokabeltest war, wäre es anstatt einer Benotung sinnvoller gewesen, Rückmeldungen in Form von

Tipps zu geben, die den SuS bei der Optimierung ihrer Wörternetze hätten helfen können (durch Verbindungen, Symbole ...). Zudem hätte deutlich gemacht werden sollen, dass es an vielen Stellen des Tests nicht die eine richtige Lösung gibt. Individualisierte Vokabeltests haben die Funktion, die SuS durch Übungs- und Testvielfalt zu motivieren und Lernstrategien zu integrieren, um die Vernetzung im mentalen Lexikon zu maximieren (Grünewald & Roviró 2009: 30). Ich hätte von daher besser ein alternatives Bewertungssystem für den Vokabeltest wählen sollen, um die Motivation der SuS zum Vokabellernen zu erhöhen. Vokabeltests sollten generell nicht mit Ziffernnoten bewertet werden, da sie zu kurzen schriftlichen Lernkontrollen oder Übungen zählen (Giese 2013: 32).

Dieser Ausschnitt verdeutlicht entscheidende Teilprozesse fachspezifischer Reflexion: Die Studentin tritt aus ihrem subjektiven Rahmen heraus, indem sie Rückbezüge zum gewählten wissenschaftlich-theoretischen Rahmen vornimmt, und richtet ihren Blick nach vorn, um Folgerungen und Handlungsalternativen abzuleiten. Hier entfaltet sich die zentrale Funktion von Reflexion, denn Reflexion wird erst dann relevant, wenn daraus unmittelbare Einsicht über Handeln in künftigen analogen Situationen gewonnen wird (vgl. Fraefel 2017: 65).

Der rahmende Reflexionsimpuls *R2* rundet die Aufgabenbearbeitung ab, indem die Studierenden Rückbezüge zu den in *R1* formulierten Erwartungen, Fragen, Bedürfnissen, Wünschen und Zielen erarbeiten. Der Vergleich des Erworbenen bzw. Gelernten mit den ursprünglichen Zielen verdeutlicht den Lernprozess und hilft, Entwicklungsziele für die weitere Professionalisierung zur Fremdsprachenlehrkraft zu formulieren.

Aus Gründen der Transparenz erhalten die Studierenden auch zu dieser Aufgabe ein aufgabenspezifisches Bewertungsraster. Die Bewertungsraster sind in Anlehnung an die gemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaft und Fachdidaktik (KMK 2008 i.d.F.v. 2019) formuliert. Hier sind insbesondere Sachrichtigkeit, Fachterminologie, Selbstständigkeit der Leistung und Nachvollziehbarkeit zu nennen.

Der gesamte e-Portfolioeinsatz im Bachelor-Kurzpraktikum als auch im Praxissemester wurde in den vergangenen Semestern umfassend evaluiert. Die Erkenntnisse aus diesen Evaluationsrunden wurden für die stetige Weiterentwicklung des Konzepts genutzt und sind in Gödecke (2020) detailliert beschrieben.

6 Fazit

Das e-Portfolio in der Didaktik der romanischen Sprachen der Universität Bremen bietet fachspezifisch ausdifferenzierte reflexionsorientierte Lerngele-

genheiten, die es den Studierenden ermöglichen, die Wissensbereiche des Professionswissens sinnvoll und produktiv miteinander zu vernetzen. Dementsprechend sind die e-Portfolioaufgaben einerseits dazu geeignet, das fachdidaktische Wissen in Bereichen wie Differenzierung, Diagnose und Spracherwerb auf- und auszubauen, und andererseits, eine Bewusstmachung der fachwissenschaftlichen und pädagogischen Perspektiven auf Lerngegenstände und Unterrichtssituationen zu fördern. Zur systematischen Strukturierung dieser Reflexionsprozesse dient ein aufgabenorientiertes Reflexionsmodell, das in Kombination mit seinen fachspezifischen Frageimpulsen die Studierenden dazu anregt, ihre Reflexionsprozesse sowohl in der Tiefe (Reflexionsqualität) als auch in der Breite (Reflexionsinhalte) auszdifferenzieren. Allerdings ist gerade in Hinblick auf die Reflexionsbreite zu berücksichtigen, dass wir als Lehrende und auch die Studierenden selbst ganz unterschiedliche Perspektiven darauf haben, was Französisch- bzw. Spanischlehrkräfte aus welchen Disziplinen an Wissen erwerben sollten. Während für Mathematik oder Physik in den jeweiligen Disziplinen akzeptierte Konzeptionen über die Wissensbereiche des Professionswissens vorliegen, gilt das nicht gleichermaßen für das Professionswissen von Französisch- und Spanischlehrkräften. Es fehlen fundierte Ergebnisse, die über einzelne Befunde und Einsichten hinausgehen. Hoinkes und Weigand (2016) haben erste Versuche unternommen, den Coactiv-Ansatz auf das Fach Spanisch zu übertragen. Der Versuch scheitert im Wesentlichen daran, dass es keine Fachcurricula gibt, d. h. keine Wissenbestände in den Teildisziplinen, die unumstritten überall gelehrt werden. Hier sehen wir einen enormen Bedarf, in nächster Zukunft innerhalb und zwischen den Disziplinen Diskussionen zu führen und die Wissenbestände zuverlässig zu beschreiben.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blömeke, Sigrid, Bremerich-Vos, Albert, Haudeck, Helga, Kaiser, Gabriele, Nold, Günter, Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (Eds.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster u. a.: Waxmann.
- Bräuer, Gerd (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

- Bromme, Rainer (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. *Zeitschrift für Paedagogik*, Beiheft, 33, 105–115.
- Bromme, Rainer (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Franz E. Weinert (Eds.) *Psychologie des Unterrichts* (S. 177–212). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Brunner, Martin, Kunter, Mareike, Krauss, Stefan, Baumert, Jürgen, Blum, Werner & Neubrand, Michael (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 521–544.
- Diehr, Bärbel (Eds.) (2018). *Universitäre Englischlehrerbildung. Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fraefel, Urban (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Eds.) *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven und Rahmungen* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giese, Johannes (2013). Vokabeltests. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 26, 30–34.
- Gödecke, Georgia (2019). Ein fachspezifisches e-Portfolio als Baustein einer reflexiven Lehrerbildung. In Katharina Hellmann, Jessica Kreutz, Martin Schwichow & Katja Zaki (Eds.) *Professionelle Kompetenz durch Kohärenz in der Lehrerbildung* (S. 233–246). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gödecke, Georgia (2020). *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz – eine empirische Studie*. Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung. Trier: WVT.
- Grünewald, Andreas (2019). Theoretisch dachte ich, es funktioniert, und in der Praxis finde ich, funktioniert es nicht – die Rolle der Lehrkraft in Designexperimenten. In Angeilka Bikner-Ahsbach & Maria Peters (Eds.) *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht* (S. 229–246). Wiesbaden: Springer VS.
- Grünewald, Andreas & Roviró, Bárbara (2009). Alternative Formen der Wortschatzüberprüfung. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 27, 28–35.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Eds.) *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoinkes, Ulrich & Weigand, Pirko (2016). Der Aufbau des fachspezifischen Professionswissens angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer in der ersten Ausbildungsphase: Wege zur Entwicklung einer quantitativen Messung. In Michael K.

- Legutke & Michael Schart (Eds.) *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 47–74). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kirchhoff, Petra (2017). FALKO-E: fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften: Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In Krauss, Stefan, Lindl, Alfred, Schilcher, Anita, Fricke, Michael, Göhring, Anja, (...), Kirchhoff, Petra & Mulder, Regina H. (Eds.) *FALKO: fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, evangelische Religion und Pädagogik* (S. 113–152). Münster / New York: Waxmann.
- Klusmann, Uta, Krauss, Stefan, Neubrand, Michael, Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike & Blum, Werner (Eds.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV)*. Münster: Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008 i.d.F.v. 2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschuesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 22.06.2020].
- Kolacki, Heike (2006). Wortschatzarbeit individuell. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 40(83), 2–6.
- König, Johannes, Lammerding, Sandra, Nold, Günter, Rohde, Andreas, Strauß, Sarah & Tachtsoglou, Sarantis (2016). Teachers Professional Knowledge for teaching English as a Foreign Language: Assessing the Outcomes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337.
- Küster, Lutz & Krämer, Ulrich (Eds.) (2016). *Mythos Grammatik? Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Levin, Anne & Meyer-Siever, Katja (2018). Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios. *Resonanz Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen*, 24–32. Abrufbar unter: <https://blogs.uni-bremen.de/resonanz/files/2018/02/Resonanz-Sonderausgabe-2018.pdf>. 22.06.2020].
- Neuweg, Georg Hans (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In Helmut Heid & Christian Hartels (Eds.) *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, Georg Hans (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Eds.) *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Reintjes, Christian, Keller, Stefan, Jünger, Sebastian & Düggeli, Albert (2016). Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Theoretische Konzepte, Entwick-

- lungs- und Forschungsperspektiven. In Stefan Keller & Christian Reintjes (Eds.) *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 429–448). Münster u. a.: Waxmann.
- Schädlich, Birgit (2019). *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Eine Qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch*. Berlin: J. B. Metzler.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.