

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Portfolioarbeit für die universitäre Lehrer\*innenbildung

# Fachliche Reflexionen im Geschichtsstudium durch Portfolioarbeit fördern?

Ein Praxisbericht

Sebastian Barsch<sup>1,\*</sup> & Anna Lienau<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln (vormals Christian-Albrechts-Universität zu Kiel)

\* Kontakt: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,  
Historisches Seminar, Didaktik der Geschichte,  
Leibnizstr. 8, 24118 Kiel

[sbarsch@uni-koeln.de](mailto:sbarsch@uni-koeln.de) / [sbarsch@email.uni-kiel.de](mailto:sbarsch@email.uni-kiel.de); [alienau@histosem.uni-kiel.de](mailto:alienau@histosem.uni-kiel.de)

**Zusammenfassung:** Der Beitrag stellt theoretische Grundlagen und die Konzeption des Portfolios für Geschichtsstudierende an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel im Praxissemester vor. Ein Schwerpunkt der Portfolioarbeit liegt bei fachspezifischen Reflexionen, bei denen die Studierenden gezielt geschichtsdidaktisches Handeln in und vor der Praxis reflektieren sollen. Dies kann zum Beispiel die konkrete Umsetzung fachdidaktischer Grundprinzipien wie Multiperspektivität oder Problemorientierung im Geschichtsunterricht betreffen, ebenso jedoch Fragen der Diagnostik, z.B. bezogen auf fachspezifische Kompetenzen, und nicht zuletzt auch Fragen, welche die eigene Rolle als Geschichtslehrkraft betreffen (etwa: „Wie vermittele ich meinen Schüler\*innen den Konstruktcharakter von Geschichte?“). Es geht also um die Anwendung der geschichtsdidaktischen Kenntnisse in Hinblick auf konkrete, subjektiv bedeutsame Leitfragen der Studierenden, die sich in Bezug auf das Praxissemester ergeben, und somit auch um den fachdidaktischen Professionalisierungsprozess der Studierenden als Lehrkräfte, der durch Portfolioarbeit unterstützt werden soll.

**Schlagwörter:** Geschichtsunterricht; Portfolio; Reflexion, Geschichtslehrerbildung; Praxissemester



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung

Mit Portfolioarbeit werden seit einigen Jahren verschiedene Ideen verfolgt, um der ersten Phase der Lehrkräftebildung (und dem Studium generell) neue Impulse zu geben. So werden Portfolios zum Beispiel als alternatives Prüfungsformat betrachtet, welches stärker als Hausarbeiten oder Klausuren den Prozesscharakter des Wissenserwerbs berücksichtigt. Darüber hinaus soll die Arbeit mit Portfolios selbstgesteuertes Lernen befördern: Indem Studierende individualisiert ihren eigenen Lernweg dokumentieren, reflektieren sie den Prozess des Wissenserwerbs, ihren Lernprozess und ihre Entwicklung und erweitern ihre Fähigkeiten, jenen eigenverantwortlich zu steuern (Häcker, 2011).

Hierbei wird Portfolioarbeit auch als Emanzipationsprozess verstanden, bei dem Lernende nicht dauerhaft als Objekte von pädagogischen Maßnahmen betrachtet werden oder werden sollen (Reitinger et al., 2021, S. 279). Insbesondere im Kontext der Lehrkräftebildung wird mit Portfolioarbeit darüber hinaus die Hoffnung verbunden, professionsbezogene Reflexionen zu fördern: „In the past 10 years, the terms ‚reflection‘ and ‚critical reflection‘ have increasingly appeared in descriptions of approaches to teacher education“ (Hatton & Smith, 1995, S. 33) – diese nunmehr über 25 Jahre alte Aussage hat bislang nichts an Aktualität eingebüßt. Vor dem Hintergrund, dass Unterricht zwar jeweils vorab geplant werden kann, der Unterricht selbst und das Berufsfeld Schule aber von Kontingenz und Ungewissheit geprägt sind, wird davon ausgegangen, dass Reflexion und Reflexivität grundlegende Professionsmerkmale von Lehrkräften sind, damit diese immer wieder in der Lage sind, „flexible Strategien der Lösung unvorhergesehener und z.T. auch unvorhersehbarer Probleme“ zu entwickeln und anzuwenden (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145). Reflexionsfähigkeit wird dabei einerseits als umfassende Kompetenz angehender Lehrpersonen betrachtet, andererseits auch hinsichtlich der Relevanz für fachspezifisches Denken (z.B. in Geschichte) diskutiert (Nientied & Schlutow, 2017).

Auf theoretischer Ebene haben sich zwei Formen der praxis- und professionsbezogenen Reflexion etabliert: „Reflection can take place after an action (reflection-on-action) or during the action (reflection-in-action).“ (Korthagen, 2001, S. 68) Für universitäre Praxisphasen im Kontext der Lehrkräftebildung kann allerdings auch von einer dritten Form gesprochen werden, nämlich *reflection-before-action*, insofern in der Vorbereitung auf Praxisphasen bereits eigene Einstellungen, fachliches Wissen und Handlungsoptionen reflektiert werden sollen.

Auch wenn mittlerweile festzustellen ist, dass „Reflektieren“ eine gewisse begriffliche Unschärfe aufweist und in der universitären Praxis teils auch als Oberbegriff für herkömmliche Aufgabensammlungen (die beispielsweise deklaratives Wissen abprüfen) verwendet wird, soll im Folgenden Reflexion gemäß der Definition von von Aufschnaiter et al. in folgender Form verstanden werden: „Reflexionen unterliegt [sic!] erkennbar die Annahme, dass sie einem Zweck dienen; das bereits grenzt sie in gewisser Hinsicht vom einfachen Nachdenken ab“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145). Identifiziert werden zwei Zwecke: Sie sollen einerseits zum Lösen fachlicher Probleme im Zusammenhang mit Schule und Unterricht dienen. Zum anderen werden sie als Werkzeug der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften verstanden, indem die Reflexionen über das eigene Handeln Einfluss auf zukünftiges Handeln haben (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 145).

Geschichtsdidaktisch betrachtet ist die Reflexionsfähigkeit unter mehreren Gesichtspunkten relevant: Zum einen wird Geschichte als narratives Konstrukt betrachtet, das von Individuen standortgebunden und aufgrund von bestimmten Erzählabsichten bzw. „Sinnbildungstypen“ konstruiert wird (Barricelli, 2017). Dieses Grundverständnis von Geschichte impliziert, dass es für angehende Geschichtslehrkräfte relevant ist, über die eigene Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die damit verbundenen Deutungsangebote und deren epistemischen Status kritisch reflektieren zu können. Die Fähigkeit

zum reflektierten Umgang mit historischen Erzählungen (narrative Kompetenz) gilt es auch den Schüler\*innen zu vermitteln und vorzuleben. Zum anderen handelt es sich bei dem Prozess historischen Denkens, welcher die Operationen der De-Konstruktion und Re-Konstruktion von Erzählungen über die Vergangenheit beinhaltet, um einen Prozess, der Reflexionsfähigkeit beim Subjekt voraussetzt. Darüber hinaus gilt es als explizites Ziel des Geschichtsunterrichts, neben den fachspezifischen Kompetenzen die Ausbildung eines „reflektierten“ Geschichtsbewusstseins anzuregen, wobei sich das Subjekt stets bewusst und reflektiert mit den drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Verbindung setzt. Diesen fachspezifischen Zielsetzungen der Geschichtsdidaktik gerecht zu werden, erfordert bereits ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit von den angehenden Lehrpersonen, welches durch die Portfolioarbeit weiter gestärkt werden soll.

Vor diesem Hintergrund verfolgt das an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel eingesetzte und hier vorgestellte Portfoliokonzept das Ziel, spezifisch fachliche Reflexionen – in diesem Fall solche über das historische Denken und Lernen – zu fokussieren und somit die Weiterentwicklung der Studierenden als *Geschichtslehrkräfte* zu forcieren. So zeigte sich in der Lehre, dass es Studierenden mitunter schwerfällt, Bezüge zwischen fachdidaktischen Kernbegriffen, wie z.B. der „narrativen Kompetenz“ als Kernkompetenz des Geschichtsunterrichts, und konkretem unterrichtlichen Handeln herzustellen. Im Portfolio sollen diese offenen Fragen bei der Anwendung geschichtsdidaktischer Prinzipien auf den konkreten Unterricht zum Ausgangspunkt eigener, professionsbezogener Reflexionen werden, zum Beispiel indem reflektiert wird, inwiefern narrative Kompetenz in Schülerergebnissen erfasst werden und durch welche Aufgabentypen diese weiter gefördert werden kann. Auf diese Weise soll mit der Portfolioarbeit die fachspezifische Professionalisierung bei den Studierenden gefördert werden.

Damit grenzt sie sich von Portfolios im bildungswissenschaftlichen Bereich ab, die eher allgemeinpädagogische Aspekte beleuchten. Natürlich lassen sich in der schulischen Praxis (auch im Rahmen von Praktika) beide Bereiche nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Aber fachliches Denken und Handeln – konkret das Planen und Durchführen von Geschichtsunterricht – wird hier als eine fachspezifische Pädagogizität mit eigenen Perspektiven, Erwartungen und epistemologischen Prinzipien verstanden, die von anderen Fächern abgegrenzt werden können (Bracke et al., 2018, S. 35).

## 2 Didaktischer Kommentar

Das hier vorgestellte Portfoliokonzept ist im Kontext der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters zu verorten. Das Praxissemester prägt das zweite Studienjahr im Master of Education, in welchem in einem verkürzten Semester von Oktober bis Dezember eine fachdidaktische Vorbereitung erfolgt. Die ab Januar daran anschließende Praxisphase dauert acht Wochen und verfolgt zwei Ziele: die Anwendung und Reflexion von im Studium erworbenem Wissen (fachlich, fachdidaktisch, bildungswissenschaftlich) in Schulen und die Entwicklung und Durchführung einer sogenannten „Leitfrage“ im Sinne forschenden Lernens.<sup>1</sup> Zielt eine Leitfrage beispielsweise darauf ab, wie sich die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Geschichtsunterricht überprüfen lässt, so wären zur Untersuchung und Beantwortung dieser Leitfrage die Entwicklung einer geeigneten diagnostischen Aufgabenstellung für den Unterricht durch die Studierenden und Überlegungen zu deren Auswertung (inklusive der Formulierung von Fördermaß-

---

<sup>1</sup> Forschendes Lehren zielt hier nach Riewerts und Weiß darauf ab, dass sich die Studierenden mit fachlichen Denk- und Vorgehensweisen auseinandersetzen, indem sie „in allen Phasen des Studiums Lernaktivitäten an der Arbeitsweise von Wissenschaftler/innen am Fach modellieren“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 19). Ein zentraler Bestandteil dieses auch als „Forschendes Studieren“ bezeichneten Vorgehens ist zudem, dass sich „Studierende durch Reflexion ihre Tätigkeiten, Erfahrungen und getroffenen Entscheidungen bewusst machen und kritisch hinterfragen“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 21).

nahmen) gefragt. Diese Leitfrage soll zur Professionalisierung der Studierenden als Geschichtslehrkräfte beitragen, indem die Studierenden eine für sie subjektiv bedeutsame Problemstellung im Bereich der Geschichtsdidaktik und der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht entwickeln und ein wissenschaftlich tragfähiges Vorgehen zur Beantwortung dieser entwickeln. Gleichzeitig soll damit die Entwicklung einer forschenden Haltung und einer (selbst-)kritischen Reflexivität als wesentliche Grundlage für professionelles Lehrerhandeln bei den Studierenden gefördert werden (Riewerts & Weiß, 2019). Die Studierenden rekonstruieren zudem entsprechend dem Modell des „Forschenden Studierens“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 22), wie ein Forschungsprozess im Bereich der Geschichtsdidaktik abläuft, selbst wenn sie diesen nicht vollständig, sondern nur ausschnittsweise durchlaufen, indem sie Leitfragen formulieren und Möglichkeiten zu deren Auswertung konzipieren – im Sinne von Riewerts und Weiß, nach denen „auch Simulationen oder Ausschnitte des Forschungsprozesses sinnvoll eingebunden werden können“ (Riewerts & Weiß, 2019, S. 22). Dieser Prozess forschenden Lernens wird im Portfolio dokumentiert und begleitet.

Die Vorbereitung auf das Praxissemester findet insgesamt in vier Veranstaltungen statt: jeweils in einem fachdidaktischen Seminar der beiden Unterrichtsfächer, in Pädagogik und in einer Veranstaltung zu „Inklusion und Heterogenität“. Die Prüfungsleistung ist viergeteilt: *Eine* Leitfrage aus einer dieser Veranstaltungen wird in die Praxisphase mitgenommen und bearbeitet (und mündlich am Ende des Praxissemesters geprüft); die anderen Leistungen bestehen jeweils aus der Abgabe eines fachspezifischen Portfolios. Da dieses benotet wird, zeigt sich hier die Problematik der mehrfachen Zielsetzung (zwischen offener und unbenoteter Reflexion und benoteter Dokumentation; s. Kap. 5).

Das Portfolio der geschichtsdidaktischen Vorbereitungsseminare besteht aus professionsbezogenen und fachlichen Reflexionsfragen, die parallel zu den Seminarsitzungen bearbeitet und mit den Dozierenden besprochen werden. Um dem Anspruch der Transparenz und Zielsetzung gerecht zu werden (warum überhaupt Portfolio?), werden in den Veranstaltungen auch die Professionsforschung und die „Perspektive der Universität“ besprochen. Somit wird immer wieder auch ein Perspektivwechsel eingefordert, der dem Wunsch nach mehr Praxis der Studierenden den Wunsch nach mehr Reflexion seitens der Universität gegenüberstellt. Die acht Präsenzveranstaltungen sind inhaltlich wie folgt aufgebaut:

1. Ziele des Praxissemesters (Metaebene: Lehrkräfte als reflektierende Praktiker\*innen, Zielsetzung der Portfolioreflexionen)
2. Kompetenzorientierung
3. Historisches Lernen und konzeptuelles Wissen
4. Subjektorientierung und Diagnostik
5. Beratungssitzung (bei dieser suchen die Studierenden auch andere Dozierende auf, die spezielle Expertise zu einem Thema für die zu entwickelnde Leitfrage haben; die Beratung findet außerhalb des wöchentlichen Turnus statt)
6. Forschendes Lernen (Metaebene: Warum sollen Lehrkräfte eine „forschende Grundhaltung“ haben?)
7. Fokus Unterrichtsplanung
8. Beratungssitzung (s.o.)
9. Arbeit am Stundenentwurf
10. Peer-Feedback Unterricht und Leitfrage
11. Rolle als Lehrkraft in der Schule
12. Beratungssitzung (s.o.)
13. Beratungssitzung (s.o.)
14. Reflexion Praxiserfahrung und Ergebnisse forschenden Lernens

### 3 Das Material

Um die Studierenden zu differenzierter, fachspezifischer Reflexion im Portfolio anzuregen, werden im Seminar zentrale fachdidaktische Grundprinzipien und Grundkriterien guten Geschichtsunterrichts wiederholt (Gautschi, Bernhard & Mayer, 2017). Dabei steht verstärkt die Frage im Vordergrund, inwiefern diese in der schulischen Praxis umgesetzt werden. Dazu werden Methoden der Unterrichtsbeobachtung eingeführt, Möglichkeiten von Unterrichtsgestaltung erprobt, aber auch Hinderungsfaktoren für die Umsetzung von gutem Geschichtsunterricht thematisiert. Die Ziele des Praxissemesters v.a. im Hinblick auf die Entwicklung der Haltung eines „reflektierenden Praktikers mit forschender Grundhaltung“ und die Grundprinzipien forschenden Lernens werden mit den Studierenden diskutiert. Die Studierenden entwickeln im Verlaufe des Seminars unterschiedliche mögliche Leitfragen für ihren Forschungsprozess und entscheiden sich am Ende für eine. Für diese ausgewählte Leitfrage entwickeln sie ein Untersuchungsdesign und dokumentieren dies im Portfolio.

Die entsprechende Vorlage für das Portfolio (ein schlichtes Word-Dokument) erinnert zudem daran, dass es sich um *fachliche* Reflexionen handeln soll:

„Beachten Sie bitte, dass es sich bei den Reflexionen um solche fachlicher Art handelt. Begründen und argumentieren Sie also stets sachlich. Dazu gehört auch, dass Sie Literatur sichten und Ihre Argumente belegen. Persönliche Empfindlichkeiten und Gefühle stehen nicht im Mittelpunkt. Gleichwohl können solche Perspektiven ein Reflexionsanlass sein: die Sorge, dass ein problemorientierter Unterrichtseinstieg etwa in der realen Praxis nicht gelingen könnte, kann durchaus Teil des Portfolios sein.“

Dies bedeutet vor allem auch, dass die Leitfrage im Sinne des forschenden Lernens im Mittelpunkt der Reflexion steht und durch Literaturbezüge abgesichert wird. Die Portfolioarbeit selbst besteht aus wenigen als Fragen formulierten Portfolioimpulsen, kann aber durch weitere Materialien, etwa Fragebögen zur Erhebung der Leitfrage oder konkrete Aufgabenbeispiele, ergänzt werden. Die Fragen werden im Seminar und in den Beratungssitzungen aufgegriffen.

#### „Reflexion 1:

Im Praxissemester sollen Sie einer sogenannten ‚Leitfrage‘ nachgehen, die Sie vorher im Seminar entwickelt haben. Welche Ideen hatten Sie für eine solche Leitfrage? Wieso haben Sie sich für eine bestimmte Frage entschieden oder sich von anderen verabschiedet? Wie schätzen Sie die Aufgabe der Leitfragenformulierung für Ihre berufliche Entwicklung ein?

#### Reflexion 2:

Sie haben nun eine Leitfrage entwickelt. Reflektieren Sie die Praxisrelevanz Ihrer Frage. Reflektieren Sie auch Ihren Entscheidungs- und Planungsprozess. Perspektiven können sein:

- theoretisch hergeleitete Relevanz
- persönliches Interesse und Fähigkeiten
- Umsetzbarkeit/Methode
- Erkenntnisse für die Unterrichtsgestaltung
- Erkenntnisse über Schüler\*innen
- fehlendes Wissen
- Verhältnis von Fach und Pädagogik
- ...

#### Reflexion 3:

Sie sind nun kurz vor dem Praxissemester. Falls Sie die Portfolioprüfungsleistung gewählt haben, werden Sie Ihre Leitfrage nicht praktisch erproben. Beurteilen Sie aus Ihrer Perspektive dennoch kurz vor Beginn des Praktikums, wie praxisrelevant Ihre Leitfrage für Ihre Tätigkeit als Geschichtslehrkraft ist. Perspektiven können sein:

- erwartete Schwierigkeiten: organisatorisch und auf Ebene von Lehrer\*innen und Schüler\*innen
- Überlegungen zur Erhebung und zum Erhebungsdesign

- Auswertung
- Praxisrelevanz, auch für Ihre spätere Tätigkeit als Lehrer\*in
- ...

#### **Reflexion 4:**

Wie sehen Sie Ihre Rolle als Geschichtslehrkraft nach ihrer Praxiserfahrung? Diejenigen von Ihnen, die bereits Erfahrungen als Vertretungslehrkraft gesammelt haben: Was haben Sie bislang falsch gemacht? Was werden Sie ändern?<sup>2</sup>

Frage 4 wird nur von denjenigen bearbeitet, die ihre Leitfrage auch mit ins Praktikum nehmen. Das Kieler Praxissemester-Konzept sieht vor, dass die Studierenden in allen vier Teilmodulen (Pädagogik, Diversität und Inklusion sowie die Fachdidaktiken beider Unterrichtsfächer), die aufs Praxissemester vorbereiten, eine eigenständige Leitfrage entwickeln. Die Studierenden entscheiden sich jedoch nur für eine dieser vier Leitfragen, die sie mit ins Praktikum nehmen, im Rahmen einer wissenschaftsorientierten Untersuchung beantworten und nach dem Praxissemester in einer mündlichen Prüfung reflektieren. Entscheiden sich die Studierenden nicht für die Leitfrage, die sie in der Geschichtsdidaktik entwickelt haben, dann endet die Portfolioarbeit vor der Praxisphase, was sich nicht inhaltlich, sondern nur fachpolitisch erklären lässt. Denn kritisch kann an dieser Stelle gefragt werden, ob die Entwicklung einer Leitfrage, die nicht praktisch umgesetzt wird, überhaupt ihren Zweck erfüllt.

Zusammenfassend: Das in Kiel verwendete Portfolio für Lehramtsstudierende im Fach Geschichte ist v.a. ein Instrument, um ein Fachgespräch zwischen Dozierenden und Studierenden hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers zu initiieren. Ziele sind die Rollenklärung und das Professionsverständnis als *Geschichtslehrkraft*, d.h., dass auch die Reflexionsfragen 1 bis 3 stets auf das Fach bezogen werden, was in den Seminaren entsprechend thematisiert wird (z.B. die Relevanz der Leitfrage für den *Geschichtsunterricht*).

## 4 Theoretischer Hintergrund

Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Portfolioarbeit im Studium liefern uneinheitliche Erkenntnisse (Reitinger et al., 2021, S. 268). Eine bislang offene Frage ist zudem, inwieweit dieses Lerninstrument tatsächlich – trotz des ihm zugeschriebenen Anspruchs – dafür geeignet ist, Reflexionsfähigkeit bzw. Reflexivität von Studierenden zu fördern. So gibt es empirische Hinweise darauf, dass Studierende im Rahmen von Portfolioreflexionen überwiegend situationsbeschreibende Texte produzieren (z.B. „einige Schüler störten den Unterricht“) und nur selten Reflexionstiefe erreichen, bei der auch das eigene professionelle Handeln, subjektive Theorien und *beliefs* berücksichtigt werden („Ich

<sup>2</sup> Die Formulierung dieser Fragestellung ist bewusst gewählt, auch wenn diese als defizitorientiert empfunden werden kann. Hintergrund ist das in der Forschung zu Professionalisierungsprozessen in der Lehrkräftebildung auch unter den Begriffen „Konventionsinternalisierung“ und „Mythos Praktikum“ beschriebene Phänomen, dass angehende Geschichtslehrkräfte bei der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht weniger nach fachdidaktischen Aspekten, sondern stärker nach eigenen Überzeugungen und dominanten Meinungen und Einstellungen handeln, was im Sinne einer hohen Unterrichtsqualität für die Schüler\*innen vermieden werden sollte: „One of the strategies was to resort to familiar models of teaching. If a less difficult and a less ambitious strategy seemed to work it was easy to abandon the newer methodologies in the very beginning. Another survival strategy was to concentrate on the careful planning of content and delivery procedures and to seek refuge in their strong cognitive backgrounds.“ (Virta, 2002, S. 696)

Zudem werden hier gezielt Studierende angesprochen, die – obwohl erst am Anfang ihrer fachlichen und didaktischen Ausbildung stehend – als Vertretungslehrkraft vollverantwortlich im schulischen Geschichtsunterricht eingesetzt werden. Gerade in dieser besonderen Situation erscheint es – im Sinne einer Qualitätssicherung für die Schüler\*innen – wichtig, dass die Studierenden lernen, fachlich und didaktisch begründetes Lehrer\*innenhandeln von dem oben angesprochenen Handeln aufgrund von vermeintlichem Erfahrungswissen abzugrenzen und ihr eigenes Tun kritisch zu reflektieren. Da hier im Zweifelsfall die Schüler\*innen die Leidtragenden sind, ist diese Fragestellung so formuliert, dass sie eindeutig zur kritischen Reflexion anregen soll.

denke über Unterrichtstörungen jetzt ganz anders als in meinem ersten Praktikum, weil ...“ (vgl. Barsch & Glutsch, 2016; Leonhard, 2013).<sup>3</sup> In der Praxis der Lehrer\*innenbildung wird der Nutzen von Portfolios zudem teils skeptisch betrachtet. In einer Untersuchung zum Portfolioeinsatz im Vorbereitungsdienst kommt Tim Fütterer auf Basis einer von ihm durchgeführten empirischen Studie zu ernüchternden Ergebnissen. So wird die Arbeit mit Portfolios teilweise als Last empfunden, sowohl von Referendar\*innen als auch von ihren Ausbilder\*innen (Fütterer, 2019, S. 384). Problematisch sei zudem, dass die Ziele von Portfolioarbeit oft nicht klar und meist zwischen den Funktionen des Dokumentierens (und auch Bewertens) und des Reflektierens einzuordnen seien (Fütterer, 2019, S. 386). Jedoch seien Wissen über den Zweck von Portfolioarbeit und eine Einsicht in den persönlichen Nutzen (was bringt mir das?) hilfreich für die Effektivität der Arbeit mit Portfolios (Fütterer, 2019, S. 384).

Die meisten bislang vorliegenden Studien entstanden in bildungswissenschaftlichen Kontexten. Bezüglich fachlicher Reflexionen im Rahmen von Portfolioarbeit – hier speziell im Fach Geschichte – sind empirische Studien eher die Ausnahme. Eine Studie deutet darauf hin, dass Studierende trotz der Zielrichtung fachlicher Reflexion oft allgemeinpädagogisch reflektieren (Barsch, 2020). Eine weitere Untersuchung hinsichtlich der Berufswahlmotivation von Geschichtsstudierenden im Profil Lehramt gibt jedoch Hinweise darauf, dass Portfolioreflexionen dann tiefere bzw. fundiertere Reflexionen ermöglichen, wenn diese in einen fachlichen Zusammenhang eingebettet und mit konkreten Fragen verbunden werden („Lehrer\*in werden“ vs. „Geschichtslehrer\*in werden“) (Barsch & Glutsch, 2019, S. 66). Damit ist eine uneindeutige Studienlage vorzufinden, und die Qualität scheint vor allem vom Kontext und von der Aufgabenstellung abhängig zu sein: „Strukturiertere Instruktionen gehen einher mit differenzierteren Ausführungen.“ (Wehner & Weber, 2018, S. 274)

Unabhängig von der Arbeit mit Portfolios gilt in der geschichtsdidaktischen Professionsforschung zunehmend der Konsens, dass die *beliefs* bzw. subjektiven Theorien von Geschichtslehrkräften einen großen Einfluss auf die Gestaltung gelingenden Geschichtsunterrichts haben. Geschichte bzw. der Geschichtsunterricht folgt einem narrativistischen Paradigma, nach dem Geschichte eine nach fachlichen Kriterien gestaltete Erzählung ist, die kein objektives Abbild der Vergangenheit darstellt. Dieses konstruktivistische Verständnis von Geschichte prägt auch den Geschichtsunterricht (Barricelli, 2017). Gleichwohl deuten viele Studien darauf hin, dass die Unterrichtspraxis von diesen epistemologischen Prinzipien abweicht, indem z.B. die Vermittlung von Faktenwissen ins Zentrum gestellt wird (vgl. Nitsche, 2019, S. 145). Für das Studium kann daher die reflektierende Auseinandersetzung von Studierenden mit eigenen und fachstandardisierten epistemologischen Überzeugungen bzw. Prinzipien vielversprechend auch für nach dem Studium durchzuführende Unterrichtspraxis sein.

Basierend auf den hier knapp skizzierten Ergebnissen, können folgende Aspekte zusammengetragen werden:

- Konkrete fachbezogene bzw. (fach-)didaktische Fragestellungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass tiefere Reflexionsebenen erreicht werden.
- Fachbezogene epistemologische Überzeugungen sollten im Portfolio reflektiert werden, um diese in Abgleich mit fachlichen epistemologischen Prinzipien zu bringen.
- Studierende profitieren von der Einsicht, warum und zu welchem Zweck Portfolios eingesetzt werden.
- Ziele der Portfolioarbeit sollen klar benannt werden (Dokumentation oder Reflexion).

---

<sup>3</sup> *Beliefs* werden „als mentale Konstrukte oder geistig präsente Annahmen von Subjekten charakterisiert, die auf etwas gerichtet sind“, wobei subjektive Theorien stärker mit Theorien und Systematiken definierte *beliefs* sind (Nitsche, 2021, S. 2).

## 5 Erfahrungen

Die oben benannten Ziele der Portfolioarbeit bestehen in der Betonung des Prozesscharakters von Wissenserwerb, der Förderung selbstgesteuerten Lernens, einer Dokumentation des eigenen Lernweges und mit Blick auf das Kieler Portfolio vor allem der Ausbildung professionsbezogener Reflexionen.

Inwiefern dies anhand des Kieler Portfolios erreicht wird, soll mittels einiger unsystematisch erfasster Eindrücke aus einer kleinen Studierendengruppe im Praxissemester 2021 diskutiert werden. Diese Eindrücke beruhen auf der Auswertung der abgegebenen Portfolios sowie aus der Beobachtung der Studierenden während des Seminars durch die Seminarleitung und haben daher die Funktion eines Berichts aus Lehrendenperspektive.

Im Sinne der „reflection-before-action“ setzten sich die Studierende bereits vor Beginn des Praxissemesters mit einzelnen Portfoliofragen auseinander und vervollständigten ihr Portfolio während des Praxissemesters („reflection-on-action“).

Tatsächlich war das Entwickeln und Diskutieren von möglichen Leitfragen aus der Perspektive des „reflektierenden Praktikers mit forschender Grundhaltung“ ein Grundbestandteil der vorbereitenden Seminarsitzungen, wobei alle Studierenden, unabhängig von der gewählten Prüfungsform (Portfolio oder mündliche Prüfung), einbezogen waren.

Im Hinblick auf die professionsbezogene Reflexion in den eingereichten Portfolios lassen sich unterschiedliche Aspekte beobachten:

Bei der Auswahl und Entscheidung für eine Leitfrage führen die Studierenden unterschiedliche Begründungszusammenhänge an: zum einen die fachdidaktische und unterrichtspraktische Relevanz der Frage/des Themas, wie etwa die Bedeutung von Einstiegen für die „Initiierung von Lernprozessen“ oder den Stellenwert des Schulbuches als „Leitmedium“ im Geschichtsunterricht. Dabei werden mitunter interdisziplinäre Bezüge zum Zweitfach hergestellt (z.B. Deutschdidaktik, Philosophiedidaktik) und deren Nutzbarkeit für den Geschichtsunterricht hinterfragt. Zum anderen finden sich einige Begründungen, welche besonders von einer subjektiven Bedeutsamkeit der gewählten Leitfrage zeugen und an persönliche Erfahrungen geknüpft sind, wie das folgende Beispiel eines Studenten mit dem Ziel Diplom-Handelslehrer zeigt, welcher in seiner Leitfrage den Stellenwert der historisch-politischen Bildung an der Berufsschule untersuchen möchte:

*Persönlich möchte ich, dass Schülerinnen und Schüler mündige und reflektierende Menschen werden, die den Wert unserer Demokratie erkennen und Herausforderungen lösen können. Beruflich möchte ich als Lehrkraft mit Expertise für Fächer mit Bedeutung wahrgenommen und geschätzt werden.*

Eine weitere Studentin begründet ihre Leitfrage zur Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten im Geschichtsunterricht mit den persönlichen Erfahrungen, die sie als Aushilfslehrkraft in einer DaZ-Klasse an einer Gemeinschaftsschule in Kiel gesammelt hat. Die Studentin zeigt bei der Darstellung ihres Lernweges auf, dass ihre schulische Arbeit mit einer DaZ-Klasse und der gleichzeitige Besuch eines geschichtsdidaktischen Seminars zum sprachlichen Handeln im Geschichtsunterricht sie zur fachspezifischen Reflexion über das Thema „Sprachförderung im Geschichtsunterricht“ angeregt haben:

*Diese neue Herausforderung sensibilisierte mich sehr für dieses Themenfeld. Durch die parallele Arbeit an der Schule, während meines oben erwähnten Seminars, begann ich mich zu fragen, welche expliziten Methoden es für Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten gibt und welche Förderungsansätze im Geschichtsunterricht bestehen.*

Auch im weiteren Portfolio zeigt sich die Reflexion des eigenen Lernweges: *„Bei meiner Arbeit als Lehrkraft wurde ich immer aufmerksamer und versuchte den Sprachstand meiner Schülerinnen und Schüler [...] zu erfassen. [...] Mir wurde bewusst, wie wichtig Sprachförderung auch im Fachunterricht ist“*.

Das Formulieren, Begründen und Entscheiden für Leitfragen bereitete den Studierenden keine wesentlichen Probleme; dennoch zeigt sich, dass die Auswahl der Leitfragen unterschiedlichen Aspekten folgte und nicht alle Leitfragen aufgrund von deren subjektiver Bedeutsamkeit bzw. auf Basis erlebter Verunsicherungen im Handlungsfeld Geschichtsunterricht gewählt wurden. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern dies dennoch das Erreichen einer tiefen Reflexionsebene und die Berücksichtigung auch eigener subjektiven Theorien und *beliefs* zulässt.

Insgesamt zeigten sich die Studierenden im Master of Education sicher darin, die formulierten Forschungsfragen anhand der Forschungslage theoretisch zu begründen und ein entsprechendes (hypothetisches) Untersuchungsdesign zu entwerfen (zweite und dritte Reflexionsfrage). Dabei orientieren sie sich an Forschungsergebnissen und fachbezogenen Standards, wie im Folgenden deutlich wird: *„Für mich sollen die Schülerinnen und Schüler in einem offenen und subjektorientierten Unterricht, von einer tatsächlichen Handlungsproblematik ausgehend, Kompetenzen erwerben“*, sowie: *„insgesamt sollen mit der Untersuchung Erkenntnisse im Bereich des Einsatzes und der Nutzung des Geschichtsschulbuches insbesondere durch die SuS im Hinblick auf historische Lernprozesse entlang der Kompetenzen erlangt werden“*.

Im Hinblick auf die von den Studierenden benannten Ideen zur Erhebung ihrer Leitfragen fällt auf, dass diese mitunter stark auf ein quantitatives Vorgehen abzielten (*„Datenerhebung in möglichst vielen Klassen und Klassenstufen“*) und dass kaum konkrete Indikatoren/Beobachtungsaspekte im Hinblick auf die Forschungsfrage benannt wurden.

Die Beobachtungen weisen insgesamt daraufhin, dass die Studierenden im Rahmen des Portfolios im fachspezifischen Denken im Sinne der Zielsetzung professionsbezogener Reflexion aktiv sind. Inwiefern hier aber eine wirkliche Auseinandersetzung mit subjektiv bedeutsamen „echten“ Fragen erfolgt, bleibt zumindest für Teile der Gruppe offen, da die eher auf der persönlichen Ebene angelegten Reflexionsanregungen aus den Aufgaben meist weniger ausführlich beantwortet wurden (zum Beispiel die Frage zur Reflexion 1 *„Wie schätzen Sie die Aufgabe der Leitfragenformulierung für Ihre berufliche Entwicklung ein?“* wurde in der Mehrheit der Portfolios nicht beantwortet).

Zur Reflexion 4 *„Wie sehen Sie Ihre Rolle als Geschichtslehrkraft?“* finden sich ebenfalls professionsbezogene Reflexionen: *„Guter Geschichtsunterricht sollte historisches Lernen initiieren, wobei ich hier als Lehrkraft die entscheidenden Faktoren bestimmen kann, indem ich beispielsweise geeignete Methoden auswähle, um Lernprozesse anzuregen“*, und auch stärker persönlich geprägte Zielsetzungen wie: *„die SuS in ihrer Individualität annehmen und mittels der Beschäftigung mit Geschichte in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen“*, oder: *„auf die Thematik meiner untersuchten Leitfrage bezogen, möchte ich meinen Geschichtsunterricht sprachsensibel gestalten, um eine Vermittlung des gesellschaftlichen Wissens zu gewährleisten.“*

Insgesamt zeichnet sich hier ein Bezug auf fachbezogene Standards ab, wobei jedoch erneut individuelle Aspekte und eine differenzierte Reflexion im Sinne von *„was bedeuten diese Standards für mich ganz konkret?“* eher spärlich ausfallen. Diese Distanz von der persönlichen Ebene hin zur fachlichen Ebene zeigt sich auch im Beispiel eines Portfolios, in dem die Verfasserin in der Reflexion 4 konsequent in der Dritten Person von *„die Lehrkraft“* oder mit *„man sollte“* spricht: *„Daneben sollte die Lehrkraft die SchülerInnen dazu bewegen historisch zu denken. Somit sollte die Geschichtslehrkraft den Kompetenzerwerb der SchülerInnen durch den Geschichtsunterricht individuell und konstruktiv anregen.“*

Insofern wäre zu fragen, inwiefern das Portfolio als Instrument weiter geschärft werden kann, um neben fachlicher professionsbezogener Reflexion, die bereits stattfindet, auch die persönliche Dimension des Lehrer- und Geschichtslehrerwerdens stärker zu fokussieren und die Studierenden zu tiefen Reflexionsebenen und dem kritischen Überdenken subjektiver Theorien und bisheriger Vorannahmen über Geschichtsunterricht anzuregen. Möglicherweise muss diese Form der Reflexion im Studium auch langfristig erlernt werden und ist nicht in einem Seminar allein zu leisten. Ein weiteres Problem ist die bereits erwähnte „mehrfache“ Zielsetzung, denn indem das Portfolio zugleich als Bewertungsinstrument dient, besteht die Gefahr, dass persönliche Antworten durch die „soziale Erwünschtheit“ verfärbt werden. Gleichzeitig könnte eine noch klarere Benennung von Zweck und Ziel der Portfolioarbeit hier ebenfalls einen Beitrag leisten, und ggf. müssten die Reflexionsanregungen noch weiter geschärft werden – zumindest wenn es darum geht, „fachbezogene epistemologische Überzeugungen“ herauszuarbeiten und die Studierenden zum fachlich begründeten Überdenken der eigenen *beliefs* anzuregen.

## 6 Diskussion

Das in diesem Beitrag vorgestellte Konzept zur Portfolioarbeit im Praxissemester an der Universität Kiel gibt einen Arbeitsstand wieder und wurde bislang noch nicht grundlegend evaluiert. Insgesamt zeigt sich, dass hinsichtlich der Wirksamkeit von Portfolios für das Fachstudium nur wenige empirische Erkenntnisse vorliegen. Es wäre zu fragen, inwiefern Portfolioarbeit als spezifische Art fachbezogenen und persönlichen Reflektierens mit Studierenden längerfristig und gezielt eingeübt werden muss, bevor sich entsprechende Ergebnisse zeigen.

Aber angesichts der Tatsache, dass Portfolios nunmehr schon fest etabliert sind und keinen Neuigkeitswert mehr für die Forschung haben, besteht die Gefahr, dass weitere Forschung ausbleibt. Dies wäre problematisch, denn so würde sich eine vielleicht nicht wirksame Maßnahme als Standard etablieren. Soll die Arbeit mit Portfolios also fortgesetzt werden, braucht es mehr Forschungsanstrengungen – auch aus fachdidaktischer Sicht. Vielversprechend mögen zudem vermehrt Praxisforschungsprojekte sein, welche z.B. im Sinne des „Scholarship of Teaching and Learning“ Aussagen zur Portfolioarbeit auf ganz konkreter Ebene einzelner Lehrveranstaltungen ermöglichen können.

## Literatur und Internetquellen

- Barricelli, M. (2017). Narrativität. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1* (2. Aufl.) (S. 255–280). Wochenschau.
- Barsch, S. (2020). Einfluss des Praxissemesters auf fachliche Reflexionen von Lernsituationen. In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte: Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (S. 147–165). LIT.
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Waxmann.
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2019). Geschichtslehrer/-in werden: Berufswahlmotivation über Portfolio/-Reflexion erfahren. In M. Waldis & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17: Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“* (S. 57–70). hep.
- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H., Wilfert, C. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). Geschichtsunterricht als soziales System. In S. Bracke, C. Flaving, J. Jansen, M. Köster, J. Lahmer-Gebauer, S. Lankes, C. Spieß, H. Thünemann, C. Wilfert & M. Zülsdorf-Kersting,

- Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 13–69). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/9783734406188>
- Fütterer, T. (2019). *Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst: Die Wirksamkeit von Lernumgebungen auf die Qualität der Portfolioarbeit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24064-6>
- Gautschi, P., Bernhard, M. & Mayer, U. (2017). Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 1* (2. Aufl.) (S. 326–363). Wochenschau.
- Häcker, T. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161–183). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0_17)
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education, 11* (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung: Konzepte und empirische Befunde* (S. 180–192). Klinkhardt.
- Nientied, I. & Schlutow, M. (2017). Auf dem Weg zum Reflective Practitioner? Forschendes Lernen im Praxissemester Geschichte aus der Perspektive von Studierenden. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 8* (2), 143–156.
- Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. hep. <https://doi.org/10.36933/9783035516005>
- Nitsche M. (2021). Beliefs im Geschichtsunterricht. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_24-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_24-1)
- Reitinger, J., Hoffelner, A., Paudel, F., Paljakka, A., Martin, A. & Bumberger, B. (2021). Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP): Studierendenseitig selbstbestimmte Konzeptentwicklung für Portfolioarbeit in der Lehrer\*innenbildung. *Pädagogische Horizonte, 5* (2), 267–292.
- Riewerts, K. & Weiß, P. (2019). Forschungsnah Lehren und Studieren – die Rolle der Hochschuldidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung, 1* (2), 18–27. <https://doi.org/10.4119/pflb-1967>
- Virta, A. (2002). Becoming a History Teacher: Observations on the Beliefs and Growth of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education, 18* (6), 687–698. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00028-8)
- Von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung, 2* (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2439>
- Wehner, F. & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 270–275). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_33)

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Barsch, S. & Lienau, A. (2022). Fachliche Reflexionen im Geschichtsstudium durch Portfolioarbeit fördern? Ein Praxisbericht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 28–39. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5870>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>