

Georgia Gödecke

Gestaltung eines e-Portfolios  
in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung  
zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz –  
eine empirische Studie

Sabine Doff, Andreas Grünewald, Claudia Harsch (Hg.)

STUDIEN ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK  
UND SPRACHERWERBSFORSCHUNG

Band 18

Georgia Gödecke

**Gestaltung eines e-Portfolios in der  
Fremdsprachenlehrkräfteausbildung  
zur Förderung fachspezifischer  
Reflexionskompetenz –  
eine empirische Studie**

 Wissenschaftlicher Verlag Trier

**Gödecke, Georgia:** Gestaltung eines e-Portfolios  
in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung  
fachspezifischer Reflexionskompetenz – eine empirische Studie /  
Georgia Gödecke. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2020  
(Studien zur Fremdsprachendidaktik  
und Spracherwerbsforschung; Band 18)  
Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2020  
ISBN 978-3-86821-861-9

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2020  
ISBN 978-3-86821-861-9

Alle Rechte vorbehalten  
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier  
Postfach 4005, 54230 Trier  
Bergstraße 27, 54295 Trier  
Tel. (0651) 41503, Fax 41504  
Internet: <http://www.wvttrier.de>  
E-Mail: [wvt@wvttrier.de](mailto:wvt@wvttrier.de)

## Danksagung

Die vorliegende Monografie ist im Rahmen meiner Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der romanischen Sprachen der Universität Bremen entstanden. Bei der Entwicklung des Forschungsprojekts haben mich viele Personen unterstützt, denen ich an dieser Stelle danken möchte.

Allen voran gelten meine Dankesworte meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Andreas Grünewald, der mich auf herausragende Art und Weise auf meinem Weg begleitet hat. Die zahlreichen Gespräche auf intellektueller und persönlicher Ebene werden mir für immer als sehr bereichernd in Erinnerung bleiben.

Ebenso möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Daniela Caspari für ihre wissenschaftliche Betreuung als Zweitgutachterin bedanken sowie bei Frau Prof. Dr. Corinna Koch für ihre Bereitschaft, das Drittgutachten zu übernehmen. Von den wertvollen fachlichen Anmerkungen beider werde ich mit Blick auf meine weitere Professionalisierung als Wissenschaftlerin enorm profitieren können.

Danken möchte ich außerdem Prof. Dr. Anne Levin für den gemeinsamen Austausch über Reflexionsförderung, den ich stets als sehr konstruktiv und ermutigend empfunden habe.

Als eine besonders fachliche, vor allem aber emotionale Stütze erwies sich mein Doktorbruder Eric Wolpers, mit dem ich sämtliche Freuden und Herausforderungen teilen konnte und dessen unermüdliche Hilfsbereitschaft, Loyalität und Herzlichkeit mich immer wieder aufs Neue motivierten. Animiert und ermuntert hat mich darüber hinaus auch die Mitarbeit bei Hispanorama, die dank der wunderbaren Redaktionsmitglieder eine willkommene und abwechslungsreiche Beschäftigung neben der Arbeit an der Dissertation darstellte.

Nicht zuletzt haben meine zwei besten Freunde Daniela Garrasi und Benjamin Hecker einen herausragenden Verdienst an dem erfolgreichen Abschluss meiner Promotion, da sie mich auch durch schwierige Zeiten mit viel Humor und Ironie getragen haben.

Meiner Familie verdanke ich so viel, dass der Platz hierfür nicht ausreichen würde, daher widme ich ihr diese Arbeit.

Georgia Gödecke, April 2020



# Inhaltsverzeichnis

<b>THEORETISCHER TEIL</b> .....	1
<b>1. Einleitung</b> .....	1
1.1 Ausgangslage .....	1
1.2 Ziele und Forschungsfragen .....	2
1.3 Aufbau und Vorgehen der Arbeit .....	3
<b>2. Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften und Reflexion</b> .....	6
2.1 Profession und Professionalisierung .....	6
2.1.1 Das Lehrerinnen- und Lehrerbild in der fremdsprachendidaktischen Forschung .....	11
2.1.2 Das Verhältnis von Wissen und Können .....	13
2.1.3 Handlungsleitende subjektive Theorien .....	20
2.1.4 Modelle einer ausbalancierten Wissenschafts- und Praxisorientierung .....	24
2.2 Reflexion und ihre Bedeutung in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung ....	26
2.2.1 Definitionen von Reflexion .....	26
2.2.2 Basismodelle von Reflexion .....	28
2.2.3 Ansätze zur Einschätzung von Reflexion .....	32
2.2.4 Möglichkeiten und Herausforderungen von Reflexionsförderung in der fremdsprachlichen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung .....	38
2.3 Modellierung fachspezifischer Reflexionskompetenz als Beitrag zur Design-Theorie .....	42
2.3.1 Lerntheoretische Anbindung .....	42
2.3.2 Der Kompetenzbegriff im fremdsprachlichen Bildungsbereich .....	47
2.3.3 Fachspezifische Reflexionskompetenz .....	53
2.3.4 Ein aufgabenorientiertes Reflexionsmodell .....	58
2.4 Empirieorientiertes Zwischenfazit: Fachspezifische Reflexion als Bestandteil individueller Professionalisierungsprozesse im fremdsprachlichen Bildungsbereich .....	67
<b>3. Schulpraktische Studien in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung</b> ....	69
3.1 Strukturen und Perspektiven der Ausbildung .....	69
3.2 Studienintegrale Praxisphasen und ihre Entwicklungen .....	74
3.3 Schulpraktische Studien in den fremdsprachlichen Fächern .....	77
3.3.1 Konzepte an ausgewählten deutschen Universitäten .....	78
3.3.2 Ausgestaltung an der Universität Bremen .....	82
3.3.3 Rahmende Veranstaltungen an der Universität Bremen am Beispiel der Didaktik der romanischen Sprachen .....	85

3.4	Empirieorientiertes Zwischenfazit: Theorie-Praxis-Relationierung als Herausforderung Schulpraktischer Studien in der fremdsprachlichen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung .....	90
<b>4.</b>	<b>Portfolioarbeit in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung .....</b>	<b>92</b>
4.1	Das Portfolio: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Ergebnisse .....	92
4.2	Das Portfolio als Reflexionsinstrument .....	101
4.3	Aufgabenorientierung .....	103
4.3.1	Aufgaben im Rahmen von e-Portfolioarbeit .....	105
4.3.2	Merkmale fachpraktischer e-Portfolioaufgaben in der universitären Fremdsprachendidaktik .....	111
4.4	Einsatzszenarien von Portfolioarbeit .....	121
4.4.1	Konzepte an ausgewählten deutschen Universitäten .....	122
4.4.2	Portfolioarbeit an der Universität Bremen .....	128
4.5	Empirieorientiertes Zwischenfazit: e-Portfolioaufgaben in der fremdsprachlichen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zur Herstellung berufspraktischer Bezüge .....	130
	<b>EMPIRISCHER TEIL .....</b>	<b>131</b>
<b>5.</b>	<b>Methodologie: Design-Based Research .....</b>	<b>131</b>
5.1	Der <i>DBR</i> -Ansatz und sein Entstehungskontext .....	131
5.2	Kernideen des <i>DBR</i> -Ansatzes .....	133
5.3	<i>DBR</i> im Vergleich zu anderen Forschungsansätzen .....	135
5.4	Spezifische Ausrichtungen des <i>DBR</i> -Ansatzes .....	138
5.5	Verortung in das Bremer <i>DBR</i> -Modell und Darstellung der methodologischen Struktur der Studie .....	144
5.6	Empirieorientiertes Zwischenfazit: Das Bremer <i>DBR</i> -Modell als methodologischer Rahmen .....	149
<b>6.</b>	<b>Ausgangsdesign .....</b>	<b>151</b>
6.1	Schnittstellen gestalten: Das e-Portfoliokonzept der Universität Bremen .....	151
6.2	Konzeption des fachspezifischen e-Portfoliodesigns in der Didaktik der romanischen Sprachen .....	154
6.2.1	Aufgaben für die Praxisorientierten Elemente im Bachelor .....	159
6.2.2	Aufgaben für das Praxissemester im Master .....	160
6.3	Empirieorientiertes Zwischenfazit: Das fachspezifische e-Portfolio zur Anbahnung fachspezifischer Reflexionskompetenz .....	166
<b>7.</b>	<b>Forschungsentscheidungen und -verfahren .....</b>	<b>168</b>
7.1	Zugang zum Feld .....	170
7.2	Gütekriterien explorativ-interpretativ orientierter Forschung .....	171



7.3	Zyklus 1 .....	174
7.3.1	Kontext der Untersuchung und Auswahl der Stichprobe .....	174
7.3.2	Datenerhebung und -aufbereitung .....	175
7.3.2.1	Fokussiertes Gruppeninterview .....	175
7.3.2.2	Fragebogen .....	179
7.3.2.3	Reflexionstexte und Reflexionsgespräche .....	184
7.3.2.4	Triangulation: Zusammenhang zwischen den Instrumenten der Datenerhebung .....	189
7.3.3	Strategien der Datenauswertung .....	191
7.3.3.1	Inhaltsanalyse des fokussierten Gruppeninterviews .....	191
7.3.3.2	Methoden zur Analyse des Fragebogens .....	200
7.3.3.3	Das aufgabenbasierte Reflexionsmodell als Einschätzungsschema für die Reflexionstexte und die Reflexionsgespräche .....	206
7.4	Zyklus 2 .....	227
7.4.1	Kontext der Untersuchung und Auswahl der Stichprobe .....	227
7.4.2	Datenerhebung und -aufbereitung .....	228
7.4.2.1	Experteninterview .....	228
7.4.2.2	Fragebogen .....	233
7.4.2.3	Reflexionstexte und Reflexionsgespräche .....	234
7.4.2.4	Triangulation: Zusammenhang zwischen den Instrumenten der Datenerhebung .....	235
7.4.3	Strategien der Datenauswertung .....	236
7.4.3.1	Inhaltsanalyse des Experteninterviews .....	236
7.4.3.2	Methoden zur Analyse des Fragebogens .....	239
7.4.3.3	Das aufgabenbasierte Reflexionsmodell als Einschätzungsschema für die Reflexionstexte und die Reflexionsgespräche .....	241
7.5	Empiriebasiertes Zwischenfazit: Perspektivenvielfalt durch bewusstes triangulierendes Vorgehen .....	242
<b>8.</b>	<b>Ergebnisdarstellung und Interpretation .....</b>	<b>245</b>
8.1	Zyklus 1 .....	245
8.1.1	Ergebnisse zur Gestaltung des fachspezifischen e-Portfolios .....	245
8.1.2	Ergebnisse zu den studentischen fachspezifischen Reflexionen .....	252
8.1.3	Zusammenhang der Ergebnisse .....	268
8.1.4	Überarbeitung des Design-Prinzips und des Designs .....	270
8.2	Zyklus 2 .....	273
8.2.1	Ergebnisse zur Gestaltung des fachspezifischen e-Portfolios .....	273
8.2.2	Ergebnisse zu den studentischen fachspezifischen Reflexionen .....	280
8.2.3	Zusammenhang der Ergebnisse .....	289
8.2.4	Überarbeitung des Design-Prinzips und des Designs .....	291

<b>9. Entwicklung der Design-Theorie vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsdiskurses</b> .....	294
9.1 Lokale Lehr-Lerntheorie .....	294
9.2 Referenzdesign .....	309
<b>10. Diskussion</b> .....	319
10.1 Der Design-Prozess und seine Ergebnisse .....	319
10.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess .....	324
10.3 Forschungsdesiderata und Ausblick .....	326
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	329
<b>Darstellungsverzeichnis</b> .....	362
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	364
<b>Anhang</b> .....	365

# THEORETISCHER TEIL

## 1. Einleitung

### 1.1 Ausgangslage

Buzzwords wie *Brennpunkt Lehrerbildung* (Legutke & Schart 2016a), *Mythos Praktikum* (Hascher 2011) oder *Reflexionshype* (Häcker 2019) bestimmen den aktuellen Forschungsdiskurs, wenn es um die Ausbildung von Lehramtsstudierenden in Deutschland geht. Dazu muss sich auch die universitäre Fremdsprachendidaktik verhalten, die als Wissenschafts- und Ausbildungsdisziplin eine doppelte Ausrichtung hat: Zum einen widmet sie sich der Erforschung von fremdsprachlichen Lehr-Lernprozessen und versucht dabei, den theoretischen Referenzrahmen ihrer Analyse transparent zu machen und weiterzuentwickeln. Daran anschließend sucht sie in ihrer anwendungsbezogenen Funktion nach passenden Inszenierungsformen für die Praxis, um fachspezifische Lehr-Lernprozesse gezielt zu fördern (Decke-Cornill & Küster 2015: 3f.). Vor diesem Hintergrund ist sie „in besonderer Weise von einer wechselseitigen Bezugnahme von Theorie und Praxis gekennzeichnet“ (Grünewald 2018: 96). Zum anderen bildet sie den Nachwuchs an Fremdsprachenlehrkräften für alle Kontexte und alle Institutionen in der ersten Ausbildungsphase an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus (Bausch et al. 2016a: 1) und beschäftigt sich in diesem Zusammenhang mit der übergreifenden Frage, wie angehende Fremdsprachenlehrkräfte professionalisiert werden können, „damit sie den komplexen Anforderungen im kommunikativen Fremdsprachenklassenzimmer gewachsen sind“ (Schocker-von Ditfurth 2001: 1).

Gegenwärtig lassen sich zahlreiche Bestrebungen der deutschen Bundesländer festmachen, Theorie-Praxis-Bezüge in der universitären Ausbildung auszubauen, darunter vor allem die vermehrte Integration und Ausgestaltung von Praxisphasen, „die fachdidaktische Theorien stärker an die Praxis anbinden und handlungsfähige Lehrkräfte hervorbringen sollen“ (Schädlich 2019: 1). Das Verhältnis von theoretischen und praktischen Anteilen muss jedoch intensiv diskutiert werden, denn Praxisphasen wirken nicht per se: Die Studierenden stehen vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Bezugsrahmen „Universität“ und „Schule“ sowie die damit verbundenen unterschiedlichen Auffassungen und Erwartungen in ein für sie sinnvolles Verhältnis zueinander zu setzen. Dass das nicht immer gelingt, kann u.a. an der Orientierung an ungünstigen Vorbildern oder an der Verfestigung unreflektierter Unterrichtsstrategien abgelesen werden. Solche negativen Auswirkungen gehen nicht selten auf eine ungenügende Bereitstellung bzw. Nutzung von fachspezifischen Lernangeboten sowie eine unzureichende Betreuung seitens Schule und Universität zurück. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass die Verankerung studienpraktischer Anteile in der Lehrentwicklungs- und Lehrerbildung allein nicht zwangsläufig das Theorie-Praxis-Verhältnis verbessern kann. Es müssen Szenarien entworfen werden, bei denen „angemessenere Formen der wechselseitigen Bezugnahme von persönlichen Erfahrungen/Überzeugun-

gen und wissenschaftlichem Wissen durch entsprechende universitäre Lerngelegenheiten“ (Roters & Trautmann 2014: 56) im Zentrum stehen. Angesprochen ist damit zugleich die Förderung reflexiver Praxis, die in der fremdsprachlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenwärtig einen Bedeutungszuwachs erfährt, schließlich ist es im Lehrberuf unabdingbar, den eigenen Unterricht regelmäßig und effektiv selbstkritisch zu hinterfragen, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz zu ermöglichen.

Obwohl die Bedeutung von hochschuldidaktischen Settings für die Kompetenzentwicklung angehender (Fremdsprachen-)Lehrkräfte immer wieder hervorgehoben wird (vgl. Seel & Wohlhart 2012; Merkt 2013), scheinen diese Elemente wie eine „*black box* der akademischen Lehrpraxis zu sein“ (Schädlich 2015: 259), denn anhand welcher Instrumente, Aufgaben und Materialien Reflexionskompetenz gefördert wird, bleibt meist verborgen und entzieht sich systematischer empirischer Forschung. Eine Offenlegung dieser Anteile des Lernprozesses ist jedoch notwendig, da sich eine reflexive Relationierung von Theorie und Praxis nicht automatisch einstellt. Die derzeitigen Ausbildungsstrukturen tragen bislang nur wenig zu einer gegenseitigen Bezugnahme verschiedener Wissensbereiche bei (ebd.: 260). Die Vernetzung der verschiedenen Wissensformen bleibt damit der Verantwortung der Studierenden überlassen, was zu erheblichen „Diskrepanzerfahrungen“ (Roters 2012: 273) führt, die selten aufgegriffen werden. Die Studierenden fühlen sich dann oft überfordert, zumal sie nicht wissen, was genau, d.h. welche fachspezifischen Aspekte und wie überhaupt sie reflektieren sollen oder können; pauschale und vielfach beschreibende Reflexionen ohne Verarbeitung fachspezifischen Wissens und praktischer Erfahrungen sind daher keine Seltenheit. Welche Fragen und Zielsetzungen sich dadurch für die vorliegende qualitative ausgerichtete Arbeit ergeben, wird nachfolgend ausgeführt.

## 1.2 Ziele und Forschungsfragen

Um einen Beitrag zur Ausgestaltung reflexionsorientierter Szenarien während der Praxisphasen in der fremdsprachlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu leisten, dokumentiert die vorliegende Arbeit die Entwicklung eines Lehr-Lernarrangements im Bereich der Didaktik der romanischen Sprachen, das die Förderung explizit fachspezifischer Reflexionskompetenz ins Zentrum stellt. Eine solche Zielsetzung erweitert den Erkenntnisstand im Bereich reflexiver Praxis in der universitären Fremdsprachendidaktik und ergänzt bereits bestehende Befunde. Auch wenn Reflexion in der deutschen (Fremdsprachen-)Lehrkräfteausbildung als integraler Bestandteil von Professionalität und entsprechenden Professionalisierungsprozessen aufgefasst wird (vgl. Roters 2012: 138; Bechtel 2018: 18), mangelt es bislang an fachspezifischen Ausdifferenzierungen von Reflexion. Dieses Desiderat kann auch auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass bislang noch nicht hinreichend konkretisiert ist, was fachspezifische Lehrkompetenzen im Bereich der sprachlichen Fächer überhaupt sind (Schädlich 2019: 54). Darüber hinaus ist die Differenz zwischen Wissenschaftsfach und Schulfach wohl in kei-