

Juni 2013

LV Bildungsmanagement

WEGWEISER DURCH DAS THEMA DER (SELBST-)REFLEXION

(Selbst-)Reflexion ist unverzichtbar, um wirtschaftspädagogische Professionalität zu entwickeln. Reflexion stellt auch eine zentrale Grundlage für die Problemlösungskompetenz im Kontext des beruflichen Handelns dar. (Vgl. Schön, 1983) Die Entwicklung der (Selbst-)Reflexion, das kritische Denken und die Fähigkeit zur Argumentation sind wesentliche Bestandteile bzw. Aufgaben der universitären Lehre. (Vgl. Pellert, 1999, S. 55) Dieser Wegweiser liefert grundlegende und hilfreiche Informationen zum Thema der (Selbst-)Reflexion. Er ist im Rahmen der LV Bildungsmanagement im Studium der Wirtschaftspädagogik der Universität Graz von Studierenden für Studierende im WS 2010/11 erstellt und im WS 2012/13 unter der Leitung von Michaela Stock und Elisabeth Riebenbauer weiterentwickelt worden.

WAS IST (SELBST-)REFLEXION?

„Um zu reflektieren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Tätigkeit einen Augenblick stillstehen, das eben vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand sich selbst entgegenstellen.“

Wilhelm von Humboldt

Die Frage, was man unter Reflexion versteht, lässt sich nicht so einfach beantworten. Ursprünglich stammt der Begriff reflektieren vom lateinischen *reflectere* (zurückbeugen) bzw. der Wendung *animum reflectere* (seine Gedanken auf etwas hinwenden) ab. Der Begriff steht folglich für die Änderung der eigenen Position, um einen anderen bzw. übergeordneten Blickwinkel (Metaebene) einzunehmen und dadurch zu neuen Einblicken zu gelangen. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 1–3 [online] und Dilger, 2007, S. 10)

Der Begriff Reflexion wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet, wodurch auch eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen existiert. So kann beispielsweise in der Philosophie, der Pädagogik und der Psychologie keine einzig wahre bzw. flächendeckende und damit allgemein gültige Definition gefunden werden. (Vgl. Dilger, 2007, S. 23–24) Aus Gründen der Übersichtlichkeit beschränken sich die folgenden Ausführungen über Reflexion auf die Definition von Fred A. J. Korthagen. Dieser definiert Reflexion als „den mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens oder Erkenntnisse“ (Korthagen, 1999, S. 193). Die Selbstreflexion ist die Fähigkeit, sich auf seine eigenen Stärken und Schwächen zu beziehen, dabei selbstkritisch zu agieren und seine persönlichen Lernschwierigkeiten zu erkennen. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 7 [online])

Reflexion ist folglich die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Lern- und Handlungsprozessen. Der gedankliche Schritt zurück und der Perspektivenwechsel ermöglichen dem/der Reflektierenden, sich selbst und die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und zu verändern.

Der (Selbst-)Reflexionskreislauf

Korthagen (1999, S. 193–194) stellt den (Selbst-)Reflexionskreislauf in strukturierter Weise mit Hilfe des ALACT Modells dar, wie in Abbildung 1 ersichtlich. Das Modell ist nach den Anfangsbuchstaben der fünf Phasen benannt. Die erste Phase ist die Handlung (**A**ction), die zweite der Blick zurück auf die Handlung (**L**ooking back on the action). Die dritte Phase wird als Bewusstsein der essentiellen Aspekte (**A**wareness of essential aspects) bezeichnet, die vierte als Entwicklung alternativer Handlungsformen (**C**reating alternative methods of action) und die fünfte als Versuch (**T**rial), d.h. die Realisierung der Handlungsalternative.

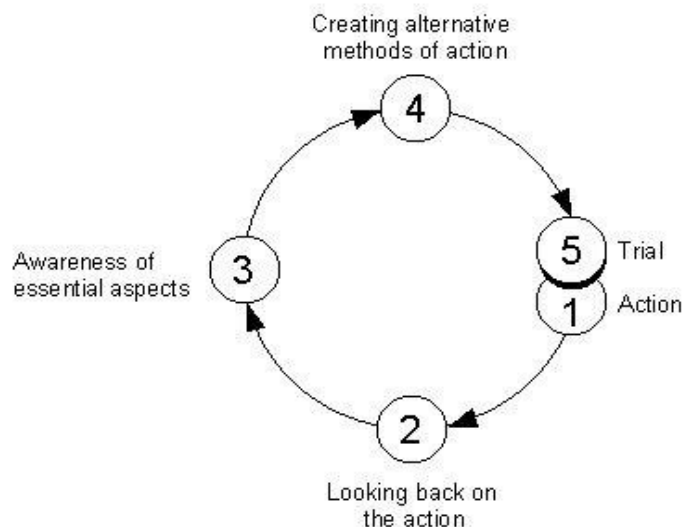


ABBILDUNG 1: ALACT MODELL (KORTHAGEN, 1999, S. 193)

Die fünfte Phase (Trial) ist wiederum gleichzeitig auch die erste Phase (Action) des darauffolgenden Kreislaufs. Dabei entsteht ein Spiralmodell, mit dessen Hilfe der Reflexionsprozess immer weitergeführt wird (Vgl. Admiraal/Wubbels, 2005, S. 317–318). Das Spiralmodell stellt die alternierenden Phasen der Handlung, des Lernens aus der Handlung und der darauf begründeten Verbesserung der Handlung dar (Vgl. Korthagen, 1999, S. 193).

Zur Unterstützung des (Selbst-)Reflexionskreislaufes basierend auf dem ALACT Modell identifizieren Korthagen und Kessels folgende Fragestellungen, die den einzelnen Phasen des ALACT Modells zugeordnet werden und im Rahmen des Reflexionsprozesses beantwortet werden sollen.

Korthagen beginnt mit der Phase der *Handlung (Action)*. Dabei spielen folgende Fragen eine zentrale Rolle (Vgl. Korthagen/Kessels, 1999, S. 14):

- Was wollte ich in der konkreten Situation erreichen? (Ziele)
- Was wollte ich besonders beachten?
- Was wollte ich ausprobieren?

Die zweite Phase ist sehr entscheidend, da in dieser Phase der *Blick zurück auf die Handlung (Looking back on the action)* mit folgenden Fragestellungen erfolgt (Vgl. Korthagen/Kessels, 1999, S. 14):

- Was waren die konkreten Ereignisse?
- Was habe ich getan?
- Was habe ich gedacht?
- Wie habe ich mich gefühlt?
- Was glaube ich, dass die anderen wollten, taten, dachten, fühlten? (z.B. SchülerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte)

Die dritte Phase wird als *Bewusstsein der essentiellen Aspekte (Awareness of essential aspects)* bezeichnet. In dieser Phase sind folgende Fragen sehr entscheidend (Vgl. Korthagen/Kessels, 1999, S. 14):

- Was haben die Antworten auf die vorangegangenen Fragen gemeinsam?
- Was kann auf den Einfluss des Kontextes/der Umgebung als Ganzes zurückgeführt werden?
- Was bedeutet das für mich?
- Was ist das Problem (oder die positive Erfahrung)?

In der vierten Phase werden mit folgenden Fragen *alternative Handlungsformen (Creating alternative methods of action)* entwickelt (Vgl. Korthagen/Kessels, 1999, S. 14):

- Welche Alternativen kann ich erkennen? (Lösungen oder Einsatzmöglichkeiten meiner Erfahrungen)

- Was sind die Vorteile bzw. Nachteile jeder Alternative?
- Was beschließe ich das nächste Mal (anders) zu machen?

Die fünfte Phase ist der *Versuch (Trial)*, Handlungsempfehlungen zu realisieren. Diese Fragen stimmen mit den Fragen der ersten Phase überein. Damit schließt sich der erste Kreislauf und ein neuer Selbstreflexionskreislauf beginnt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nach dem Ansatz von Korthagen/Kessels Reflexion in einem spiralförmigen Kreislauf stattfindet, der sich immer weiter fortsetzt. Ziel ist es, die vollzogenen Handlungen zu analysieren und, darauf aufbauend, verbesserte Handlungsansätze für die Zukunft zu entwickeln. Aus diesem Grund ist der Erwerb einer umfassenden (Selbst-)Reflexionsfähigkeit für die Entwicklung der Professionalität angehender WirtschaftspädagogInnen unerlässlich.

WARUM IST (SELBST-)REFLEXION WICHTIG?

Reflexion und im Besonderen die Selbstreflexion ist der erste Schritt zu einer Selbstregulation sowie der Fähigkeit hin zur Eigenverantwortung für Denk- und Handlungsprozesse. Die Selbststeuerung des Lernens ist ein zentrales Ziel der Berufsbildung, um den Anforderungen der Berufswelt gerecht zu werden. (Vgl. Dilger, 2007, S. 2–3) Ein bewusstes, individuelles Aneignen von neuem Wissen und neuen Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Kompetenzen auf freiwilliger und zielgerichteter Basis, ist ohne (Selbst-)Reflexion nicht möglich. (Vgl. Büchele/Kohlhaas, 2008, S. 1 [online])

Neben der Wichtigkeit der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit für die Studierenden der Wirtschaftspädagogik ist es auch essentiell im schulischen Kontext, (Selbst-)Reflexionsfähigkeit vermitteln zu können. (Vgl. Glazer et al., 2004, S. 35) Die pädagogische Professionalität ist auf die (Selbst-)Reflexion angewiesen. Dazu zählen ein Gespür und ein Wissen um die innere Substanz, aus welcher sowohl die eigenen Handlungsmotive als auch die bevorzugten Denkmuster bei pädagogischen Interaktionen und Konflikten konstruiert werden. (Vgl. Arnold, 2005, S. 17–20 [online]) Ohne Reflexion ist der Aufbau einer pädagogischen Professionalität bzw. eines professionellen Lehrhandelns nicht möglich. (Vgl. Arnold, 2005, S. 19)

NUTZEN DER (SELBST-)REFLEXION BEIM LERNPROZESS

Die Notwendigkeit der (Selbst-)Reflexion ist einerseits quantitativ, im Sinne von Wissen schneller aneignen, und andererseits qualitativ, dies bedeutet, dass der Lernprozess auf Verständnis und weniger auf Leistung abzielt, begründet. (Selbst-)Reflexion beim Lernprozess bewirkt sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Veränderung.

→ *Quantitative Veränderung:*

Ein Lernprozess, in dem (Selbst-)Reflexion integriert ist, geschieht auf jeden Fall schneller als ein Lernprozess, der nach dem Trial-Error-System vorgeht. Aufgrund der wachsenden Anforderungen der Umwelt ist diese Katalysatorwirkung bzw. dieses Potenzial eine wesentliche Weiterentwicklung, um schneller an das (Lern-)Ziel zu gelangen.

→ *Qualitative Veränderung:*

Das eigene Lernen zu verstehen (Selbstreflexion) steht hier als erster Schritt vor der Fähigkeit, das eigene Lernen zu beurteilen (Evaluation) und wenn nötig zu verändern (Regulation). Das Verständnis für die eigenen Denk- und Handlungsprozesse anstatt der Nachahmung von Autoritäten stellt hier einen wesentlichen Punkt dar. (Vgl. Dilger, 2007, S. 2–4 und S. 29–30)

Lernende sollen sich demnach darüber im Klaren sein, was sie bereits gelernt haben bzw. wie sie ihre Lernschritte in Bezug auf das Lernziel adaptieren müssen, um dieses zu erreichen. (Selbst-)Reflexion hat den Zweck, das Lernziel bestmöglich zu erreichen, in dem die Lernenden die aktuellen Lernergebnisse in Bezug auf die gewünschten Lernziele selbst evaluieren. Auf Basis der (Selbst-)Reflexion wird auch der Lernprozess evaluiert und entweder der Lernweg oder das Lernziel adaptiert. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 9 [online])

NUTZEN DER (SELBST-)REFLEXION BEIM HANDLUNGSPROZESS

Die (Selbst-)Reflexion über den Handlungsprozess versucht verschiedene Elemente der Organisation des eigenen Lernens zusammenzufassen. Dabei bezieht sich der Handlungsprozess auf Bereiche wie Lernplanung und Organisation, Lernmethoden und Strategien, Lernsetting, Vorwissen und soziale Eingebundenheit. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 9 [online])

Das Integrieren von (Selbst-)Reflexion in den Handlungsprozess kann

- zu einer leichteren Zielfindung und Zielveränderung führen,
- die Überprüfung auf Effektivität und Effizienz ermöglichen und
- dadurch eine Rationalisierung der Handlung selbst bewirken und eine emotional gefärbte Enttäuschung bei Nichterreichung des Zieles vermeiden. (Vgl. Dilger, 2007, S. 2–4 und S. 29–30)

Durch (Selbst-)Reflexion wird eine Verlangsamung der Handlung selbst verursacht. Routinierte Handlung werden dermaßen entschleunigt und in sichtbare Einzelteile zerlegt, dass

- Handlungen besser analysiert werden können,
- Gründe für das Auftreten von Schwierigkeiten leichter gefunden werden können,
- passende Handlungsalternativen abgeleitet werden können,
- Handlungsstrukturen modifiziert werden können und
- die Selbsteinschätzung und der bewusste Umgang mit Fehlern verbessert werden können. (Vgl. Dilger, 2007, S. 2–4 und S. 29–30)

Im Wesentlichen geht es bei der (Selbst-)Reflexion beim Handlungsprozess um das bewusste Planen und Durchführen von aktiven Lernschritten, die die Lernenden selbstständig durchführen und anschließend zum Zwecke der weiteren Lernplanung reflektieren. Dabei stellt sich für die Lernenden die Frage, wie erfolgreich die geplanten Lernschritte und Methoden in Bezug auf das Lernziel waren und welche Änderungen für die Erreichung der Ziele notwendig sind. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 9 [online])

WIE KÖNNEN STUDIERENDEN U.A. REFLEKTIEREN UND WANN WERDEN INSTRUMENTE ZUR REFLEXION VERMEHRT EINGESETZT?

Die (Selbst-)Reflexion, als Schritt heraus aus der Handlung oder einem Lernprozess, nimmt vor allem in der schriftlichen Form eine neue Dimension an, indem der/dem Schreibenden die Entfremdung vom eigenen Arbeitsprozess ermöglicht und die Position einer Betrachterin/eines Betrachters eröffnet wird. (Vgl. Bräuer, 2000, S. 115) Im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz werden die Studierenden durch fix verankerte schriftliche und mündliche (Selbst-)Reflexionsinstrumente während des gesamten Studienverlaufs begleitet. Zu den schriftlichen Instrumenten zählen das Kompetenzentwicklungsportfolio in elektronische Form (eKEP), der Raster zur Kompetenzentwicklung (KR), die/der LernpartnerIn (LP), das Lerntagebuch (LT) und der Reflexionsbericht (RB). Beispiele für mündliche Instrumente sind der Koosh-Ball und die Kartenmethode.

Diese Instrumente dienen den Studierenden für die (Selbst-)Reflexion der eigenen Lernprozesse und Lernprodukte sowie der Kompetenzentwicklung während ihres Studiums. Die folgenden (Selbst-)Reflexionsinstrumente kommen aus diesem Grund überwiegend in schriftlicher Form zur Anwendung. Durch die Schriftlichkeit kommt es zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den (Selbst-)Reflexionsinhalten als bei gedanklichen (Selbst-)Reflexionen oder bei (Selbst-)Reflexionsgesprächen. (Vgl. Zeder, 2006, S. 222) Schreibende sind auf zitierte Fragen bereits vorbereitet, denn, wie jede Tätigkeit, wird auch das Schreiben im Handlungsverlauf vielfach unterbrochen (Soll-Ist-Vergleiche, Bedürfnis- und Zielangleichung, strategische Veränderungen). (Vgl. Bräuer, 2000, S. 11)

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen, im Laufe des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik angewendeten (Selbst-)Reflexionsinstrumente anhand einer Semesterübersicht beschrieben. Abbildung 2 stellt diese einleitend dar.



ABBILDUNG 2: SEMESTERÜBERSICHT ÜBER REFLEXIONSINSTRUMENTE

Kompetenzentwicklungsportfolio in elektronischer Form (eKEP)

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, bei denen die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Verfasserin/des Verfassers auf einem Gebiet oder mehreren Gebieten gezeigt werden. Häcker betont bei Portfolios die mehr oder weniger selbstbestimmte Darstellung des eigenen Könnens, sprich der Kompetenzdarstellung und der eigenen Entwicklung anhand selbst ausgewählter Leistungsprodukte. Die Verbindung von Produkt- und Prozessdarstellung erfordert dabei ein Höchstmaß an (Selbst-)Reflexion. (Vgl. Häcker 2011a, S. 126 und Häcker 2011b, S. 36.) Das ePortfolio ist eine spezifische Form eines Content-Management-Systems (CMS), welches zur elektronischen Sammlung von digitalen Artefakten und deren Zurschaustellung dient. Es gewährleistet eine Verknüpfung von Lernprodukten und Lernprozessen und ermöglicht dadurch eine Basis für die Dokumentation, Reflexion und Präsentation des eigenen Lernens. (Vgl. Bauer/Baumgartner, 2012, S. 56.)

Folgende Abbildung veranschaulicht unterschiedliche Grundtypen von ePortfolios, wobei das Reflexionsportfolio, mit dem Lern- und dem Beurteilungsportfolio, das Entwicklungsportfolio, welches entweder auf die persönliche Entwicklung oder die berufliche Karriereentwicklung abzielt und das Präsentationsportfolio als eine produktorientierte Außendarstellung unterschieden werden kann. (Vgl. Bauer/Baumgartner, 2012, S. 60–79)

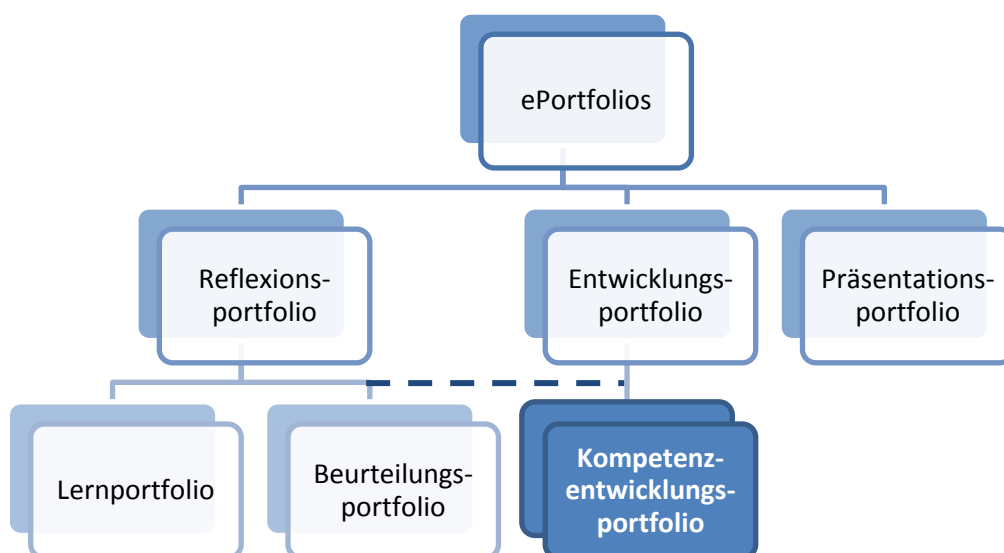


ABBILDUNG 3: ARTEN VON E-PORTFOLIOS (VGL. STOCK ET AL., 2010, S. 8)

Das Kompetenzentwicklungsportfolio in elektronischer Form (eKEP) stellt eine e-Portfolio-Mischform von Reflexions- und Entwicklungsportfolio dar. Es ermöglicht den Studierenden, sich den eigenen Lernprozessen und -produkten bewusst zu werden und sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen. Zusätzlich kann die eigene Kompetenzentwicklung im Verlauf des Studiums visualisiert, das eigene Lernen reflektiert und am eigenen eKEP nachhaltig gearbeitet werden. (Vgl. Stock/Köppel, 2012, S. 10)

Der Einsatz Kompetenzentwicklungsportfolios und damit auch eKEPs unterstützen die strukturierte und geplante Selbstreflexion und fördern somit eine strukturierte und geplante persönliche Weiterentwicklung. (Vgl. Stock/Köppel, 2012, S. 14) Die Verankerung des eKEP erfolgt während des Masterstudiums WIPÄD in den Lehrveranstaltungen Besondere BW & Case Studies, Übungsfirma und Bildungsmanagement mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der (Selbst-) Reflexion. (Vgl. Stock/Riebenbauer, 2011, S. 3–5 [online]) Die nachfolgende Abbildung stellt den Ablauf des eKEP in den Lehrveranstaltungen grafisch dar.

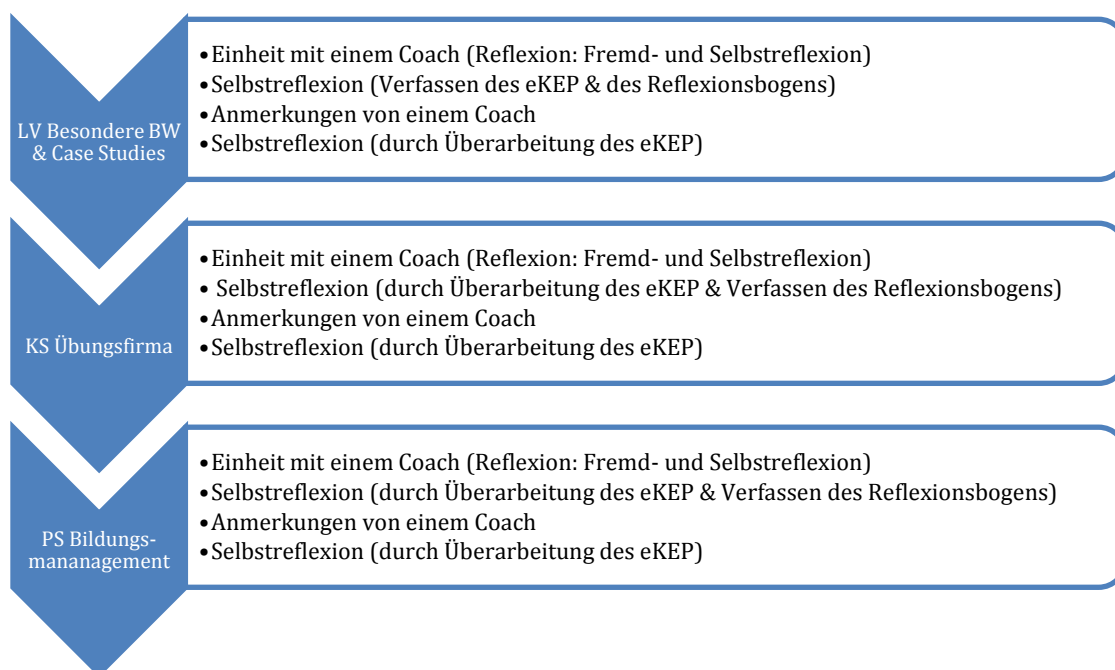


ABBILDUNG 4: PROZESSSICHT – eKEP (VGL. KOPRIVA/KRENN (2012), S. 57)

Begonnen wird in der Lehrveranstaltung Besondere Betriebswirtschaftslehre & Case Studies mit der Auseinandersetzung der Sozial- und Selbstkompetenzen, darauf folgen in der Lehrveranstaltung Übungsfirma die Fach- und Methodenkompetenzen und abschließend steht in der Lehrveranstaltung Bildungsmanagement die (Selbst-)Reflexion der ganzheitlichen Entwicklung der Handlungskompetenz im Mittelpunkt. Die ePortfolioarbeit erfolgt in Kooperation mit der Akademie für neue Medien und Wissenstransfer an der Universität Graz, welche den Studierenden

eigens programmierte Software zur Verfügung stellt. Ebenso erfolgt eine professionelle Unterstützung bei der Erstellung des eKEP durch einen externen Coach. (Vgl. Stock/Riebenbauer, 2011b, S. 3–5 [online])

REFLEXIONSBERICHT (RB)

Im dritten Semester wird ein Reflexionsbericht in der Lehrveranstaltung Übungsfirma als Bestandteil eines Portfolios am Ende eines Semesters verfasst. (Vgl. Stock, 2010, S. 129) Hier reflektieren die Studierenden über das eigene Lernen in der Übungsfirma und über ihre eigene Sichtweise. Die (Selbst-)Reflexion wird schriftlich durchgeführt und am Ende des Semesters den Lehrenden abgegeben. Mögliche Satzanfänge für einen Reflexionsbericht beispielsweise in der Lehrveranstaltung Übungsfirma, können die Folgenden sein: (Vgl. Riebenbauer/Stock, 2011a, S. 26)

- Ich bin in unserer ÜFA verantwortlich für...
- Diese Lernziele habe ich bereits erreicht...
- Meine Zielerreichung erkenne ich an...
- Das habe ich für die Erreichung meiner Lernziele getan...
- Meine Stärken bei der ÜFA-Arbeit sind...
- Daran möchte ich in den nächsten ÜFA-Einheiten noch arbeiten...
- Für mein späteres Berufsleben nehme ich mit...

RASTER ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG (KR)

Von einem Team am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität in Graz wurde ein Raster zur Kompetenzentwicklung erarbeitet. Er wird im vierten Semester während des Schulpraktikums eingesetzt, um die (Selbst-)Reflexion bei den Studierenden weiterzufördern. Eine Zielsetzung dieses Rasters ist es, den Studierenden im Schulpraktikum ein standardisiertes Instrument zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung, bestehend aus einer Kombination von Eigen- und Fremdeinschätzung durch Betreuungslehrende zur Verfügung zu stellen. Mit Hilfe des Rasters können die Studierenden die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen im Laufe des Schulpraktikums dokumentieren und analysieren. Die Inhalte des Rasters decken alle wesentlichen Themen- und Kompetenzbereiche des Lehrberufs ab, z.B. Unterrichtsarbeit, Schulleben, LehrerInnenpersönlichkeit. (Riebenbauer/Stock, 2011b, S. 8–9 [online])

Die nachfolgende Abbildung stellt den Anwendungsablauf des Kompetenzrasters während des Schulpraktikums grafisch dar.

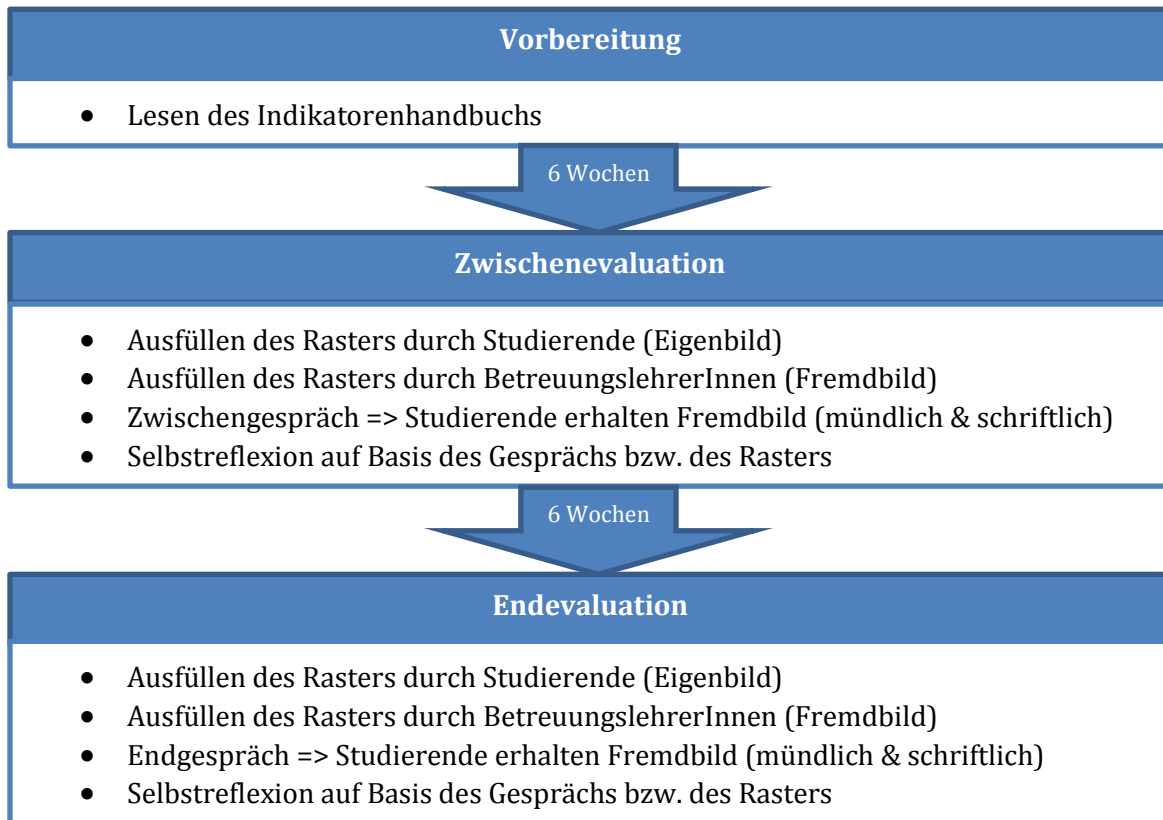


ABBILDUNG 5: PROZESSSICHT – KOMPETENZRASTER (VGL. KOPRIVA/KRENN 2012, S. 50)

Der Kompetenzraster dient vor allem in den Betreuungsstunden als Unterstützung bei der (Selbst-)Reflexion, wobei darauf geachtet werden soll, dass der Raster insbesondere in Kombination mit dem Indikatorenhandbuch verwendet wird. Der Einsatz des Rasters findet während des Schulpraktikums zweimal, in Form einer Zwischen- und einer Endevaluierung, statt. Bei diesem Prozedere kommt es zu einem Vergleich von Eigenbild (Studierende/r) und Fremdbild (BetreuungslehrerIn). Im Rahmen des anschließenden Reflexionsgesprächs werden eventuelle Abweichungen bei Eigen- und Fremdeinschätzung erörtert, Fortschritte der Kompetenzentwicklung diskutiert sowie Stärken und Schwächen herausgefiltert. (Riebenbauer/Stock, 2011b, S. 8–9 [online])

LERTAGEBUCH

Ein Lerntagebuch dient dazu, Informationen festzuhalten, die einer jeweiligen Person wichtig erscheinen. Wichtig dabei ist, dass nur jene Informationen festgehalten werden, die auch den persönlichen, rein subjektiven Bereich umfassen. (Vgl. Rabenstein/Reichel, 1985, S. 8 und Zeder, 2006, S. 35)

Winter sieht das Lerntagebuch als eine persönlich gehaltene Form des Berichtens über eine Arbeit bzw. einen Unterricht, indem Beobachtungen, Gedanken und Gefühle festgehalten werden. Dafür dient ein eigens dafür vorgesehenes Heft, welches eigene Beobachtungen und Stellungnahmen stimuliert und somit die eigene Leistung sichtbar macht. (Vgl. Winter, 2008, S. 254)

Im Rahmen der Begleitlehrveranstaltung zum Schulpraktikum wird das Instrument Lerntagebuch im vierten Semester eingesetzt. Ziel dabei ist es, (Selbst-)Reflexionskompetenz der Studierenden auf- bzw. auszubauen und den Erkenntnisgewinn für die Berufsorientierung systematisch zu erhöhen. Das Instrument wird über die Lernplattform Moodle des Institutes für Wirtschaftspädagogik gesteuert. Im Laufe des Praktikumssemesters müssen die Studierenden sechs Lerntagebucheinträge zu folgenden Themen, welche sich an den drei Phasen des Praktikums (Beobachtung, eigene Unterrichtssequenzen und eigenständiger Unterricht) orientieren, verfassen: (Vgl. Riebenbauer/Stock, 2011b, S. 9–10 [online])

- Persönliche Lernziele und Erwartungen (z.B. das möchte ich lernen..., auf das freue ich mich...)
- Erste Eindrücke an der Schule (z.B. so unterrichten erfahrene LehrerInnen..., meine ersten Erfahrungen mit Gruppenprozessen in Schulklassen...)
- Eigene Unterrichtsvorbereitung (z.B. so bereite ich mich auf den Unterricht vor..., so werde ich die Schüler/innen aktivieren...)
- Eigene Unterrichtsdurchführung (z.B. diese Unterrichtsmethoden setze ich in dieser Weise um..., meine Erfahrungen im Umgang mit Schüler/inne/n...)
- Erfahrungen mit Leistungsbeurteilung und Schulalltag (z.B. so gehe ich bei der Leistungsbeurteilung vor..., folgende Erfahrungen konnte ich im Schulalltag machen...)
- Lehrer/innen-Persönlichkeit (z.B. meine persönlichen Stärken als Lehrer/in..., ich kann mir den Lehrberuf für mich (nicht) vorstellen, weil...)

Die nachfolgende Abbildung stellt den Ablauf des Lerntagebuches grafisch dar, der sich während des Schulpraktikums sechsmal wiederholt.

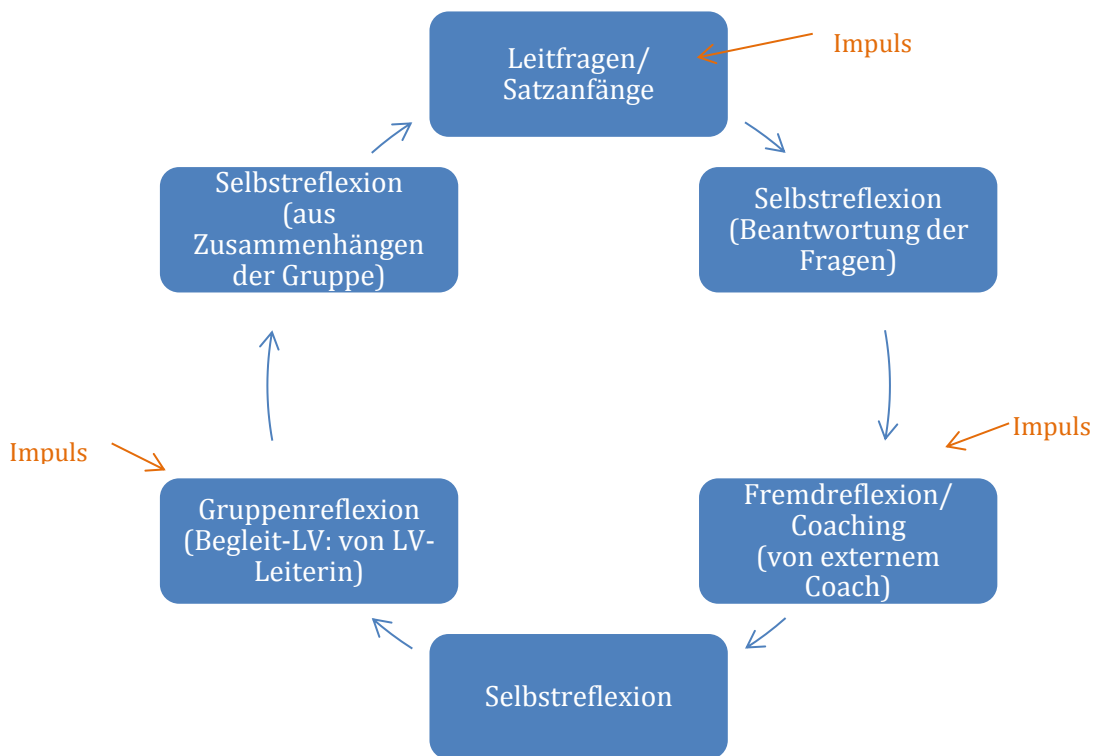


ABBILDUNG 6: PROZESSSICHT – LERNTAGEBUCH (VGL. KOPRIVA/KRENN 2012, S. 53)

Unterstützend erfolgt die Begleitung durch den externen Coach, der an die Studierenden Rückmeldungen bezüglich ihrer (Selbst-)Reflexionskompetenz gibt. Die allgemeinen Ergebnisse bzw. Antworten aller Studierenden werden von der Lehrveranstaltungsleiterin ausgewertet und im Rahmen einer Diskussion bzw. Gruppenreflexion den Studierenden vorgestellt. Dabei werden selbstverständlich die Antworten keinem Studenten bzw. keiner Studentin zugeordnet, damit die Anonymität gewahrt bleibt. (Vgl. Riebenbauer/Stock, 2011b, S. 10 [online])

LERNPARTNERIN

Die Methode LernpartnerIn findet während des gesamten Schulpraktikums Anwendung. Dadurch erhalten die Studierenden nach jeder abgehaltenen Unterrichtsstunde (Schultag) eine Fremdreflexion von ihren SchulpraktikumspartnerInnen, die als *critical friends* agieren. Dieses Feedback bezieht sich auf den beobachteten Unterricht und soll als Anstoß zur (Selbst-)Reflexion für die jeweiligen Studierenden dienen. Die nachfolgende Abbildung stellt den Ablauf der LernpartnerInnen während des Schulpraktikums grafisch dar.

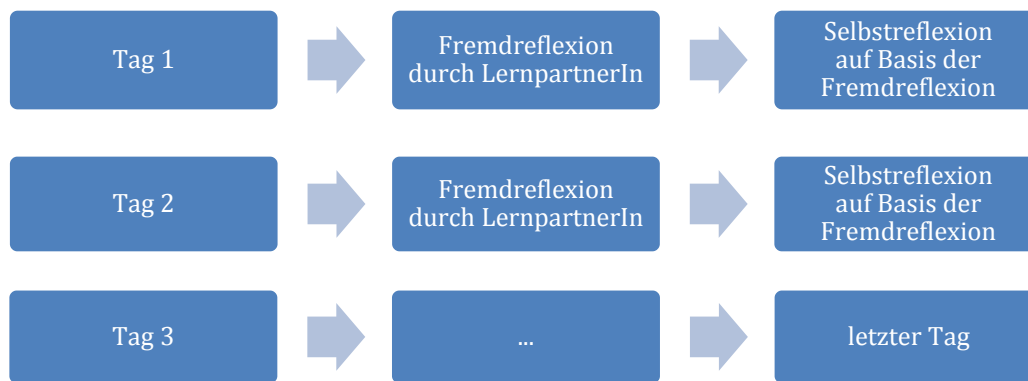


ABBILDUNG 7: PROZESSSICHT – LERNPARTNER/IN (VGL. KOPRIVA/KRENN 2012, S. 51)

Dieser Prozess wiederholt sich während des gesamten Schulpraktikums. Häufigkeit und Umfang der Fremdreflexion können jedoch aufgrund der guten Kenntnisse des Partners/der Partnerin mit der Zeit abnehmen.

Zusätzlich zu den schriftlichen (Selbst-)Reflexionsinstrumenten, die in den einzelnen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, finden im Rahmen des Wirtschaftspädagogik Studiums auch laufend mündliche (Selbst-)Reflexionen statt. Zu den mündlichen (Selbst-)Reflexionsinstrumenten zählt u.a. die Methode Blitzlicht, welche beispielweise mit Hilfe des Koosh-Balls durchgeführt werden kann. Die Methoden der mündlichen (Selbst-)Reflexion sorgen dafür, dass (Selbst-) Reflexionen auch in Gruppen eingesetzt werden können. (Vgl. Rabenstein/Reichel, 1985, S. 25–26)

KOOSH-BALL

Diese Methode sorgt durch ihren Aufbau und ihrer Gestaltung dafür, dass alle TeilnehmerInnen einer Lehrveranstaltung die Chance zum (Selbst-)Reflektieren erhalten und erleben. Diese Methode eignet sich für Zwischendurch und vor allem für Gruppen. Durch Weitergabe bzw. Wurf des Koosh-Balls zu einer/m TeilnehmerIn wird in unterschiedlicher Reihenfolge die Möglichkeit zum offenen (Selbst-)Reflektieren in der Gruppe gegeben. (Vgl. Rabenstein/Reichel, 1985, S. 25)

KARTENMETHODE

Für diese Methode der mündlichen (Selbst-)Reflexion sind Bilder oder Karten notwendig, die eine Vorbereitungszeit erfordern. Den TeilnehmerInnen wird jeweils ein Bild oder eine Karte ausgehändigt bzw. können die TeilnehmerInnen selbst auswählen. Nach kurzem Überlegen werden die TeilnehmerInnen dazu aufgefordert, eine mündliche (Selbst-)Reflexion vor der Gruppe zu geben, wobei die Begründung der Kartenauswahl und der Zusammenhang der gesprochenen (Selbst-)Reflexion mit der Karte geäußert werden soll.

WORAN IST GUTE SELBSTREFLEXION ZU ERKENNEN?

Nach der Begriffsklärung und der Beschäftigung mit dem Nutzen der Selbstreflexion, werden im Folgenden Qualitätskriterien für eine gute Selbstreflexion beschrieben. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Qualitätskriterien für eine gute Selbstreflexion Voraussetzung sind, um den Studierenden die Orientierung in der Selbstreflexion zu erleichtern. Ziel ist es daher, den Studierenden eine Orientierungshilfe anzubieten, wie gute Selbstreflexion abläuft bzw. welche Kriterien dabei beachtet werden müssen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Qualitätskriterien wurde die folgende Übersichtsgrafik entwickelt.

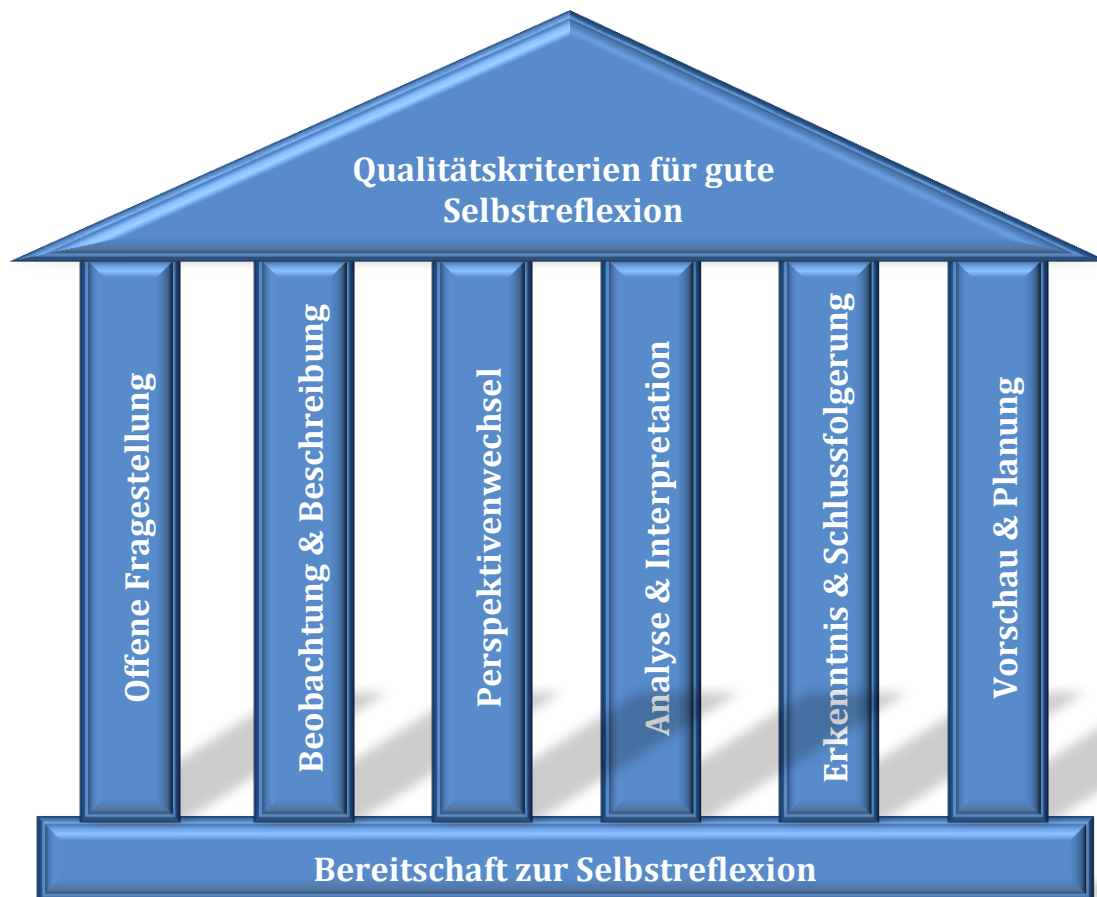


ABBILDUNG 8: QUALITÄTSKRITERIEN FÜR EINE GUTE SELBSTREFLEXION

Wie in der Grafik ersichtlich, ist der Ausgangspunkt bzw. das Fundament für gute Selbstreflexion die *BEREITSCHAFT* dazu. Nur wenn eine Person bereit ist, sich auf Selbstreflexion einzulassen, kann diese erfolgreich sein. Darüber hinaus wird gute Reflexion mit einer *OFFENEN FRAGESTELLUNG* eröffnet und gefördert. Die offenen Fragestellungen geben der/dem Reflektierenden einen Anreiz, sich mit ihren/seinen Erfahrungen und Handlungen auseinanderzusetzen. Gute Reflexion findet nicht nur aus der eigenen Sichtweise statt. Die/Der Reflektierende muss auch

die Sichtweise der anderen (z.B. KollegInnen, SchülerInnen) berücksichtigen. Das bedeutet, es findet ein *PERSPEKTIVENWECHSEL* statt. Die/Der Reflektierende beleuchtet die Situation zunächst aus der eigenen Perspektive und nimmt anschließend die Perspektive anderer Beteiligter ein. Weiters ist es für eine gute Selbstreflexion wichtig, sowohl positive als auch negative *BE-OBACHTUNGEN* zu *BESCHREIBEN*. Sowohl positive als auch negative Erfahrungen bieten wichtige Aufschlüsse für die Planung von zukünftigen Handlungen. Diese Beschreibungen müssen weiter- bzw. fertiggedacht werden. Das heißt, die/der Reflektierende muss ihre/seine Beobachtungen genau *ANALYSIEREN* und *INTERPRETIEREN*, um daraus Erkenntnisse ableiten zu können. Die gewonnenen *ERKENNTNISSE* aus der Selbstreflexion werden für die *PLANUNG* der zukünftigen Handlungen eingesetzt. Das bedeutet, sie bilden die Grundlage für die Entwicklung eines Aktionsplans für die Reflektierenden. Die einzelnen Qualitätskriterien werden im Folgenden genauer erläutert.

BEREITSCHAFT ZUR SELBSTREFLEXION

Eine gute Selbstreflexion hängt von der Bereitschaft der Studierenden zur Selbstreflexion ab. Bereits Weinert erklärt, dass es für ein erfolgreiches, lebenslanges Lernen nicht ausreicht, nur kognitive und metakognitive Fähigkeiten zu besitzen, vielmehr müssen auch Bereitschaft und Wille zum Lernen und Selbstreflektieren vorhanden sein (Vgl. Weinert, 1994, S. 196). Die Bereitschaft zur Selbstreflexion hängt u.a. von folgenden Faktoren ab:

- *Persönliche Ebene:*
 - Hat die/der Studierende bereits Erfahrungen mit Selbstreflexion?
 - Hat die/der Studierende bereits als Kind Tagebuch geschrieben?
 - Spielt(e) Selbstreflexion für die Studierenden im näheren Umfeld, wie Familie oder Freunde bereits eine Rolle?
- *Bildungssystem:*
 - Hat die/der Studierende bereits in der Volksschule, mittleren oder höheren Schule reflektiert?
 - Wurde das Thema Selbstreflexion für die Studierenden erst an der Universität relevant?
- *Grundlagenwissen zur Selbstreflexion*
 - Hat die/der Studierende das nötige Grundlagenwissen, um eine Selbstreflexion durchführen zu können?
- *Zeit für den Gedankenaustausch schaffen:*
 - Die Selbstreflexion ist ein Prozess, der Zeit in Anspruch nimmt.

Wird für die Durchführung von Selbstreflexionen im Masterstudium Wirtschaftspädagogik genügend Zeit eingeräumt? Sind die Studierenden bereit, diese Zeit aufzuwenden?

- *Instrumente zur Selbstreflexion*

Gib es Instrumente, die die Studierenden bei der Selbstreflexion unterstützen?

Werden von Seiten des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik geeignete und auch von Studierenden als sinnvoll empfundene Instrumente für Selbstreflexion in den Lehrveranstaltungen verwendet bzw. zur Verfügung gestellt?

- *Anreiz und Motivation zur Selbstreflexion:*

Kennt die/der Studierende den persönlichen Nutzen ihrer/seiner Selbstreflexion?

Kennt die/der Studierende die persönlichen und auch beruflichen Vorteile durch die Selbstreflexion?

Ist der Wille bei den Studierenden vorhanden, sich selbst besser kennen lernen zu wollen und in der Folge an sich zu arbeiten?

Aus Sicht des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik können die ersten beiden Faktoren, die persönliche Ebene und die Bildung vor dem Masterstudium, nicht beeinflusst werden. Die Faktoren Grundlagenwissen, Zeit, Instrumente, Anreize und Motivation spielen für das Masterstudium jedoch eine entscheidende Rolle.

Bevor Selbstreflexion überhaupt stattfinden kann, benötigen Studierende ein Grundlagenwissen, in Form von Theorien und Konzepten, damit sie lernen können, zu reflektieren. Fragen wie: Was ist Reflexion? Wozu soll reflektiert werden? Wie wird reflektiert? etc. müssen zu Beginn der Selbstreflexion geklärt werden. Obwohl der Aufbau dieses Grundlagenwissens im Laufe des Studiums in unterschiedlicher Weise angeboten bzw. unterstützt wird, wurde zusätzlich ein Plakat im Wintersemester 2012/13 entwickelt, das den Studierenden einen Überblick und eine zusätzliche Orientierungshilfe zum Thema (Selbst-)Reflexion bieten soll. In Verbindung mit dem vorliegenden Wegweiser sollen damit noch offen gebliebene, grundlegende Fragen beantwortet werden können.

Im Rahmen des Forschungsprojektes *Begleitforschung zur ePortfolio-Begleitung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik* erfolgte eine Evaluation der strukturellen Umsetzung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios (eKEP). Die Ergebnisse aus diesem Forschungsprojekt beziehen sich auch auf den Faktor *Zeit*, der entscheidend für die Bereitschaft zur Selbstreflexion ist. Entsprechend der Ergebnisse dieser Forschung sind die Studierenden mit dem gewählten Zeitpunkt und der Wahl der betreffenden Lehrveranstaltungen, zu denen die ePortfolio-Arbeit gestartet, begleitet und durchgeführt wird, bisher zufrieden. Die befragten Studierenden waren

mit der Dauer der Begleitung im Rahmen der Lehrveranstaltung am wenigsten zufrieden, da sie sich in der Regel mehr Zeit für die ePortfolio-Arbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung gewünscht hätten. (Vgl. Stock/Riebenbauer, 2011, S. 6–8 und Stock/Köppel, 2012, S. 13)

Die Grundlage für die Bereitschaft sich auf Selbstreflexion einzulassen ist die Schaffung von Akzeptanz und Wertschätzung bei den Studierenden. Die Studierenden müssen erkennen, wie wertvoll es ist, zu reflektieren, welchen Nutzen sie daraus ziehen und wie sie sich durch gute Selbstreflexion weiterentwickeln und entfalten können. Ein weiterer essentieller Punkt für die Bereitschaft ist das Vertrauen gegenüber den BetreuerInnen. Darüber hinaus ist es besonders wichtig für die Bereitschaft, dass die Studierenden wissen, wie sie reflektieren sollen. Ist die Bereitschaft der Studierenden zur Selbstreflexion vorhanden, müssen sich die Studierenden gedanklich auf die Selbstreflexion einlassen.

OFFENE FRAGESTELLUNG

Eine gute Selbstreflexion beginnt mit einer offenen Fragestellung. Dabei ist es entscheidend, sich selbst die richtigen Fragen zu stellen und diese Fragen zu beantworten. Im Folgenden werden mögliche Fragestellungen vorgestellt, die dazu dienen, das eigene Reflektieren anzuregen.

Fragestellungen nach DeShon Hamlin: (Vgl. DeShon Hamlin, 2004, S. 173)

- Warum ist es passiert?
- Wie war meine Rolle?
- Welche Überzeugungen haben meine Handlungen hervorgebracht?
- Habe ich über meine Handlungen reflektiert, die durch Überzeugungen/Annahmen hervorgerufen wurden, die ich nicht kannte?
- Haben die Konsequenzen meiner Handlungen Zweifel hervorgerufen oder meine Überzeugungen verstärkt?
- Wie soll ich auf Basis des Geschehens in der Zukunft handeln?

Fragestellungen nach Rabenstein und Reichel: (Vgl. Rabenstein/Reichel, 1985, S. 11)

- Welcher Bereich war für mich wichtig?
- Welchen Teil dieser Lehrveranstaltung nehme ich auf jeden Fall mit?
- Was war lernfördernd?
- Was war lernhemmend?

Fragestellungen nach Stewart und Loo: (Vgl. Zeder, 2006, S. 43–44)

- Welches war die Lernsituation bzw. konkrete Aufgabe und was habe ich gelernt?
- Welche Gedanken habe ich mir beim Lernen gemacht, wie habe ich gelernt und wie habe ich mich gefühlt?
- Was ist mir gut/schlecht gelungen?
- Was hätte ich unternehmen können, damit mir das Lernen bzw. die Bewältigung der Aufgabe besser gelingt?
- Wie werde ich zukünftig vorgehen, um ein besseres Lernergebnis zu erzielen bzw. die Aufgabe besser bewältigen zu können? Welche Haltung muss ich zukünftig einnehmen, um mich in der Lernsituation wohler zu fühlen?

Fragestellungen zum Thema Prüfung nach Zeder : (Vgl. Zeder, 2006, S. 232–234)

- Welche Fehler habe ich in der Prüfung gemacht? Worauf sind sie zurückzuführen?
- Welche Ziele habe ich (nicht) erreicht? Aus welchem Grund? Wie geeignet waren die Maßnahmen?
- Habe ich mich an den vor der Prüfung erstellten Zeitplan gehalten? Falls nein, wo und weshalb bin ich vom Zeitplan abgewichen?
- Hatte ich rechtzeitig alle notwendigen Unterlagen für die Vorbereitung zusammen? Hatte ich die Übungen zum Prüfungsthema immer gelöst? Waren meine persönlichen Notizen vollständig, übersichtlich und hilfreich?
- Welche Methoden (Mindmap, Lernkartei, Zusammenfassung) habe ich beim Lernen eingesetzt?
- Habe ich mich während der Prüfung ideal verhalten?
- Welche Ziele setze ich mir für zukünftige Prüfungen? Wie gehe ich vor, um diese Ziele zu erreichen?

BEOBSACHTUNG & BESCHREIBUNG

Aufgrund der offenen Fragestellungen stellen die Studierenden bei der Beantwortung erste Beobachtungen der zu reflektierenden Situation an. Aus diesen Beobachtungen heraus sollen die Studierenden in einem ersten Schritt alle Gedanken, die die reflektierende Situation betreffen, schriftlich festhalten und beschreiben. Auch positive sowie negative Gefühle, die mit der Situation und den Erfahrungen verbunden sind, werden berücksichtigt und beschrieben. Die Beschreibung der ersten Gedanken und Gefühle ist oft sehr unstrukturiert, sollte jedoch möglichst aufrichtig und sorgfältig durchgeführt werden. Auf Einschätzungen und Urteile sollte verzichtet

werden, denn im ersten Schritt sollen die Beobachtungen nur beschrieben, aber (noch) nicht bewertet werden.

Die Beobachtung und Beschreibung zählen einerseits zur ersten Stufe eines Reflexionsprozesses. (Vgl. Jenert, 2008, S. 61–62 [online]) Andererseits stellt die Beschreibung auch die erste Phase eines Reflexionszirkels dar. Bei der Beschreibung der reflektierenden Situation wird auf die Beantwortung folgender Fragen der Schwerpunkt gelegt: Wer oder was war beteiligt? Wo hat sich die Situation abgespielt? Warum ist es dazu gekommen? Die Beschreibung der Gefühle ist dann der zweiten Phase seines Reflexionszirkels zuzuordnen. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 6 [online])

PERSPEKTIVENWECHSEL

Eine gute Selbstreflexion erfolgt, wenn ein Perspektivenwechsel stattfindet. Bei der Reflexion sollen sich die Studierenden nicht nur Gedanken machen, wie es ihnen in der einen oder anderen zu reflektierenden Situation ergangen ist, was positiv und was negativ war und was sie gefühlt haben, sondern sie sollen auch berücksichtigen, wie es den anderen (z.B. StudienkollegInnen, SchülerInnen, LehrveranstaltungsleiterInnen) in der Situation ergangen ist bzw. was sich die anderen Personen dabei gedacht und gefühlt haben. Da der Perspektivenwechsel für Studierende oft nicht so einfach ist, sollte er durch unterstützende Fragen eines Coachs ermöglicht werden. Im Masterstudium Wirtschaftspädagogik erfolgen die Betreuung einiger Reflexionsinstrumente (eKEP, Lerntagebuch) und somit auch die Unterstützung der Studierenden beim Perspektivenwechsel durch einen Coach. Der Coach hilft den Studierenden, durch gezielt gestellte Fragen die Perspektive zu wechseln.

ANALYSE & INTERPRETATION

In einer guten Selbstreflexion muss die beschriebene Situation analysiert und interpretiert werden. Die Studierenden müssen weiter bzw. fertig nachdenken, was für sie in der zu reflektierenden Situation gut oder weniger gut war. Ziel für die Studierenden sollte sein, die Konsequenzen der Handlung zu betrachten und nicht bereits nach der Beschreibung der Situation aufzuhören.

Bei der Analyse und Interpretation sollen Gründe für das Verhalten, für Erfolg bzw. Misserfolg gefunden werden. Faktoren, die Einfluss auf die reflektierende Person genommen haben, sollen angeführt werden. Entscheidend ist auch, dass sich die Studierenden bewusst machen, auf welchen Gründen oder Motiven ihr Handeln basiert. (Vgl. Jenert, 2008, S. 61–62 [online])

ERKENNTNIS & SCHLUSSFOLGERUNG

Eine gute Analyse und Interpretation der reflektierenden Situation dient als Basis für Erkenntnis und Schlussfolgerung, welche in einer guten Selbstreflexion nicht fehlen dürfen. Die Studierenden müssen sich klar darüber werden, wie sich ihre Erkenntnisse aus der Selbstreflexion auf ihr zukünftiges Verhalten und Handeln auswirken können.

Im Rahmen der Schlussfolgerung steht das zusammenfassende Zurückblicken im Zentrum. Die Studierenden sollten sich Gedanken darüber machen, welche Faktoren modifiziert werden hätten können, damit die Studierenden mit dem Ergebnis zufriedener sind. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 6 [online])

VORSCHAU & PLANUNG

Der letzte Schritt in einer guten Selbstreflexion ist die Vorschau bzw. die Planung der weiteren Vorgehensweise. Anhand der gewonnen Erkenntnisse werden künftige Handlungen geplant. Die Studierenden sollen genau beschreiben, wie sie in Zukunft vorgehen werden und welche abgeänderten Handlungen in zukünftig vergleichbaren Situationen umgesetzt werden.

Die Planung kann mithilfe eines Aktionsplanes erstellt werden. (Vgl. Hilzensauer, 2008, S. 6 [online]) Durch die Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf die Handlungsaktivitäten der Studierenden kann es zu einer Veränderung des Verhaltens kommt. Das Ausmaß dieser Veränderung hängt von der Intensität der Auseinandersetzung sowie von der individuellen Bedeutung der Erkenntnis der Studierenden ab. (Vgl. Jenert, 2008, S. 61–62 [online])

RESÜMEE

Ohne Reflexion ist der Aufbau einer pädagogischen Professionalität bzw. eines professionellen Lehrhandelns nicht möglich. (vgl. Arnold 2005, S. 19) Die wichtigsten Kriterien guter Selbstreflexion lassen sich anhand der folgenden Aussagen zusammenfassen:

- Ausgangspunkt für gute Reflexion ist die *BEREITSCHAFT* dazu.
- Gute Reflexion wird mit einer *OFFENEN FRAGESTELLUNG* eröffnet und gefördert.
- Gute Reflexion findet nicht nur aus der eigenen Sichtweise statt. Die/Der Reflektierende muss ebenso die Sichtweise der anderen (z.B. KollegInnen, SchülerInnen) berücksichtigen. (*PERSPEKTIVENWECHSEL*)

- Es ist wichtig, sowohl *POSITIVE* als auch *NEGATIVE* Beobachtungen zu beschreiben.
- Die Beschreibungen müssen weiter- bzw. fertiggedacht werden. (*ANALYSIEREN & INTERPRETIEREN*)
- Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Reflexion werden für die Planung der zukünftigen Handlungen eingesetzt. (*AKTIONSPLAN*)

Werden die oben genannten Voraussetzungen und Handlungsempfehlungen von den Studierenden beachtet, sind sie auf dem richtigen Weg zu guter Selbstreflexion. Reflexion spielt eine entscheidende Rolle in der Ausbildung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik, zum einen natürlich für die Vorbereitung auf die Berufswelt, zum anderen aber auch für die Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Oder wie Albert Einstein es ausdrückt: „Die Schule soll stets danach trachten, daß der junge Mensch sie als harmonische Persönlichkeit verlasse, nicht als Spezialist.“

LITERATURVERZEICHNIS

Admiraal, W./Wubbels, T. (2005): Multiple voices, multiple realities, what truth? Student teachers' learning to reflect in different paradigms, in: Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 11, No. 3, June 2005, S. 315–329.

Arnold, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung – online, Ausgabe 5. URL: http://www.uni-kl.de/paedagogik/Texte/gew05_5.pdf, [Stand: 25.06.2013].

Bauer, R./Baumgartner P. (2012): Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios, Waxmann Verlag, Münster.

Bräuer, G. (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio, Freiburg/Breisgau, Fillibach.

Büchele, U./Kohlhaas J. (2008): Reflexives Handeln, Basis für lebenslanges Handeln. URL: http://www.gab-muenchen.de/media/downloads/200801_bwp_reflexives_handeln_basis_fr_lebenslanges_lernen_ub.pdf, [Stand: 25.06.2013].

DeShon Hamlin, K. (2004): Beginning the journey: supporting reflection in early field experiences, in: Reflective Practice, Vol. 5, No. 2, June 2004, S. 167–179.

Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“, Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 33, Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn.

Glazer C. et al. (2004): A teacher-developed process for collaborative professional reflection, in: Reflective Practice, Vol.5, No.1, S. 33–46.

Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag, in: Bildungsforschung – online, Jahrgang 5, Ausgabe 2. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77>, [Stand: 25.06.2013].

Häcker, T. (2011a): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, 3. Aufl., Schneider Verlag, Hohengehren.

Häcker, T. (2011b): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 4. Aufl., Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag, Seelze, S. 33–39.

Jenert, T. (2008): Kompetenzorientiertes Lernen im Bologna-Studium. Entwurf eines didaktischen Designs auf Basis aktueller Anforderungen an die Hochschulbildung, Masterarbeit, Universität Augsburg, Augsburg. URL: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Jenert_Kompetenzentwicklung_Bologna_08.pdf, [Stand: 28.11.2011].

Korthagen, F. (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education, in: European Journal of Teacher Education, Vol. 22, No. 2/3, S. 191–207.

Korthagen, F./Kesseles, J. (1999): Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, in: Educational Researcher, Vol. 28, No. 4, S. 4–17.

Korthagen, F./Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, in: Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 11, No. 1, February 2005, S. 47–71.

Kopriva, R./Krenn, K. (2012): Kompetenzorientierung im Schulpraktikum des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik, ProjektleiterInnen: Elisabeth Riebenbauer, Michaela Stock, nicht veröffentlichte Ergebnisdokumentation.

Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Böhlau, Wien.

Rabenstein, R./Reichel, R. (1985): Das Methoden-Set. Band 4: Reflektieren. St. Pölten, ARGE der Bildungsheime Österreichs.

Riebenbauer, E./Stock, M. (2011a): Unveröffentlichtes Handbuch für das Projekt "Üfa 2020", Projektleitung: Michaela Stock.

Riebenbauer, E./Stock, M. (2011b): Theorie-Praxisverschränkung – ein Granat für Qualität? Konzeption der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Graz, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 21. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe21/riebenbauer_stock_bwpat21.pdf. [Stand: 25.06.2013].

Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

Stock, M. et al. (2010): Die Kompetenzentwicklung der Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Rahmen der ePortfolio-Begleitung, nicht veröffentlichtes Konzept zur Begleitforschung.

Stock, M./Köppel, T. (2012) ePortfolio-Begleitung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik, eine Reflexion, in: Wissensplus, Sonderausgabe Wissenschaft: Der 6. österreichische Wirtschaftspädagogik-Kongress: Diskussions-, Forschungs- und Praxisbeiträge – online. Ausgabe 5-2011/12. URL: <http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/sonderausgabe>, [Stand: 25.06.2013].

Stock, M./Riebenbauer, E. (2011): Uni-Abschluss! Was nun? Übergang zwischen Universität und Arbeitswelt im Kontext der Kompetenzentwicklung und des lebenslangen Lernens unterstützt durch ePortfolio-Arbeit, in: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge – online. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/stock_riebenbauer_kv-ht2011.pdf, [Stand: 25.06.2013].

Weinert, F. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen., in: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, S. 17–32.

Winter, F. (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, in: Bennack, J./Kaiser, A./Winkel R. (Hrsg.): *Grundlagen der Schulpädagogik*, Band 49, Schneider, Hohengehren.

Zeder, A. (2006): *Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen*, Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 31, Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Belgrad, S./Burke, K./ Fogarty, R. (2008). The portfolio connection: student work linked to standards. Thousand Oaks, California.

Berchtold, S./Stock, M. (2005): 10 Jahre Übungsfirmenarbeit an der Universität Graz – Zeit für Reflexion und Vorstellung eines Modells, in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen. Jahrgang 99, Heft 3, S. 120–134.

Berchtold, S./Stock, M. (2006): Wo ist das Denken im handlungsorientierten Unterricht?, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe10/berchtold_stock_bwpat10.shtml, [Stand: 25.06.2013].

Breault, R. A. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. Teaching and Teaching Education, 20(8), S. 847–859.

Castañeda H.N. (1991): Die Reflexivität des Selbstbewusstseins. Eine phänomenologische Untersuchung, in: Bertram, K./Pape H. (Hrsg.): Dimensionen des Selbst. Selbstbewusstsein, Reflexivität und die Bedingungen von Kommunikation, Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 85–136.

Dewey, J. (1926): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education., New York: The Macillan Company.

Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, WBV, Bielefeld.

Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (2007): Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio., in: Gläser-Zikuda, M./Hascher T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 9–21.

Häcker, T. (2007): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens., in: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 63–85.

Hecker, U. (2005): Den Leistungen ein Gesicht geben. Schreibend lernen mit Portfolios, in: Rabensteiner, G./Rabensteiner, P.(Hrsg.): Kooperative Lehr- und Lernkultur. Ausgangspunkt für Veränderungen und neue Wege in der Lehrer/innenbildung, Schneider, Hohengehren, S. 168–171.

Kienzle, B./Pape, H. (Hrsg.) (1991): Dimensionen des Selbst. Selbstbewusstsein, Reflexivität und die Bedingungen von Kommunikation, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 32 (4), S. 455–476.

Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft, in: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, 2. Auflage, Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 195–288.

Niggli, A. (2001). Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2), S. 244–250.

Reinmann, G. (2005): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule, Pabst Science Publishers, Lengerich.

Riebenbauer, E./Stock, M. (2012): Kompetenzorientierung im Schulpraktikum des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik. Ein Praxisbericht vom Standort Graz, in: Wissensplus, Sonderausgabe Wissenschaft: Der 6. österreichische Wirtschaftspädagogik-Kongress: Diskussions-, Forschungs- und Praxisbeiträge, – online, Ausgabe 5-2011/12. URL: <http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/sonderausgabe>, [Stand: 25.06.2013].

Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions, Jossey-Bass, London, San Francisco.

Schwesig, K. (2010): Reflexion in der Übungsfirma, Diplomarbeit Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.

Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 3. Aufl., Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel.

Stock, M. (2009): Kompetenzorientierung: ePortfolio-Begleitung im neuen Masterstudium Wirtschaftspädagogik. in: Wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft: Wipäd im Spannungsfeld zwischen internationaler Sichtbarkeit und regionaler Anwendung – online, Ausgabe 5-2009/2010. URL: <http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-5-2009-10/>, [Stand: 25.06.2013].

Stock, M. (2010): Wie viel Übungsfirma braucht kompetenzorientiertes Lehren und Lernen?, in Fortmüller, R./Greimel-Fuhrmann, B. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d’Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung, Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag, Manz, Wien.

Stock, M./Winkelbauer, A. (2012). ePortfolio-implementation in the Master’s Program of Business Education and Development, in: International Journal of Business Education 152, S. 48–55.

Vygotsky, L. S. (1996): Thought and language. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin, MIT Press, Cambridge/Massachusetts.

Weigert, J. (2004): Der Weg zum leistungsstarken Qualitätsmanagement., Schlütersche, Hannover.

Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson, in: Bildungsforschung – online, Jahrgang 5, Ausgabe 2. URL:<http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/80/82>, [Stand: 25.06.2013].

Zemichael, A. S. (1986): An investigation of self-reflection. The correctness and the consistency of the self-conception, Dissertation, Bochum.