

## Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit. Theoriebasierte Erfassung und erste deskriptive Befunde

6

Lina Feder, Tim Fütterer und Colin Cramer

### 1. Einleitung

Portfolioarbeit gilt national sowie international als ein Konzept mit hohem Innovationspotenzial für die Lehrerbildung (Barton & Collins, 1993; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Strudler & Wetzell, 2008; Hascher & Sonntagbauer, 2013; Koch-Priewe, 2013; Blackley, Bennett & Sheffield, 2017; Feder & Cramer, 2018; Fütterer, 2019). In jüngster Zeit gewinnt das Konzept auch vor dem Hintergrund ministerialer Verordnungen zum Einsatz von Portfolioarbeit in verschiedenen Bundesländern an Aufmerksamkeit. Nach dem Monitor Lehrerbildung (2019) gibt es aktuell in fünf Bundesländern Vorgaben zum Einsatz von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung.

Das kaum auf theoretischen Überlegungen aufbauende Konzept der Portfolioarbeit ist von einer starken Praxisorientierung geprägt (Häcker, 2011 a, 2011 c; Bryant & Chittum, 2013; Feder & Cramer, 2018; Fütterer, 2019). Angesichts der großen Breite begrifflicher Variationen von Portfolioarbeit (Häcker, 2011 b) erscheint eine scharfe Definition kaum möglich und wenig zielführend. Portfolioarbeit stellt aufgrund der sich stetig selbst entwickelnden Praxis vielmehr einen Containerbegriff dar, der höchst unterschiedliche, sich in Teilen ausschließende Potenziale, das heißt spezifische Ziele von Portfolioarbeit, unter einem Begriff zusammenfasst.

An Portfolioarbeit bindet sich eine Breite normativer Ansprüche und Zuschreibungen (Koch-Priewe, 2013; Fütterer, 2019). Die Systematisierung solcher zugeschriebenen Potenziale stellt ein Desiderat dar, welches im Rahmen des Projekts Portfolioarbeit in der Lehrerbildung (PORTO) aufgegriffen wurde. In einer systematischen Literaturreview wurde unter Einbezug der deutschsprachigen Literatur zur Portfolioarbeit in der Lehrerbildung ein systematischer Überblick über die zugeschriebenen Potenziale empirisch generiert (Feder & Cramer, 2018). Die identifizierten Kategorien von Potenzialen wurden in zwei Hauptkategorien (Professionalisierungsinstrument und

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-52627>



Strukturinstrument) geclustert (Tab. 1). Das sich am häufigsten mit Portfolioarbeit verbindende Potenzial ist die Entwicklung der Reflexivität angehender Lehrpersonen.

Hauptkategorie	Kategorie	Beschreibung
Professionalisierungsinstrument	(1) Reflexivität	Portfolioarbeit führt zu einer verstärkten Reflexivität angehender Lehrpersonen.
	(2) Berufsbezogene Fähigkeiten	Portfolioarbeit unterstützt die Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten angehender Lehrpersonen, etwa in Bezug auf die berufsbezogene Kompetenzentwicklung.
	(3) Selbstständigkeit	Portfolioarbeit trägt zu einer stärkeren Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Verantwortung angehender Lehrpersonen bei und fördert so die Selbstständigkeit.
	(4) Methode Portfolio	Portfolioarbeit trägt zur Entwicklung der Methodenkompetenz angehender Lehrpersonen zum Portfolio bei.
Strukturinstrument	(5) Innovierung der Lehrerbildung	Portfolioarbeit trägt zu einer Veränderung der lehrerbildenden Studiengänge bei, indem sie zum Beispiel (verbindlich) als Reforminstrument eingesetzt wird oder zur Generierung von Steuerungswissen dienen kann.
	(6) Sammlung und Dokumentation	Portfolioarbeit bietet einen Ort, an dem systematisch über die Lehrerbildung hinweg Dokumente und Artefakte gesammelt werden können.
	(7) Begleitung und Austausch	Portfolioarbeit trägt zu einem verstärkten Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden als auch zwischen Studierenden bei.
	(8) Leistungsmessung	Portfolioarbeit wird zur Leistungsmessung eingesetzt.
	(9) Brückenfunktion	Portfolioarbeit bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Ausbildungsbestandteile (z. B. auf institutioneller Ebene) aufeinander zu beziehen.

*Tabelle 1 Kategorien der Potenziale von Portfolioarbeit (Angaben aus Feder & Cramer, 2018)*

Die Fragen, ob die sich mit Portfolioarbeit verbindenden Potenziale tatsächlich eingelöst werden und wie Studierende diese einschätzen, sind aus empirischer Perspektive weitgehend unbeantwortet (Feder & Cramer, 2018; Fütterer, 2019). Systematische Reviews zur Portfolioarbeit zeigen, dass es kaum Untersuchungen zu Effekten von

Portfolioarbeit gibt, während die Anzahl von Studien zu Einstellungen zur Portfolioarbeit vergleichsweise höher ausfällt (Bryant & Chittum, 2013; Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016; Feder & Cramer, 2019). Insgesamt scheint ein „enormes Forschungsdefizit“ bezüglich des Einsatzes von Portfolioarbeit im Bildungskontext zu bestehen (Hofmann et al., 2016, S. 35). Aufgrund spezifischer Einschränkungen (z. B. kleine Stichproben, methodische Limitationen) liegen bislang nur bedingt belastbare Ergebnisse vor (Hofmann et al., 2016; Feder & Cramer, 2019). Befunde zu Einstellungen von Studierenden zur Portfolioarbeit, die für diesen Beitrag bzw. die zugrundeliegende Studie relevant sind, lassen sich aufgrund der jeweiligen forschungsmethodischen Zugänge sowie der standortspezifischen Konzepte kaum aufeinander beziehen (z. B. Brouër, 2007; Bolle & Denner, 2013; Karpa, Kempf & Bosse, 2013; Pineker & Störtländer, 2013; Streblow, Rumpold & Valdorf, 2013; Artmann & Herzmann, 2016; Geigle, Jäger & Schied, 2016; Valdorf, Werfel & Streblow, 2016; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016; Ziegelbauer, 2016 b; Fütterer, 2019). Insgesamt scheinen Studierende der Portfolioarbeit eher skeptisch gegenüber zu stehen (Ziegelbauer, 2016 a; Fütterer, 2019; Feder & Cramer, 2019). Einzelne empirische Studien geben Hinweise auf kleine Gruppen Studierender, die sehr negative bzw. sehr positive Einstellungen zur Portfolioarbeit haben, während die meisten Studierenden neutrale Einstellungen aufweisen (z. B. Klampfer, 2013). Inwiefern sich hier systematische Gründe für positive bzw. negative Einstellungen zeigen, bleibt bislang weitgehend ungeklärt. Erste Untersuchungen zeigen keine bedeutenden geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Einstellungen (Bolle & Denner, 2013; Klampfer, 2013; Fütterer, 2019). In einigen dem Forschungsbereich zugeordneten Studien wurden überhaupt keine gruppenbezogenen Unterschiede berichtet.

Die Einstellungen zur Portfolioarbeit gelten als starker Prädiktor für die Nutzung des Instruments (Hascher & Sonntagbauer, 2013; Ziegelbauer, 2016 a). Ziegelbauer (2016 a) entwickelte ein für die Portfolioarbeit adaptiertes Akzeptanzmodell, das die drei Bereiche Einstellungsakzeptanz, Verhaltensakzeptanz und Nutzungsakzeptanz umfasst. In der Fachliteratur zur Portfolioarbeit werden die Begriffe Akzeptanz und Einstellung weitgehend synonym gebraucht. Die vorliegende Studie legt den psychologisch orientierten Begriff der Einstellungen zugrunde. Dieser umfasst sowohl kognitive, affektive als auch verhaltensbezogene Teilkomponenten (zusammengefasst in Kanning, 2011).

Der vorliegende Beitrag greift das in Kapitel 1 beschriebene Desiderat auf und analysiert die Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit systematisch, indem untersucht wird, wovon positive bzw. negative Einstellungen zur Portfolioarbeit abhängen. Daraus leiten sich folgende Forschungsfragen der vorliegenden Studie ab: (1) Welche

Einstellungen haben die Studierenden zu den Potenzialen von Portfolioarbeit? (2) Welche Zusammenhänge zeigen sich in den Einstellungen der Studierenden zwischen den Potenzialen? (3) Inwiefern zeigen sich in der vorliegenden Stichprobe zum einen geschlechtsspezifische und zum anderen studienfachspezifische Unterschiede bezüglich der Einstellungen? Ein Instrument zur systematischen Erfassung der Einstellungen zu potenziellen Zielen von Portfolioarbeit existiert unseres Wissens nach nicht. Neben der Bearbeitung der oben genannten Forschungsfragen intendiert der Beitrag, die Relevanz des erstmalig eingesetzten, auf systematisch identifizierten Kategorien von Potenzialen (im Folgenden: Potenziale) aufbauenden Instruments für das Forschungsfeld zu diskutieren. Nachfolgend wird zunächst in die Methode eingeführt (Kap. 2.). Im Anschluss werden die Ergebnisse der Analysen berichtet (Kap. 3.). Die Ergebnisse werden abschließend mit Blick auf Chancen, Einschränkungen und Forschungsdesiderate diskutiert (Kap. 4.).

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe

In die Analysen fließen Fragebogendaten von  $N = 380$  Studierenden (70 % weiblich) des gymnasialen sowie höheren beruflichen Lehramts an der Universität Tübingen ein. Die Studierenden sind zumeist in den Anfangssemestern ihres Bachelorstudiums (82 % im 1. Semester, 7 % im 2. Semester, 8 % im 3. Semester). Sie sind im Durchschnitt  $M = 20.73$  Jahre alt ( $SD = 2.57$ ). 8 % studieren ausschließlich mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, 70 % ausschließlich geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer und 22 % studieren eine Fächerkombination aus diesen Fachbereichen.

### 2.2 Durchführung

Die Teilnahme an der Studie fand in Präsenzsitzungen statt und war für die Studierenden freiwillig. Bevor die Studierenden den Fragebogen bearbeiteten, erhielten sie eine basale Einführung in das Tübinger Portfoliokonzept (dazu Feder, Cramer & Krämer, 2017). Damit wurden alle Studierenden auf jeweils gleiche Weise in die Begrifflichkeiten der Portfolioarbeit eingeführt, sodass eine Einschätzung auf dieser Grundlage erfolgte.

### 2.3 Instrument

Die Einstellungen zur Portfolioarbeit wurden konform zu den systematisch identifizierten Potenzialen der Portfolioarbeit (Tab. 1) erhoben. Hierzu wurden die Potenziale den Studierenden in Form von Vignetten, die jeweils das Potenzial konkret für eine Hochschule beschreiben, vorgelegt. Für die Kategorie ‚Entwicklung von Reflexivität‘ wurde beispielsweise folgende Vignette herangezogen: „An Hochschule D wird das Portfolio mit dem Ziel einer verstärkten Reflexivität der Lehramtsstudierenden eingesetzt.“ Die Einschätzung erfolgte auf einer siebenstufigen Likert-Skala zwischen den Polen 1 = ‚überhaupt nicht sinnvoll‘ bis 7 = ‚sehr sinnvoll‘. Die vollständigen Vignetten sind Tab. 2 zu entnehmen.

### 2.4 Analysen

Deskriptive Statistiken (Mittelwerte, Standardabweichungen) bieten einen ersten Globaleindruck der Einstellungen der Studierenden zu den Potenzialen (Forschungsfrage 1). Um zu analysieren, inwiefern die Einschätzungen zu einem Potenzial jeweils mit den Einschätzungen zu den anderen Potenzialen im Zusammenhang stehen, wurden bivariate Korrelationen berechnet (Forschungsfrage 2). Mittelwertunterschiede wurden zwischen den Geschlechtern mit zweiseitigen *t*-Tests und zwischen studierten Fachbereichen mit einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) geprüft (Forschungsfrage 3). Bei allen Tests wurde ein Signifikanzniveau von fünf Prozent zugrunde gelegt. Bei fehlenden Werten wurde ein paarweiser Fallausschluss vorgenommen. Alle Berechnungen wurden mit der Software SPSS (Version 24.0.0.2) durchgeführt.

## 3. Ergebnisse

### 3.1 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden deskriptive Statistiken zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, welche Einstellungen die Studierenden zu den Potenzialen von Portfolioarbeit haben, berichtet. In Tabelle 2 sind diesbezüglich der Stichprobenumfang (*n*) sowie das arithmetische Mittel (*M*) und die Standardabweichung (*SD*) insgesamt sowie differenziert nach Geschlecht angeführt.

Potenzial	n	insgesamt	weiblich	männlich
		M (SD)	M (SD <sub>w</sub> )	M (SD <sub>m</sub> )
(1) „An Hochschule D wird das Portfolio mit dem Ziel einer verstärkten Reflexivität der Lehramtsstudierenden eingesetzt.“	377	5.86 (1.23)	5.93 (1.18)	5.70 (1.32)
(2) „An Hochschule A wird das Portfolio zur Entwicklung individueller berufsbezogener Fähigkeiten der Lehramtsstudierenden eingesetzt.“	374	4.60 (1.42)	4.65 (1.35)	4.49 (1.57)
(3) „An Hochschule I wird das Portfolio vorwiegend eingesetzt, damit die Lehramtsstudierenden ihre Selbstständigkeit weiterentwickeln können.“	376	4.49 (1.64)	4.52 (1.64)	4.44 (1.66)
(4) „An Hochschule H wird das Portfolio vorwiegend eingesetzt, um die Lehramtsstudierenden mit der Methode Portfolio vertraut zu machen.“	377	4.32 (1.64)	4.52 (1.57)	3.85 (1.74)
(5) „An Hochschule E wird das Portfolio vorwiegend zur Verbesserung der Rahmenbedingungen der Lehrerbildung eingesetzt.“	374	4.30 (1.47)	4.32 (1.48)	4.23 (1.46)
(6) „An Hochschule B wird das Portfolio vorwiegend zur Ablage und Sammlung studienbezogener Dokumente eingesetzt.“	375	3.72 (1.72)	3.85 (1.73)	3.39 (1.66)
(7) „An Hochschule G wird das Portfolio vorwiegend zum verstärkten Austausch und der Begleitung von Studierenden eingesetzt.“	376	4.89 (1.41)	4.93 (1.42)	4.83 (1.33)
(8) „An Hochschule F wird das Portfolio vorwiegend zur Leistungsmessung eingesetzt.“	377	2.36 (1.41)	2.41 (1.45)	2.18 (1.28)
(9) „An Hochschule C wird das Portfolio vorwiegend zur Verbindung verschiedener Ausbildungsbestandteile eingesetzt.“	375	4.82 (1.34)	4.88 (1.30)	4.69 (1.37)

*Tabelle 2 Stichprobenumfang, Mittelwert und Standardabweichung zu den Potenzialen (eigene Darstellung)*

Es fällt auf, dass die Studierenden die Skala bei allen eingesetzten Vignetten voll ausschöpften, wobei keine Boden- oder Deckeneffekte vorliegen. Die Standardabweichungen lagen zwischen 1.23 und 1.72. Den arithmetischen Mittelwerten zufolge wurden die Potenziale ‚Entwicklung von Reflexivität‘, ‚Austausch und Kooperation‘ sowie ‚Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten‘ positiv eingeschätzt, während die Kategorie ‚Leistungsmessung‘ negativ eingeschätzt wurde. Die Potenziale ‚Selbstständigkeit‘, ‚Portfolio als Methode‘, ‚Innovierung der Lehrerbildung‘ sowie ‚Sammlung und Dokumentation‘ wurden neutral eingeschätzt. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Studierenden durchschnittlich das Potenzial ‚Entwicklung von Reflexivität‘ ( $M = 5.86$ ,  $SD = 1.23$ ) als am sinnvollsten erachteten. Am wenigsten sinnvoll schätzten sie das Potenzial ‚Möglichkeit der Leistungsmessung‘ ( $M = 2.36$ ,  $SD = 1.41$ ) ein. Zugeordnet zu den beiden Hauptkategorien ‚Professionalisierungsinstrument‘ und ‚Strukturinstrument‘ zeigten sich insgesamt positivere Einstellungen zur Portfolioarbeit als Professionalisierungsinstrument.

### 3.2 Zusammenhangsanalysen und Gruppenunterschiede

Mit der zweiten Forschungsfrage wurde die Frage aufgeworfen, in welchem Maße die Einschätzungen der Potenziale zusammenhängen. Es zeigten sich überwiegend sehr geringe, meist positive Zusammenhänge zwischen vielen der abgefragten Potenziale auf Itemebene (siehe Tab. 3). Die Korrelationen geben keinen Hinweis auf einen systematischen Zusammenhang der unterschiedlichen Einstellungen mit den Potenzialen. Aufgrund der vielen geringen und nicht signifikanten Korrelationen scheint die Existenz eines generischen Konstruktes, wie beispielsweise ‚Akzeptanz von Portfolioarbeit‘, welches das Antwortverhalten auf den einzelnen Items zu den Potenzialen generell erklären könnte, nicht plausibel. Auffällig ist besonders, dass das Potenzial ‚Methode Portfolio‘ zu vielen anderen Potenzialen keine Zusammenhänge aufwies. Das Potenzial ‚Methode Portfolio‘ scheint damit besonders wenig mit den anderen Potenzialen zu teilen, während das Potenzial ‚Reflexivität‘ mit den anderen Potenzialen die größten Korrelationen aufwies.

Die dritte Forschungsfrage fokussiert darauf, inwiefern sich zum einen geschlechtsspezifische und zum anderen studienfachspezifische Unterschiede der Einstellungen zeigen. Einfaktorielle Varianzanalysen wiesen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fachgruppen (mathematisch-naturwissenschaftlich und geistes-sozialwissenschaftlich) auf.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Reflexivität	–							
(2) Berufsbezogene Fähigkeiten	.37*	–						
(3) Selbstständigkeit	.26*	.25*	–					
(4) Methode Portfolio	-.02	.02	.15*	–				
(5) Innovierung	.20*	.32*	.25*	-.05	–			
(6) Sammlung/Dokumentation	-.16*	-.12*	-.03	.22*	-.01	–		
(7) Begleitung und Austausch	.23*	.13*	.17*	.15*	.23*	.07	–	
(8) Leistungsmessung	-.12*	.07	.13*	.12*	.19*	.20*	.00*	–
(9) Brückenfunktion	.35*	.24*	.06	.08	.18*	-.01	.29*	.06

Anmerkungen:  $N = 372-378$ , \* $p < .05$ .

*Tabelle 3 Bivariate Korrelationen zwischen den Einstellungen zu den Potenzialen (eigene Darstellung)*

Bezüglich der Einstellung zu Potenzial 4 („An Hochschule H wird das Portfolio vorwiegend eingesetzt, um die Lehramtsstudierenden mit der Methode Portfolio vertraut zu machen.“) gab es einen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen Männern, die dieses Potenzial für weniger sinnvoll erachteten, und Frauen ( $t(373) = 3.68$ ,  $p < .000$ ,  $d = 0.42$ ). Auch bei Potenzial 6 („An Hochschule B wird das Portfolio vorwiegend zur Ablage und Sammlung studienbezogener Dokumente eingesetzt.“) gab es einen signifikanten und bedeutsamen Mittelwertunterschied zwischen Männern und Frauen ( $t(370) = 2.37$ ,  $p < .05$ ,  $d = 0.27$ ), wobei die Frauen das Potenzial wiederum größer einschätzten.

#### 4. Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte erstmalig die Einstellungen Lehramtsstudierender zur Portfolioarbeit mit einem Instrument, das auf systematisch identifizierten Potenzialen gründet und damit die Erfassung der Einstellungen zu diesen Potenzialen insgesamt intendiert. Zu diesem Zweck wurden Vignetten kombiniert mit Rating-skalen eingesetzt. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Studierenden zu Potenzialen, die auf

der Professionalisierungsebene liegen, positiver eingestellt sind als zu solchen, die der Strukturebene zugeordnet sind. Wodurch die beschriebenen unterschiedlichen Einstellungen erklärt werden können, kann lediglich antizipiert werden: So könnten die Unterschiede möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass sich der Nutzen von solchen Potenzialen, die direkte Auswirkungen auf Studierende vermuten lassen (Professionalisierungsinstrument), intuitiver erschließt als der Nutzen der Potenziale auf struktureller Ebene (Strukturinstrument). Letztere könnten Studierenden möglicherweise abstrakter erscheinen, oder sie könnten aufgrund eines unterstellten zusätzlichen Arbeitsaufwandes eher negativ konnotiert sein. Es kann ebenso vermutet werden, dass Strukturaspekte (z. B. Leistungsmessung) in ihrer Bedeutung für Studierende inhaltlich einfacher zu verstehen bzw. aufgrund der eigenen schulischen Sozialisation stärker bekannt sind und damit tendenziell eher abgelehnt werden als Professionalisierungsaspekte, denen unabhängig von ihrem inhaltlichen Verständnis per se Relevanz zugeschrieben wird. Das Potenzial der Reflexivitätssteigerung schätzten die Studierenden durchschnittlich am höchsten ein, während sie die Möglichkeit der Leistungsmessung sowie die Sammlung und Dokumentation als am wenigsten sinnvoll einschätzten. Möglicherweise spiegelt sich hier auch das vor der Befragung den Studierenden vorgestellte spezifische Konzept der Portfolioarbeit (hier: Feder et al., 2017) wider, das ‚Leistungsmessung‘ und ‚Sammlung/Dokumentation‘ explizit nicht umfasst. Womöglich reproduzieren die Studierenden also hier in ihren Einstellungen auch das zuvor Gehörte. Es bleibt daher offen, in welchem Ausmaß Studierende aufgrund der Komplexität der Potenziale zu einer präzisen Einschätzung in der Lage sind. Dies kann im Weiteren durch kognitive Interviews (Think-Aloud) geprüft werden.

Weiterführend zeigten sich – im Gegensatz zu den wenigen geschlechterdifferenzierenden Studien, die keine geschlechtsspezifischen Unterschiede der Einstellungen zeigten – in der vorliegenden Studie für einzelne Potenziale statistisch signifikante Unterschiede nach Geschlecht, wonach Frauen der Portfolioarbeit bezüglich einzelner Aspekte (z. B. Portfolios zur Sammlung und Dokumentation) ein höheres Potenzial zuschreiben. Keine Unterschiede in den Einstellungen zur Portfolioarbeit zeigten sich hingegen zwischen Studierenden unterschiedlicher Studienfächer. Das bedeutet: Es kann auf Grundlage der Befunde zunächst nicht von fachabhängigen Einstellungen zur Portfolioarbeit ausgegangen werden. Dies könnte sich anders konfigurieren, wenn die Erhebung nicht in einer bildungswissenschaftlichen, sondern in einer fachlichen Lehrveranstaltung durchgeführt wird. Offen bleibt zudem, mit welchen weiteren Variablen individuelle Einstellungen zur Portfolioarbeit korrelieren.

Die Einstellungen zur Portfolioarbeit erscheinen insbesondere vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forcierung der Portfolioarbeit und den vielen unterschiedlich

implementierten Portfoliokonzepten relevant: Bei negativen Einstellungen der Akteure und Akteurinnen laufen Portfoliokonzepte Gefahr, lediglich formal zu existieren und deshalb kaum zielkonform genutzt zu werden (Hascher & Sonntagbauer, 2013). Portfolioarbeit kann aber erst bei gelingendem Einsatz und adäquater Nutzung der Lernenden die zugesprochenen Potenziale entfalten (Fütterer, 2019). Auf Grundlage eines systematischen Reviews – insbesondere vor dem Hintergrund systemweiter Implementationen von Portfoliokonzepten sowie der Forschungslage zur Portfolioarbeit insgesamt – betonen Bryant & Chittum (2013, S. 196) daher die Notwendigkeit von entscheidenden Fortschritten in der Forschung zur Portfolioarbeit, „so that ePortfolios can either attain their full potential, or valuable time and resources can be allocated to a more worthy cause“.

Ein möglicher Fortschritt in der Forschung zur Portfolioarbeit liegt in der Genese von belastbaren empirischen Befunden. Belastbare Befunde resultieren neben adäquaten Studiendesigns zur Beantwortung spezifischer Forschungsfragen auch aus dem Einsatz reliabler und valider Messinstrumente sowie aus Qualitätsmerkmalen der zugrundeliegenden Stichprobe (z. B. Größe, Repräsentativität). Der Zugriff auf große Stichproben erfordert, dass die Instrumente unabhängig vom konkreten, standortspezifischen Portfoliokonzept tragfähig sind. Das in dieser Studie eingesetzte Instrument (Kombination von je einer Vignette und einer Ratingskala pro Potenzial), welches auf systematisch identifizierten Potenzialen von Portfolioarbeit gründet, bietet die Chance, Einstellungen zur Portfolioarbeit konzeptunabhängig zu erfassen. Das Instrument dürfte damit grundsätzlich für eine Anwendung in größeren Studien in Frage kommen. Allerdings bestehen methodische Limitationen bezüglich der Reliabilität und Validität des eingesetzten Instrumentes, weil die Potenziale jeweils nur über ein einzelnes Item erfasst werden. Um das Konstrukt der Einstellungen zur Portfolioarbeit präziser zu erfassen, erscheint es unerlässlich, ein Instrument zu entwickeln, das die jeweiligen Teilfacetten reliabel und valide erfasst. Eine Weiterentwicklung sowie eine systematische Validierung an Stichproben unterschiedlicher Standorte erscheinen somit notwendig. Die zuverlässige Erfassung der Einstellungen ist insbesondere deshalb wünschenswert, weil dadurch relevante Hinweise für eine erfolgreiche Implementation von Portfoliokonzepten identifiziert werden können, indem etwa die Einstellungen Studierender stärker Berücksichtigung finden könnten. Darüber hinaus wird ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Konzepten der Portfolioarbeit geleistet.

Inwiefern Portfolioarbeit Einfluss auf die Professionalisierung angehender Lehrpersonen hat und welche Bedeutung hierbei die Einstellungen der Nutzenden haben, stellt aus empirischer Perspektive ein zentrales Desiderat dar, wenngleich belastbare Ergeb-

nisse zu Effekten und Wirkmechanismen von Portfolioarbeit unter methodisch gesicherten Bedingungen (z. B. in Interventionsstudien) ebenso ausstehen (Fütterer, 2019; Feder & Cramer, 2019). Aus theoretisch-konzeptioneller Perspektive bleibt zudem offen, welche besondere Relevanz Portfolioarbeit für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen hat. Bislang besteht kaum eine Anbindung an zentrale Diskurse der Professionalität im Lehrerberuf, obschon diese zur theoretischen Fundierung des Konzepts von Bedeutung sind (Feder & Cramer, 2018). Empirische Forschungsbefunde von standortübergreifender Relevanz sowie deren Einordnung in zentrale Diskurslinien, auf deren Grundlage Aussagen darüber getroffen werden können, welcher besondere Mehrwert des Konzepts im Vergleich zu anderen methodisch-didaktischen Settings besteht, sind zur Weiterentwicklung des Konzepts zwingend erforderlich, zumindest, wenn diese (auch) evidenzbasiert und nicht, wie bislang üblich, normativ erfolgen soll. An einheitlichen Konzeptualisierungen, sowohl der standortbezogenen Portfoliokonzeptionen als auch der untersuchten Konstrukte (z. B. Reflexivität) sowie an geeigneten Messinstrumenten mangelt es bislang. Das vorliegend erstmals eingesetzte Messinstrument stellt zur Messung der Einstellungen zu Portfoliokonzepten einen ersten Ausgangspunkt dar.

### Literatur

- Artmann, M., & Herzmann, P. (2016). Portfolioarbeit im Urteil von Studierenden. Ergebnisse einer Interviewstudie zur LehrerInnenbildung im Kölner Modellkolleg. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 131-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210.
- Blackley, S., Bennett, D., & Sheffield, R. (2017). Purpose-built, Web-based Professional Portfolios: Reflective, Developmental and Showcase. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(5), 1-17.
- Bolle, R., & Denner, L. (2013). Das Portfolio „Schulpraktische Studien“ in der Lehrerbildung. Genese, empirische Befunde und ein bildungstheoretisch fokussiertes Modell für eine theoriegeleitete Portfolioarbeit. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störfländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 74-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brouër, B. (2007). Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren. *Empirische Pädagogik*, 21(2), 157-173.
- Bryant, L. H., & Chittum, J. R. (2013). ePortfolio Effectiveness: A(n Ill-Fated) Search for Empirical Support. *International Journal of ePortfolio*, 2(3), 189-198.
- Feder, L., Cramer, C., & Krämer, H. (2017). *Tübinger Portfolio Lehrer\*innenbildung. Konzeption*. <http://www.uni-tuebingen.de/de/93381> [29.05.2019].
- Feder, L., & Cramer, C. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 354-367.
- Feder, L., & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1225-1245.
- Fütterer, T. (2019). *Professional Development Portfolios im Vorbereitungsdienst. Die Wirksamkeit von Lernumgebungen auf die Qualität der Portfolioarbeit*. Wiesbaden: Springer.

- Geigle, M., Jäger, S., & Schied, M. (2016). Portfolio im Rahmen schulpraktischer Studien in der ersten Phase der LehrerInnenbildung an der PH Schwäbisch Gmünd. In S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S. 175-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2011 a). 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). Wiesbaden: VS.
- Häcker, T. (2011 b). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33-39). Seelze: Kallmeyer.
- Häcker, T. (2011 c). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In T. Häcker, F. Winter & I. Brunner (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 27-32). Seelze: Friedrich Verlag.
- Hascher, T., & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klafß, S., Grassmé, I., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23-39). Münster: Waxmann.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467-512). Göttingen: Hogrefe.
- Karpa, D., Kempf, J., & Bosse, D. (2013). Das E-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. *Digitale Medien und Schule*, 4(7), [http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/02\\_Forschungsberichte/02\\_01.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/02_Forschungsberichte/02_01.pdf) [07.06.2019].
- Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende*. Glückstadt: Hülsbusch.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung: Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Monitor Lehrerbildung (2019). *Vorgaben zur Führung eines Portfolios*. [https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/praxisbezug#blfrage26\\_1](https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/praxisbezug#blfrage26_1) [24.05.2019].
- Pineker, A., & Störtländer, J. C. (2013). Gestaltung von praktikumsbezogenen Reflexionsanlässen im Rahmen des „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“: Zwei hochschuldidaktische Varianten und ihre Evaluation. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 192-211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Streblov, L., Rumpold, V., & Valdorf, N. (2013). Einschätzung der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende: Empirische Ergebnisse einer studienverlaufs begleitenden Befragung in Bielefeld. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 122-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strudler, N., & Wetzel, K. (2008). Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Faculty Perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(4), 135-142.
- Valdorf, N., Werfel, A., & Streblov, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 40-53). Münster: Waxmann.

Ziegelbauer, C., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolio aus der Sicht von Studierenden – Eine qualitative Studie zu Vorstellungen von Portfolioarbeit in der ersten Phase der LehrerInnenbildung. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 166-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegelbauer, S. (2016 a). Akzeptanz als Bedingung einer erfolgreichen Implementation und Anwendung der pädagogisch-didaktischen Innovation Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 73-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegelbauer, S. (2016 b). Zum Nutzen von Portfolios im Lehramtsstudium – zwei Seiten einer Medaille. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 147-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

