

Zum Nachdenken.

Reflexion über Portfolioarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Qualitätsentwicklung von und durch Portfolioarbeit

Oder: Wenn man nicht findet, was man sucht,
und nicht sucht, was man finden könnte

Thomas Häcker^{1,*}

¹ Universität Rostock

* Universität Rostock,

Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB),

August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock,

thomas.haecker@uni-rostock.de

Zusammenfassung: Portfolio und Portfolioarbeit sind seit der Jahrtausendwende viel gebrauchte Schlagworte im Bildungssektor. Sie gelten auch in der Lehrer*innenbildung national und international als Innovation. Aktuell werden Portfoliokonzepte auch vor dem Hintergrund ministerialer Vorgaben in die Lehrer*innenbildung implementiert – dies, obwohl die Forschungslage zur Arbeit mit Portfolios nach wie vor wenig belastbar ist. Wer sich aktuell oder künftig professionell mit Portfolios in der Lehrer*innenbildung befasst, muss sich früher oder später mit Fragen der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung beschäftigen. Da sich die Portfolioarbeit selbst als Ansatzpunkt der Qualitätsentwicklung von Lehr-Lern-Settings versteht, ist zu unterscheiden zwischen Qualitäten *von* Portfolioarbeit und Qualitäten *durch* Portfolioarbeit. Während mit Qualität *von* Portfolioarbeit die Frage der konzeptadäquaten Umsetzung adressiert wird, geht es bei der Frage nach der Qualität *durch* Portfolioarbeit um Erforschung ihrer Potenziale. Beide Zugänge haben ein gemeinsames Grundproblem: die Frage, was denn eigentlich mit den Begriffen Portfolio und Portfolioarbeit gemeint ist. Hinter dem Portfolioansatz verbirgt sich ein besonderer Lern-, Denk- und Arbeitsstil. Je nachdem, welche Lesart des Grundkonzepts gewählt wird, wirkt sich das auf Fragen der Qualität *von* und *durch* Portfolioarbeit aus, d.h. auf Konzeptevaluationen bzw. die Erforschung von Potenzialen. Während Konzeptevaluationen vor der Aufgabe stehen, deduktiv Checklisten mit Orientierungspunkten und Indikatoren zu entwickeln, die versuchen, die gewählte Lesart von Portfolioarbeit so gut wie möglich abzubilden, ist die Wirkungsforschung aus methodischen Gründen auf Vereinheitlichungen angewiesen. Um die zutiefst partizipative Grundidee und die konzeptionell gewünschte Vielfalt des Portfolioansatzes nicht vorschnell einem methodologischen Reduktionismus zu opfern, indem erstens aus forschungsmethodischen Gründen die Standardisierung von Portfoliokonzepten betrieben wird bzw. zweitens die Forschung sich auf die in der programmatischen Literatur unterstellten Potenziale beschränkt, wird angeregt, Forschungsperspektiven zu erweitern. Entsprechend wird zusätzlich eine stärker explorative Erforschung nicht nur der unterstellten Wirkungen, sondern auch der sich zeigenden positiven Nebenwirkungen insbesondere auch mit empirisch-rekonstruktiven Methoden empfohlen. Dies könnte neben noch unerkannten Risiken auch unvermutete Potenziale der Nutzung von Portfolios ans Licht bringen. Darauf will der Beitrag hinweisen.

Schlagerwörter: Portfolio; Portfolioansatz; Portfolioarbeit; Lehrerbildung; Qualitätssicherung; Qualitätsentwicklung; Partizipation



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

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

„Was machen Sie denn da?“, fragt ein Passant den Mann, der spät abends unter einer leuchtenden Straßenlaterne ganz offensichtlich irgendetwas sucht.
„Ich suche meinen Schlüssel“, meint der Mann. Nachdem der Passant sich einige Minuten hilfsbereit an der Suche beteiligt hat, fragt er:
„Sind Sie sicher, dass Sie Ihren Schlüssel hier verloren haben?“
„Nein“, sagt der Mann. „Aber warum suchen Sie dann gerade hier?“
„Naja, weil es hier hell ist.“

1 Einleitung

Der Begriff Portfolio avancierte im deutschen Sprachraum um die Jahrtausendwende in kurzer Zeit zu einem viel gebrauchten Schlagwort im Bildungssektor. Insbesondere im Bereich der Lehrer*innenbildung wurden die seit den 1980er-Jahren vorliegenden internationalen Erfahrungen mit der Nutzung von Portfolios als alternative Form der Leistungserbringung und -beurteilung verstärkt rezipiert und insbesondere auch in der Lehrer*innenbildungsliteratur diskutiert (vgl. Häcker, 2001; Hascher & Schratz, 2001). In kürzester Zeit kam es im deutschen Sprachraum zu einer Vielzahl an Praxisversuchen. Viele davon wurden bereits nach kurzer Zeit wieder eingestellt, weil sich sehr schnell zeigte, dass es sich bei der sogenannten Portfolioarbeit um ein anspruchsvolles und voraussetzungsreiches, zugleich aber auch diffuses, spannungsreiches Konzept handelt, das mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung, Lernen und Unterricht verbunden und entsprechend sehr unterschiedlich umgesetzt werden kann. Jede Art der Umsetzung des Konzepts stellte die Akteur*innen vor jeweils ganz eigene Herausforderungen. Gleichzeitig erwies sich der Aspekt einer nachhaltigen Verankerung als Schlüsselproblem. So bestätigte sich, dass die Arbeit mit Portfolios einer stimmigen Einbettung, u.a. in ein didaktisches Gesamtkonzept, bedarf (vgl. Häcker, 2002, S. 213).

Nach etwa einem Jahrzehnt der Portfoliorezeption im deutschen Sprachraum wurden vereinzelte Bilanzierungen vorgenommen (Häcker, 2011; Koch-Priewe et al., 2013; Koch-Priewe, 2013; Weyland, 2012; Winter, 2013). In die Hochschulausbildungen, so stellte Winter damals fest, hatten Portfolios bis dahin nur begrenzt Eingang gefunden, wobei ein Schwerpunkt dabei in der Lehrer*innenbildung und bei Studiengängen zu Gesundheitsberufen lag. In der Lehrer*innenbildung fanden sich ganz unterschiedliche Portfoliotypen, die – vom Seminarportfolio bis hin zum Lehrportfolio – unterschiedliche Funktionen erfüllen (vgl. Winter, 2013, S. 15f.). Portfolios in der Lehrer*innenbildung waren und sind dabei bundesweit unterschiedlich verankert. In der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung waren Portfolios im Jahr 2012 in sechs Bundesländern zum Teil schon seit Jahren obligatorisch und tauchten teilweise auch in der Lehrer*innenfortbildung (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 45) und vereinzelt auch in den sogenannten Praxisphasen (vgl. Weyland, 2012, S. 48) auf. Im Jahr 2013 empfahl die Kultusministerkonferenz ein Ausbildungsportfolio zum Zwecke der Eignungsabklärung während des Studiums (vgl. KMK, 2013). In jüngster Zeit werden Portfoliokonzepte vor allem auch vor dem Hintergrund ministerialer Vorgaben in die Lehrer*innenbildung implementiert (vgl. Feder et al., 2019, S. 40). Aktuell gibt es in fünf Bundesländern für Lehramtsstudierende Vorgaben zum Führen eines Portfolios bzw. eines anderen, vergleichbaren Instruments zur Reflexion, Weiterentwicklung und Dokumentation des eigenen Kompetenzerwerbs, wobei beim Grad der Verpflichtung und bei den Fragen der Einsichtnahme und der Benotung große Unterschiede bestehen (vgl. Monitor, 2022). In Hessen tritt beispielsweise 2022 ein neues Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in Kraft, das in § 2 Abs. 3 verpflichtend ein „fortlaufendes Portfolio“ vorsieht, das der Dokumentation und Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung über sämtliche Phasen hinweg vom Studium bis zur Lehrkräftefort- und -weiterbildung dient und nach § 48 in die mündliche Prüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes einbezogen werden soll (vgl. Hessischer Landtag, 2021, S. 4, 20).

Wer aktuell oder künftig professionell, d.h. als Lehrende*r, im Rahmen von Studiengangsentwicklung usw., mit Portfolios in der Lehrer*innenbildung befasst ist und sich daher früher oder später mit Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung beschäftigen muss, steht nicht nur vor einer großen, sondern vor einer doppelten Herausforderung. Denn der Portfolioansatz ist in einer ganz eigenen Weise mit Fragen der Qualität verbunden, versteht er selbst sich doch als Ansatzpunkt, die Qualität von Lehr-Lernprozessen weiterzuentwickeln. Es ist demnach zu unterscheiden zwischen Qualitäten *von* Portfolioarbeit und Qualitäten *durch* Portfolioarbeit.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden in zwei Schritten versucht, sich Fragen der Qualitätsentwicklung *von* und *durch* Portfolioarbeit anzunähern. Ersteres bezieht sich auf Fragen, die typisch sind für sogenannte *Konzeptevaluationen*. Hier wird gefragt, *wie* ein Konzept in der Praxis umgesetzt wird. Qualität wird dann beispielsweise am Maß der Übereinstimmung zwischen Konzept und Realisation bemessen. Zweiteres bezieht sich auf die Frage, welche Potenziale mit dem Konzept in Verbindung stehen. Diese Frage verweist typischerweise auf die sogenannte *Wirkungsforschung*. Diese überprüft mit wissenschaftlichen Mitteln, ob und in welchem Maße ein Konzept tatsächlich die Potenziale realisiert, die ihm zugeschrieben werden oder bei ihm zu vermuten sind bzw. welche Risiken und Nebenwirkungen sich zeigen. Die zugeschriebenen oder vermuteten Potenziale werden damit als Qualitäten definiert und operationalisiert, und es wird geprüft, ob und ggf. wie stark sich diese messbar in erzielten Effekten aufweisen lassen. Die hier im Folgenden versuchte zweischrittige Annäherung zielt darüber hinaus – gleichsam als erwünschter Nebeneffekt – darauf, sich noch einmal der Besonderheiten, Herausforderungen und Grenzen des Portfolioansatzes zu vergewissern.

2 Qualität *von* Portfolioarbeit als konzeptadäquate Umsetzung

Um die Frage, welche Qualität Portfolioarbeit hat, konzeptevaluativ etwa mithilfe von Checklisten überprüfen zu können, muss zunächst geklärt werden, was unter einem Portfolio verstanden werden kann, aus welchen Komponenten Portfolioarbeit besteht, welche Ziele damit erreicht, welche Zwecke damit erfüllt werden sollen und welche Prinzipien dabei zur Anwendung kommen. Portfolio definitorisch scharf fassen zu wollen, ist schon deshalb schwierig, weil bereits die gezielte Wahl des aus der Kunst und Architektur stammenden Begriffs „Portfolio“, dessen Ursprünge vermutlich in der US-amerikanischen Schreibbewegung der 1980er-Jahre im Umfeld von Peter Elbow zu suchen sind (vgl. Elbow, 1991), dort mit der Absicht erfolgte, eher auf einen bestimmten Denk-, Lern- und Arbeitsstil hinzuweisen als auf ein scharf definierbares Produkt. Dieser Denk-, Lern- und Arbeitsstil kann mit unterschiedlichen Zielen und Zwecken verbunden werden. Entsprechend gibt es eine Vielzahl an Portfolioarten und -typen, die ganz unterschiedlichen Zwecken dienen, verschiedene Ziele verfolgen, enger oder weiter gefasst sind und die jeweils eine spezifische Art der Umsetzung des Kernkonzepts „Portfolio“ darstellen – ein Umstand, der dem Portfolio mitunter nicht ganz zu Unrecht den Vorwurf eingetragen hat, es handele sich um einen Containerbegriff.

Eine der frühen und bis heute international vermutlich am weitesten verbreitete Charakterisierungen eines Portfolios stammt von Paulson et al. (1991, S. 60). In deren Lesart ist ein Portfolio

„eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“ (Übers. aus dem Engl. T.H.)

Der Portfolioansatz im Bildungsbereich zielt, dieser Lesart folgend, darauf, eine Brücke zwischen Lernen, Lehren und Beurteilen zu schlagen. Der mit diesem Ansatz verbundene reflexive Denk-, Lern- und Arbeitsstil lässt sich aus einer didaktischen Perspektive

wie folgt ausbuchstabieren: Didaktisch betrachtet handelt es sich bei der Portfolioarbeit um ein Ensemble verschiedener (methodischer) Elemente und Techniken, die unter Einhaltung bestimmter Prinzipien (Reflexion, Leistungsdarstellung, Kommunikation, Transparenz und Partizipation) zum Einsatz kommen (vgl. Häcker, 2006, S. 106ff.). Portfolioarbeit schafft Grundlagen und einen Rahmen für die Reflexion des eigenen Lernens (und seiner Ergebnisse) und ermöglicht so die Darstellung eigener Leistungen – ggf. auch unter Einbezug des dahin führenden Lern- und Arbeitsprozesses. Sie ist notwendig auf eine Kommunikation über Leistungen angewiesen und kann damit eine hohe Transparenz hinsichtlich der Leistungsanforderungen und der Beurteilungskriterien erzeugen. Die so als dialogischer Prozess konzeptualisierte Portfolioarbeit setzt auf Kooperation aller Akteur*innen und sieht eine weitreichende Partizipation vor – z.B. bei der Festlegung der Beurteilungskriterien. Sie verfolgt das Ziel, die Selbststeuerung des Lernens auf individueller Ebene zu erweitern bzw. zu verbessern und die Qualität der Lernergebnisse sowie die Effizienz und Effektivität der Lernprozesse zu erhöhen. Die Arbeit mit Portfolios zielt damit konzeptionell in erster Linie auf die Optimierung von Lernprozessen durch die Förderung von Selbststeuerung im Lernen. Von den meisten Autor*innen wird die Reflexion als Herzstück der Portfolioarbeit betrachtet (vgl. Jones, 1994), d.h. die kriterienorientierte, systematische Analyse und Beurteilung der eigenen Leistung, des eigenen Lernens und, je nach Portfolioverständnis, der eigenen (Kompetenz-)Entwicklung bzw. der Weiterentwicklung der eigenen Person (vgl. Häcker, 2011, S. 177). Während, mit Blick auf seine Entstehungsgeschichte, die Einen das Portfolio vor allem als ein Lehr- und Lernmedium betrachteten und große Hoffnungen auf eine Unterrichtsreform (in Richtung auf einen Unterricht, der der Individualität der Lernenden mehr Rechnung trägt) mit ihm verbanden (weite Fassung; vgl. etwa Häcker, 2002; Hebert, 2001; Porter & Cleland, 1995), sahen die Anderen darin von Anfang an vor allem ein alternatives Beurteilungsinstrument, das eine umfassende und authentische Beurteilung von Kompetenzen ermöglicht (enge Fassung; vgl. etwa Mabry, 1999; Rivera, 1993). Portfolios werden demnach sowohl als *Methoden* betrachtet als auch als *Lernumgebungen* (vgl. Paulson & Paulson, 1994, S. 7), innerhalb derer Lernende sich kooperativ und reflexiv mit ihren Lerngegenständen sowie selbstreflexiv mit den Ergebnissen ihres Lernens und mit ihren Lernprozessen auseinandersetzen (vgl. Jones, 1994; Paulson et al., 1991).

Versucht man nun, die Qualität von Portfolioarbeit dieser Lesart folgend in den Blick zu nehmen, könnte man deduktiv eine Checkliste mit Orientierungspunkten und Indikatoren entwickeln, die versucht, diese Lesart so gut wie möglich abzubilden. Die folgende Checkliste stellt exemplarisch einen entsprechenden Versuch dar (eine andere findet sich bspw. bei Jahncke, 2019, S. 151f.). Dabei handelt es sich hier um die vom Autor stark überarbeitete und erweiterte Version zweier in der Literatur vorliegender Listen mit Orientierungspunkten und Indikatoren (vgl. Häcker & Winter, 2009; Winter, 2007a, 2007b), die versuchen, Kernfragen eines weiteren und engeren Portfolioverständnisses zu umfassen. Diese sind hier allerdings entlang der fünf Grundprinzipien der Portfolioarbeit (Transparenz, Kommunikation, Partizipation, Reflexion, Leistungs- und Kompetenzdarstellung) strukturiert. Ihnen vorangestellt werden zudem *Rahmenbedingungen, Ressourcen und Voraussetzungen*, die aus der Perspektive von Erfahrungen mit Portfolios in der Hochschullehre, insbesondere in der Lehrer*innenbildung relevant erscheinen (vgl. Häcker & Winter, 2009).

2.1 Checkliste zur Einschätzung der Qualität von Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung

2.1.1 Rahmenbedingungen, Ressourcen und Voraussetzungen

Ist der gewählte Portfoliotyp auf die Zwecke und die Ziele des intendierten Lehr-Lernprozesses abgestimmt?

- Im Vorfeld wurde eine Ziel- und Zweckbestimmung für die Nutzung des Portfolioprozesses vorgenommen (z.B. Leistungsnachweis, Dokumentation und Darstellung des Kompetenzaufbaus, Erweiterung domänenspezifischer Reflexionskompetenz, Lehrveranstaltungsentwicklung, Modell einer Methode für Unterricht und Leistungsbewertung, Grundlage für spätere Bewerbungen usw.).
- Der gewählte Portfoliotyp ist passend zu den Zielstellungen, den Zwecksetzungen und dem Zeitraum konzipiert, auf den er ausgelegt ist (Seminarportfolios, phasenübergreifende Studienportfolios, Prüfungsportfolios, Bewerbungs- und Zulassungsportfolios, Lehrportfolios usw.).
- Der gewählte Portfoliotyp ist in seiner Form zweck- und zielbezogen stimmig strukturiert.
- Der Zusammenhang mit anderen Ausbildungselementen und die Integration in Lehrveranstaltungen sind geklärt und kommuniziert.
- ...

Sind die Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit geeignet bzw. herstellbar?

- Es sind genügend Ressourcen (Zeit, Personal, Raum, Technik, Material usw.) vorhanden bzw. erschließbar, um die spezifischen Formen der Portfolioarbeit realisieren zu können.
- Die Einbindung/Beteiligung weiterer Akteur*innen (Lernende, Mentor*innen usw.) ist im Blick auf Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geklärt.
- Der Lehr-Lernprozess in den Veranstaltungen ist didaktisch schlüssig auf den Erwerb von fachlichen, personalen, methodischen und sozialen Kompetenzen ausgerichtet.
- Es gibt Anleitungen zum Arbeiten mit dem Portfolio.
- ...

Sind die Arbeitsprinzipien und Elemente der Portfolioarbeit bekannt und eingeübt?

- Die Arbeit mit dem Portfolio wird schrittweise eingeführt und eingeübt.
- Die Arbeitsschritte eines Portfolioprozesses sind den Lehrenden und den Lernenden bekannt.
- Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens werden gezielt gesammelt, ausgewählt, reflektiert und präsentiert.
- Es gibt raumzeitliche Gelegenheiten, die Portfolioprodukte vorzustellen, ihre Eignung hinsichtlich ihres Darstellungszwecks zu diskutieren und sie zu überarbeiten.
- ...

2.1.2 Transparenz

Sind klare Ziele, Anforderungen und Beurteilungskriterien formuliert und für alle Beteiligten transparent?

- Die Ziele des Lehr-Lernprozesses sind explizit und verständlich formuliert.
- Die Ziele des Lehr-Lernprozesses sind allen am Lehr-Lernprozess Beteiligten zugänglich.

- Das Zustandekommen bzw. die Herkunft der Ziele ist jedem*jeder Beteiligten bekannt.
- Die Anforderungen und Beurteilungskriterien sind bekannt und verständlich.
- ...

Sind der Zweck und die Funktion des Portfolios allen Beteiligten klar?

- Die Beteiligten wissen, wann und wo das Portfolio welche Rolle spielen und welche Bedeutung haben soll (Beratung, Präsentation, Prüfung, Bewerbung usw.).
- Es ist geklärt, wem das Portfolio gehört und wem es zugänglich gemacht werden soll.
- Bezüge zu den von den jeweiligen Studienfächern und -bereichen zugrunde gelegten Standards sind explizit ausgewiesen.
- Es wird offengelegt, welche Erkenntnisse, welches Wissen und welche Einsichten mittels reflektierenden Denkens angestrebt werden und wozu dieses dient (erwartete Reflexionsgewinne).
- Es wird offengelegt und begründet, mit welchen Mitteln die Reflexionskompetenzen erweitert werden sollen.
- ...

2.1.3 Kommunikation

Finden Gespräche über Lernen, Leistung und Entwicklung statt?

- Schon im Entstehungsprozess tauscht man sich über die Inhalte des Portfolios aus.
- Es finden regelmäßig individuelle Gespräche über Lernerfolge, Schwierigkeiten, Unterstützung, Arbeitsweisen, Anforderungen, zu erwerbende Kompetenzen usw. statt.
- Spuren der Dialoge finden sich im Portfolio.
- Dialoge sind konstruktiv mit Blick auf die Qualität der Produkte und die Entwicklung ihrer Urheber*innen.
- ...

Gibt es gehaltvolle Kommentare und Einschätzungen zur Qualität von Ergebnissen und Prozessen?

- Im Portfolio finden sich die Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Qualität der Arbeiten.
- Es werden Stärken und Schwächen der Belege analysiert.
- Der Blick der Kommentare ist auch nach vorne, auf das weitere Lernen gerichtet.
- ...

2.1.4 Partizipation

Können die Lernenden auf Aspekte des institutionellen Lehr-Lernprozesses Einfluss nehmen, d.h. etwas mitbestimmen bzw. selbst bestimmen?

- Die vereinbarten Zielbereiche erlauben es den Lernenden, auch eigene Ziele zu setzen und initiativ Leistungen zu erbringen.
- Im Portfolio befinden sich Belege für die selbstständige Planung und Steuerung des eigenen Lernens und Arbeitens.
- Mit- bzw. Selbstbestimmung erstreckt sich sowohl auf das *Was* (Inhalte, Themen, Ziele, Beurteilungskriterien usw.) des Lernens als auch auf sein *Wie* (Methoden, Medien, Ort, Zeit, Umfang, Form, Kooperationspartner*innen, Beurteilungsformen usw.).
- ...

2.1.5 Reflexion

Werden die erwarteten/angestrebten reflexiven Bezüge offengelegt/vereinbart?

- Die Lernenden wissen, welche Gegenstände relevant bzw. geeignet sind, der Reflexion unterzogen zu werden.
- Es ist bekannt, auf welches Inhalts- bzw. Reflexionswissen und welche Kenntnisse zurückgegriffen werden soll.
- Es ist bekannt, welches Spektrum an Theorien herangezogen bzw. welche fachlichen und wissenschaftlichen Bezüge hergestellt werden sollen.
- Es ist bekannt, welche Denkfiguren zur Anwendung kommen sollten (Einnahme bestimmter bspw. kritischer, metatheoretischer usw. Perspektiven zur Analyse, etwa diachrone/synchrone Betrachtung usw.).

• ...

Werden die erwarteten Reflexionen geübt?

- Es werden vielfältige Reflexionsangebote gemacht.
- Reflexionen können individuell und kollaborativ geübt, diskutiert und eingeschätzt werden. Hierzu werden entsprechende Aufgaben und Zeiträume zur Verfügung gestellt.
- Es stehen Musterbeispiele von Reflexionen zur Verfügung, an denen kriteriengeleitet deutlich wird, was als oberflächliche/tiefgängige, niveauvolle/niveaulose respektive angemessene Reflexion gilt.
- Reflexion strukturierende Formate (kasuistische Übungen, Teambesprechungen, Fallberatung, Intervention, Coaching, Supervision usw.) kommen zum Einsatz und werden anschließend theoriegeleitet analysiert.
- Veranstaltungen sind so angelegt, dass Reflektieren als soziale Praxis erfahren und teilnehmend praktiziert werden kann.

Wird der Lernprozess reflektiert?

- Die Lernenden und Lehrenden reflektieren gemeinsam förderliche und hinderliche Aspekte des eigenen Lern-, Lehr- und Arbeitsverhaltens, des Lehr-Lern-Arrangements sowie des institutionellen und des gesellschaftlichen Kontextes und ziehen Schlüsse aus den gewonnenen Einsichten bspw. für die Weiterentwicklung des Lern-Lehr-Settings.

• ...

2.1.6 Leistungs-/Kompetenzdarstellung

Werden Inhalte der Portfolios in geeignetem Rahmen veröffentlicht und wahrgenommen?

- Leistungen und/oder Kompetenzen bzw. deren Steigerung und Erweiterung werden mit Bezug auf Standards an geeigneten Beispielen dargestellt und beurteilt.
- Es gibt Gelegenheiten innerhalb der Veranstaltungen bzw. bei eigens dafür geschaffenen Anlässen, die Ergebnisse zu präsentieren, wahrzunehmen und das Geleistete zu würdigen.
- Die Portfolios werden in einer erweiterten Öffentlichkeit (Mitlernende, Lehrende, externe Personen) wertschätzend wahrgenommen.

Checklisten wie diese sind weder abschließbar noch vollständig konsensfähig. Ihr normativ-präskriptiver Charakter gestattet nicht nur eine Einschätzung der Qualität dieser Lesart von Portfolioarbeit im Sinne von Konzeptevaluation. Dem heimlichen Lehrplan jedes Evaluationsinstruments entsprechend hat diese Checkliste natürlich auch instruktives Potenzial und könnte entsprechend zur Entwicklung eines der obigen Lesart des Portfolioansatzes entsprechenden Portfoliokonzeptes genutzt werden. Allerdings ist Konzeptevaluation zwar für die Qualitätssicherung und -entwicklung vor Ort relevant, doch scheint sich die empirische Befundlage zur Portfolioarbeit im deutschen Sprachraum vor allem durch Konzeptevaluationen einzelner Standorte auszuzeichnen, „die aufgrund der Spezifität der Konzepte kaum zu Erkenntnissen von standortübergreifender Relevanz führen“ (Feder et al., 2019, S. 45). Solche Erkenntnisse bedürften einer Erforschung der Qualität *durch* Portfolioarbeit, d.h. der Erforschung ihrer Potenziale mittels deskriptiv-analytisch verfahrenender Wirkungsforschung.

3 Qualität *durch* Portfolioarbeit als Erforschung ihrer Potenziale

„Portfolioarbeit gilt national sowie international als Innovation in der Lehrerbildung“ (Feder & Cramer, 2019, S. 1225). Mit ihr werden, wie oben angedeutet, hohe Erwartungen schon hinsichtlich einer Unterrichtsreform bzw. einer Form der Leistungsbeurteilung verbunden. Da auch in der Lehrer*innenbildung mit dem Einsatz von Portfolios sehr vielfältige und zum Teil ambitionierte Zielsetzungen verfolgt werden (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 51), werden mit ihr zahlreiche weitere Potenziale in Verbindung gebracht. Entsprechend merkt Koch-Priewe sehr zu Recht an: „Ob sich die mit dem Instrument Portfolio verbundenen hohen Erwartungen erfüllen bzw. auch nur potenziell erfüllen lassen, bedarf letztlich auch der empirischen Klärung“ (Koch-Priewe, 2013, S. 51). Doch mit welchen Potenzialen wird Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung konkret in Verbindung gebracht und was wissen wir über deren Realisierung?

3.1 Angenommene Potenziale von Portfolioarbeit

Feder und Cramer (vgl. 2018, 2019) haben erstmals in einem umfassenden kriteriengeleiteten Literatur-Review die Zuschreibung von Potenzialen zu Portfolioarbeit in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur systematisch untersucht. Die von den Autor*innen in 71 Texten induktiv kodierten und klassifizierten 180 Potenzialebereiche lassen sich schließlich den zwei Hauptkategorien „Professionalisierungsinstrument“ und „Strukturinstrument“ zuordnen, wobei sich in der Kategorie „Professionalisierungsinstrument“ Zuschreibungen an das Portfolio finden, „die auf die Entwicklung und Professionalisierung der Studierenden im Kontext von Portfolioarbeit abzielen“ (Feder et al., 2019, S. 41), wohingegen sich in der Kategorie „Strukturinstrument“ Zuschreibungen finden, „die dem Portfolio eine Innovationskraft bezogen auf die Bedingungen des Lehramtsstudiums selbst zuweisen“ (Feder et al., 2019, S. 41). Quantitativ verteilen sich die Zuschreibungen auf beide Hauptkategorien zu etwa gleichen Teilen, wobei sich Potenzialzuschreibungen am häufigsten in der Kategorie „Entwicklung von Reflexivität“ finden (vgl. Feder et al., 2019, S. 41).

Die dem Portfolio als *Professionalisierungsinstrument* zugeschrieben Potenziale beziehen sich auf:

- die Entwicklung von Reflexivität,
- die Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten,
- die Entwicklung von Selbstständigkeit und
- die Entwicklung der Fähigkeit, Portfolios im Unterricht einzusetzen.

Die dem Portfolio als *Strukturinstrument* zugeschriebenen Potenziale beziehen sich auf:

- die Möglichkeit der Innovierung der Lehrerbildung,
- die Möglichkeit des Sammelns und der Dokumentation,
- die Möglichkeit der Begleitung und des Austauschs,
- die Möglichkeit der Leistungsmessung,
- die Möglichkeit der „Brückenfunktion“ (vgl. Feder & Cramer, 2018, S. 360f.).

Die Befunde des Reviews zeigen damit nicht nur erstmals systematisch und empirisch, dass es nicht *das eine* Potenzial von Portfolioarbeit gibt, sondern eine ganze Bandbreite, ein ganzes Bündel an Potenzialen, die dem Portfolio in der Literatur zugeschrieben werden (vgl. Feder & Cramer, 2018, S. 362). Die von Feder und Cramer gefundenen Texte lassen sich darüber hinaus

„häufig als abstrakt-konzeptionell (71,8 %) und/oder konkret-konzeptionell (60,6 %) charakterisieren. Seltener finden sich auch Anteile in den Texten, die als forschend-empirisch charakterisiert werden können (35,2 %). Damit erweist sich die Portfolioliteratur als überwiegend durch konzeptionelle Darstellungen geprägt“ (Feder & Cramer, 2018, S. 362).

Häufig finden sich in der einschlägigen Literatur aber auch nur „einfache normative Zuschreibungen an das Portfolio“ (Feder et al., 2019, S. 41).

Dem schließt sich die Frage an, ob und „inwiefern die der Portfolioarbeit zugeschriebenen Potenziale tatsächlich eingelöst werden, und damit, ob das Instrument die intendierten Effekte zumindest in Teilen erzielt“ (Feder & Cramer, 2018, S. 364f.).

3.1.1 Empirische Forschung zur Portfolioarbeit

Die Forschungslage zur Portfolioarbeit scheint bis dato insgesamt wenig belastbar (vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1225). Bereits eine kursorische Literaturdurchsicht empirischer Studien zum Portfolio in der Lehrer*innenbildung nach einem Jahrzehnt Rezeptionsgeschichte im deutschen Sprachraum kommt zu dem Ergebnis, dass die Befunde zum Portfolio in der Lehrer*innenbildung sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Bereich uneinheitlich sind (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 56). Sie belegen nur zum Teil, „dass sich die Erwartungen, die an die Einführung von Portfolios gerichtet waren, bisher erfüllt haben“ (Koch-Priewe, 2013, S. 56). Insgesamt seien die Ergebnisse eher ernüchternd und stünden im Widerspruch zu der Konjunktur, die der Begriff Portfolio innerhalb des politisch-administrativen Sektors damals gehabt zu haben scheine (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 56). Gläser-Zikuda et al. kommen zu dem Resultat, „dass das bloße Erstellen eines Portfolios nicht automatisch zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung des eigenen Handelns führt“ (Gläser-Zikuda et al., 2010, S. 17). Eine zeitgleich durchgeführte systematische Literaturrecherche, die die dünne empirische Forschungslage zum Portfolio untersucht, kommt erwartungskonform zu dem Ergebnis, dass die Verwendung von Portfolios in der Lehrer*innenbildung „ein sehr heterogenes Bild“ (Hofmann et al., 2016, S. 35) ergibt, die Forschung zum Portfolio wenig belastbar erscheint und sich hier ein „enormes Forschungsdefizit“ (Hofmann et al., 2016, S. 35) zeigt. Empirisch untersucht würden häufig Fragen zur Einstellung, Akzeptanz oder Motivation im Kontext von Portfolioarbeit, aus denen sich aufgrund der kleinen Stichproben oder methodischer Limitationen häufig nur bedingt belastbare Ergebnisse ableiten ließen (vgl. Hofmann et al., 2016, S. 35).

3.1.2 Empirische Forschung zu den Potenzialen der Portfolioarbeit

Mit Blick auf die Befundlage zur Erfüllung portfoliobezogener Potenziale stellen Feder et al. (2019) fest, dass Forschung sich zum einen kaum an den antizipierten Potenzialen orientiert und zum anderen kaum belastbar ist (vgl. Feder et al., 2019, S. 42, 45). Es lässt sich offenbar auch dann, wenn Evidenz vorliegt, überwiegend weder eine positive noch eine negative Bedeutung der Portfolioarbeit für die Potenzialerreicherung zeigen (vgl.

Feder & Cramer, 2019, S. 1225). Es scheint nichts auf eine besondere Relevanz der Portfolioarbeit im Sinne von Vorteilen gegenüber anderen didaktischen Konzepten und Methoden hinzudeuten (vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1241). Die Akzeptanz von Portfolioarbeit durch Studierende ist eher gering (vgl. Feder & Cramer, 2019, S. 1225) bzw. scheinen Studierende der Portfolioarbeit eher skeptisch gegenüberzustehen (vgl. Feder et al., 2021, S. 211).

In den Studien, die das Potenzial „Entwicklung von Reflexivität“ untersuchten, waren Portfolioeinträge Studierender im Hinblick auf deren Reflexionstiefe ausgewertet worden. „Diesen Studien zufolge weisen die meisten Portfolioeinträge nur eine geringe Reflexionstiefe auf, es finden sich vorwiegend deskriptive Reflexionen, z.B. wenn Studierende lediglich beschreiben, welche Inhalte sie studiert haben“ (Feder et al., 2019, S. 42). Dieser Befund scheint allerdings nicht portfoliospezifisch zu sein. Eine wachsende Anzahl von Studien weist seit Jahren auf die scheinbar geringe Qualität von Reflexionen von Lehramtsstudierenden hin (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017, S. 135). Die These, dass viele Studierende nur sehr deskriptiv reflektieren, wird in einzelnen Studien allerdings auch relativiert. So weist Jahncke (2019) darauf hin, „dass Studierende in einzelnen Dimensionen durchaus professionell und auf hohem Niveau reflektieren, während in anderen Dimensionen deutlicher Nachholbedarf besteht“ (Jahncke, 2019, S. 305). Mehr noch: Sie reklamiert im Rahmen ihrer Studien unter angehenden Wirtschaftspädagog*innen,

„dass ein Portfolio, welches (Selbst-)Reflexionsanlässe mit Leitfragen kombiniert und zudem Feedbackgespräche mit Mentor(inn)en integriert, die lernförderlichsten Eigenschaften für den Erwerb einer professionellen (Selbst-)Reflexionskompetenz“ (Jahncke & Berding, 2019, S 17)

aufweist. Da in den meisten Studien jedoch kaum didaktisch ausgewiesene Einblicke in die konkreten Lehr-Lern- oder Beratungskontexte gewährt werden, bleibt bei ausbleibenden Effekten zumeist unklar, ob dies

„auf misslingende Lehr- und Lernbemühungen oder auf methodologisch-methodische Probleme ihrer Erfassung hindeutet – was die mitunter große Enttäuschung nachvollziehbar machen würde – oder aber auf Denkfehlern hinsichtlich der Steigerbarkeit von Reflexivität basiert“ (Häcker, 2019, S. 83).

In der Studie, die das Potenzial „Möglichkeit der Leistungsmessung“ empirisch untersuchte, „zeigen sich Vorteile portfoliobasierter Leistungsmessung im Vergleich zu konventionellen Verfahren“ (Feder et al., 2019, S. 42). Demgegenüber zeigt sich in den Potenzialbereichen „Entwicklung berufsbezogener Fähigkeiten“ und „Zugeschriebener Nutzen und Akzeptanz“ ein indifferentes bzw. heterogenes Bild (vgl. Feder et al., 2019, S. 42).

Zusammenfassend scheint die Frage der tatsächlichen Bedeutung des Portfolios für die Professionalisierung derzeit empirisch gesehen ebenso offen wie die Frage, welche didaktische Funktion es erfüllt. Mit Blick auf die geringe empirische Evidenz einerseits und die hohen postulierten Potenziale der Portfolioarbeit andererseits wird derzeit eine „starke Diskrepanz zwischen den häufig unscharfen konzeptionellen Ansprüchen und dem tatsächlichen Nutzen“ (Feder et al., 2019, S. 45) attestiert.

4 Ausblick

Die Lehrer*innenbildung bewegt sich in Deutschland aktuell im Blick auf Portfolioarbeit zum Teil in dem Spannungsverhältnis zwischen hohen Potenzialzuschreibungen, einer kaum belastbaren empirischen Befundlage und verbindlichen administrativen Vorgaben. Angesichts des nach wie vor großen Forschungsdefizits zum Einsatz von Portfolios in der Lehrer*innenbildung fordern Feder et al. (2021) einheitliche Konzeptualisierungen erstens der standortbezogenen Portfoliokonzeptionen, zweitens der untersuchten

Konstrukte (z.B. Reflexivität) sowie drittens geeigneter Messinstrumente (vgl. Feder et al., 2021, S. 219). Das ist berechtigt, nachvollziehbar und verdankt sich folgerichtig den methodischen Notwendigkeiten der Normierung und Standardisierung einer quantifizierend-hypothesenprüfend verfahrenen deskriptiv-analytischen Methodologie.

Allerdings weist die Kultministerkonferenz mit ihrer Empfehlung, ein Ausbildungsportfolio zu führen, in eine etwas offenere Richtung. Sie markiert eher einen Optionsraum und diversifiziert die Perspektiven (vgl. KMK, 2013, S. 4). Die KMK unterstreicht die mögliche Vielfalt des Sammelns berufsfeldbezogener Dokumente, die als „Grundlage der berufspraktischen Beratung“ genutzt werden können, und stellt damit den möglichen dialogisch-beraterischen Zweck und den prozesshaften Sinn des Umgangs mit diesem Ausbildungsportfolio heraus. Indirekt wird damit auch etwas sehr zentrales unterstrichen: Das Portfolio ist kein Selbstzweck, sondern immer nur ein Mittel zum Zweck. Mit dem Hinweis, dass die Einsichtnahme „nur mit Zustimmung des Studierenden“ möglich sein sollte (KMK, 2013, S. 4), verschafft sie mit ihrer Empfehlung zudem der Autonomie der lernenden Subjekte mehr Geltung. Damit holt die KMK das in den Prozess zurück, was der Portfolioansatz als besonderer Denk-, Lern- und Arbeitsstil in der eingangs angedeuteten Lesart über die fünf Prinzipien der Portfolioarbeit stärken will, was in der Praxis aber oftmals aus dem Blick gerät: die Autonomie der lernenden Subjekte (vgl. hierzu Häcker, 2002, 2006).

Zwar begegnet man in Tübingen der Gemengelage zwischen vielfältigen Ansprüchen an Portfolioarbeit und deren konzeptioneller Diffusität konsequenterweise und beispielgebend durch die oben geforderte klare theoretische-konzeptionelle Profilierung einerseits und eine konzeptionell curriculare Verankerung andererseits (vgl. Feder et al., 2019, S. 45), doch wird dort das als Reflexionsportfolio konzipierte „Tübinger Portfolio Lehrerbildung“ auf struktureller Ebene zugleich als ein Entwicklungsinstrument genutzt – dies mit dem Ziel, „ein gemeinsames Instrument der Tübinger Lehrerbildung zu etablieren, das die Eigenlogiken der einzelnen Fachbereiche adäquat berücksichtigt, abbildet und relationiert“ (Feder et al., 2019, S. 44). In einem solchen Prozess müssen die Grundprinzipien der Portfolioarbeit in doppelter Weise realisiert werden: zum einen als Prinzipien des Umgangs mit den Lehramtsstudierenden und zum anderen als Prinzipien des Umgangs mit den Kolleg*innen der anderen Fachbereiche. Und so verwundert es nicht, dass erstens die „Einbindung der Studierenden“ in die Weiterentwicklung des „Tübinger Portfolio Lehrerbildung“ zunehmend in den Blick genommen wird und zweitens die derzeit empirisch nicht zu beantwortende Frage, ob Portfolioarbeit direkte Effekte auf Merkmale der Professionalisierung zeigt, ergänzt wird durch einen gezielten Blick auf mögliche indirekte positive Effekte für die Lehrer*innenbildung, zum Beispiel hinsichtlich der kollegialen Vernetzung, wenn sich etwa Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen über Portfolioaufgaben austauschen usw. (vgl. Feder et al., 2019, S. 46). Es könnte sich ja herausstellen, dass die vermeintlichen Nebenwirkungen wesentliche Wirkungen des Portfolioansatzes sind, dass nämlich die Lehr-Lern-Verhältnisse etwas partizipativer, etwas transparenter und etwas kommunikativer gestaltet werden. Was bedeutet das nun aber bezogen auf das in Rede stehende Thema der Qualitätsentwicklung *von* und *durch* Portfolioarbeit?

Die Steigerung der Qualität *von* Portfolioarbeit könnte in der konsequenten und umfassenden Umsetzung des übergeordneten Anspruches der Partizipation aller Beteiligten liegen. Hierbei könnten Portfolios für Prozesse *kooperativer Lernprozesseinschätzung* (vgl. Häcker, 2012, S. 284ff.) genutzt werden:

„Bei der kooperativen Lernprozesseinschätzung nehmen Lernende und Lehrende gemeinsam eine abschließende Einschätzung der Qualität ihres individuellen und gemeinsamen Lehr- und Lernprozesses und seiner Ergebnisse vor und beziehen dabei die situativen und institutionellen Handlungsbedingungen ein. Sie reflektieren förderliche und hinderliche Aspekte

- des eigenen Lern-, Lehr- und Arbeitsverhaltens,
- des Lehr-Lern-Arrangements sowie
- des institutionellen und des gesellschaftlichen Kontextes“ (Häcker, 2012, S. 284).

mit dem Ziel, diese in Kooperation qualitativ weiterzuentwickeln. Solche *Prozesse sozialer Selbstverständigung* wären dann der Qualitätsentwicklung *durch* Portfolios zuzuordnen. Prozesse sozialer Selbstverständigung sind mancherorts ansatzweise bereits zu erkennen. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden bundesweit verschiedene Ansatzpunkte erprobt, die Professionalisierung von Lehrpersonen zwischen den verschiedenen an der Lehrkräftebildung beteiligten Disziplinen kooperativer zu gestalten, etwa von dem „Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit“ an der Leibniz Universität Hannover (vgl. Dannemann et al., 2019) bis hin zum „Tübinger Portfolio Lehrerbildung“, um so die Qualität der auf Lehrer*innenbildung bezogenen Lehr-Lernprozesse weiterzuentwickeln. Um das diesbezügliche Potenzial der Nutzung von Portfolios auszuloten, bedarf es meines Erachtens über quantifizierend-hypothesenprüfend verfahren deskriptiv-analytische Methoden hinaus vermehrt rekonstruktiv verfahren Studien, die einer Logik des Entdeckens folgen, Hypothesen generieren und Theorien am Gegenstand entwickeln. Empirische Forschungszugänge, die rekonstruktiv verfahren, könnten bspw. über Interviews mit Studierenden mehr Licht ins Dunkel drängender Fragen, etwa nach der geringen Akzeptanz der Portfolioarbeit bei Studierenden, der geringen „Reflexionstiefe“ usw., bringen und so zu einem tieferen Verständnis von Lehr- und Lernprozessen in der universitären Lehrer*innenbildung beitragen. Die Arbeit mit Portfolios – und das ist ihre Grenze – kann die grundständigen Strukturprobleme und Funktionswidersprüche der universitären Lehrer*innenbildung nicht auflösen; sie macht sie mitunter eher noch deutlicher sichtbar. Damit – und das ist eines ihrer Potenziale – werden sie allerdings auch diskutierbar. Dort zu suchen, wo bereits Laternen stehen, macht zweifellos Sinn. Darüber hinaus macht es aber auch Sinn, mit weiteren und anderen Lampen dorthin zu leuchten, wo es noch nicht so hell ist.

Literatur und Internetquellen

- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A. & von Roux, Y. (Hrsg.). (2019). *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte*. Logos.
- Elbow, P. (1991). Foreword. In P. Belanoff & M. Dickson (Hrsg.), *Portfolios. Process and Product* (S. 9–16). Heinemann.
- Feder, L. & Cramer, C. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (4), 354–367. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.06>
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>
- Feder, L., Cramer, C., Bohl, T. & Wenz, K. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 40–47). Publikationsversand der Bundesregierung.
- Feder, L., Fütterer, T. & Cramer, C. (2021). Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit. Theoriebasierte Erfassung und erste deskriptive Befunde. In N. Beck, T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert: Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education (TüSE)* (S. 209–221). Tübingen University Press.

- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 3–34). Empirische Pädagogik.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2001). Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. Eine Literaturdurchsicht mit besonderem Blick auf deutsch- und englischsprachige Veröffentlichungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (4), 68–75.
- Häcker, T. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *DDS – Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204–216.
- Häcker, T. (2006). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2011). Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 161–183). VS.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 263–289). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Häcker, T. & Winter, F. (2009). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (3. Aufl.) (S. 227–233). Klett Kallmeyer.
- Hascher, T. & Schratz, M. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (4), 4–7.
- Hebert, E.A. (2001). *The Power of Portfolios: What Children Can Teach Us about Learning and Assessment*. Jossey-Bass.
- Hessischer Landtag/Landesregierung. (2021, 29. November). *Gesetzentwurf. Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften*. Drucksache 20/6847. <https://starweb.hessen.de/cache/DRS/20/7/06847.pdf>
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, 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* (Lehrerinnenbildung gestalten, Bd. 8) (S. 23–39). Waxmann.
- Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. Rainer Hampp. https://www.wiso-net.de/document/EBOOK_AEBO_9783957103468368
- Jahncke, H. & Berding, F. (2019). (Selbst)Reflexion. Wie lässt sich (Selbst-)Reflexion anleiten? Erste methodische Überlegungen. *Bildung und Beruf*, 2 (1), 12–17.

- Jones, J.E. (1994). Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (64), 23–29. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946405>
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. KMK.
- 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). Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J.C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Klinkhardt.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. Corwin Press, Inc.
- Monitor Lehrerbildung. (2022). *Vorgaben zur Führung eines Portfolios*. https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/blfrage26_1
- Paulson, F.L. & Paulson, P.R. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. *ERIC Dokument Reproduction Service, No. ED 373* (104), 1–12
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight Thoughtful Guidelines Will Help Educators Encourage Self-Directed Learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 60–63.
- Porter, C. & Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy*. Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- Rivera, D. (1993). Performance, Authentic, and Portfolio Assessment: Emerging Alternative Assessment Options in Search of an Empirical Basis. *Diagnostique*, 18 (4), 325–334. <https://doi.org/10.1177/073724779301800405>
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Winter, F. (2007a). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? *Erziehung und Unterricht*, 157 (5–6), 372–381.
- Winter, F. (2007b). Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren. *Pädagogik*, 59 (7/8), 34–39.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung. Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15–40). Klinkhardt.

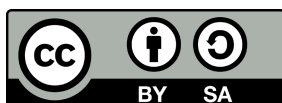
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Häcker, T. (2022). Qualitätsentwicklung von und durch Portfolioarbeit. Oder: Wenn man nicht findet, was man sucht, und nicht sucht, was man finden könnte. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 103–116. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5487>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



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

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