

Zum Potenzial des Portfolios in der LehrerInnenbildung

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda

Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Bildquelle: <https://www.raabe.de/blog/referendariat/portfolio-sinnvoller-mehraufwand>

„Wenn man über etwas spricht oder schreibt, sieht man, dass man mehr weiß, als man dachte.“

Jean Paul



- (1) Professionalisierung von LehrerInnen
- (2) Portfolio in der LehrerInnenbildung
- (3) Potentiale und Herausforderungen der Portfolioarbeit
- (4) Ambivalenzen der Portfolioarbeit
- (5) Portfolio als Innovation
- (6) Fazit

(1) Professionalisierung von LehrerInnen

(2) Portfolio in der LehrerInnenbildung

(3) Potentiale und Herausforderungen der Portfolioarbeit

(4) Ambivalenzen der Portfolioarbeit

(5) Portfolio als Innovation

(6) Fazit

Professionelle Handlungskompetenz

entsteht aus dem spezifischem Zusammenspiel von

- spezifischem deklarativen und prozeduralen Wissen,
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen,
- motivationalen Orientierungen,
- metakognitiven Fähigkeiten und professioneller Selbstregulation.

(Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1987)

... ist gezielte Entwicklung und Arbeit am beruflichen Selbst:

- Orientierung an berufstypischen Werten (päd. Ethos)
- Entwicklung eines umfassenden Handlungsrepertoires
- Fähigkeit zur Kommunikation
- Reflexion pädagogischen Handelns sowie ständige Überprüfung und Erweiterung des Wissens und Handlungsrepertoires
- Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln.

(Bauer, 1998)

1. Bewusst erlebte und **reflektierte Praxis** als Voraussetzung für Professionalisierung (Schön, 1984)
2. **Reflexivität als Schlüsselkompetenz** von Professionalität (Combe & Kolbe, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Wildt, 1995; 2003)
3. **Selbst- und Fremdreflexion** sind bedeutsam für die Professionalisierung (Nelson & Sadler, 2013).

→ Das **Portfolio-Konzept** kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten

(Häcker & Winter, 2006; Lohse-Bossenz et al., 2021)

- (1) Professionalisierung von LehrerInnen
- (2) Portfolio in der LehrerInnenbildung**
- (3) Potentiale und Herausforderungen der Portfolioarbeit
- (4) Ambivalenzen der Portfolioarbeit
- (5) Portfolio als Innovation
- (6) Fazit

Formen reflexiven Schreibens

Arbeitsjournal

- Aufgaben bearbeiten, Texte entwickeln
- Strategien anwenden
- kommentieren
- kommunizieren

Lerntagebuch

- sich selbst beobachten
- reflektieren
- dokumentieren
- mit sich selbst kommunizieren
- Strategien entwerfen

Portfolio

- sammeln
- reflektieren
- bewerten
- Leistung präsentieren
- Prozess- oder Produkt - Portfolio

Zunehmende Selbststeuerung und Komplexität



(Bräuer, 2000)

Portfolio-Typen

Arbeitsportfolio:

Dokumentation des Gelernten
(Lerninhalte und Selbstreflexion)

Entwicklungsportfolio:

Aufzeigen von Wachstum und
Veränderung (Lernprozess,
Selbstreflexion)

Bewerbungsportfolio:

„Ausweis“ für Zugang zu
Bildungs- und Berufswegen
(erreichte Leistung)

Beurteilungsportfolio:

Dokumentation des Gelernten
(Beurteilungsrichtlinien, formaler
Charakter)

Vorzeigepportfolio:

Sammlung der „besten“ und
repräsentativsten Arbeiten
(Begründung der Auswahl)

(Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Häcker,
2007; Lissmann, 2000; Paulson, Paulson
& Meyer, 1991; Spandel & Cullman, 1997)

Das Portfolio gilt in der gegenwärtigen Diskussion um eine veränderte LehrerInnenbildung als erfolgversprechendes **Reforminstrument** (Häcker 2011).

Chancen der Portfolioarbeit liegen insbesondere in der erhöhten **Selbstbestimmung und Selbstregulierung** des eigenen Lernprozesses (Gläser-Zikuda & Göhring 2007).

Lernen kann mit Hilfe des Portfolios als **subjektiv begründetes Handeln** mit (zunehmend) **eigener Sinn- und Zielsetzung** erfolgen (Behrens 1997).

Zudem wird dem Portfolio eine unterstützende Funktion bei vertieften **Reflexionen des eigenen berufsbezogenen Entwicklungsprozesses** im Sinne eines Entwicklungsinstruments zugeschrieben (Gläser-Zikuda et al., 2018).

- (1) Professionalisierung von LehrerInnen
- (2) Portfolio in der LehrerInnenbildung
- (3) Potentiale und Herausforderungen der Portfolioarbeit**
- (4) Ambivalenzen in der Portfolioarbeit
- (5) Portfolio als Innovation
- (6) Fazit

Portfolio as an effective tool for professional development in teacher education: a systematic review

Masterarbeit von Chengming Zhang, 2021
FAU Erlangen-Nürnberg

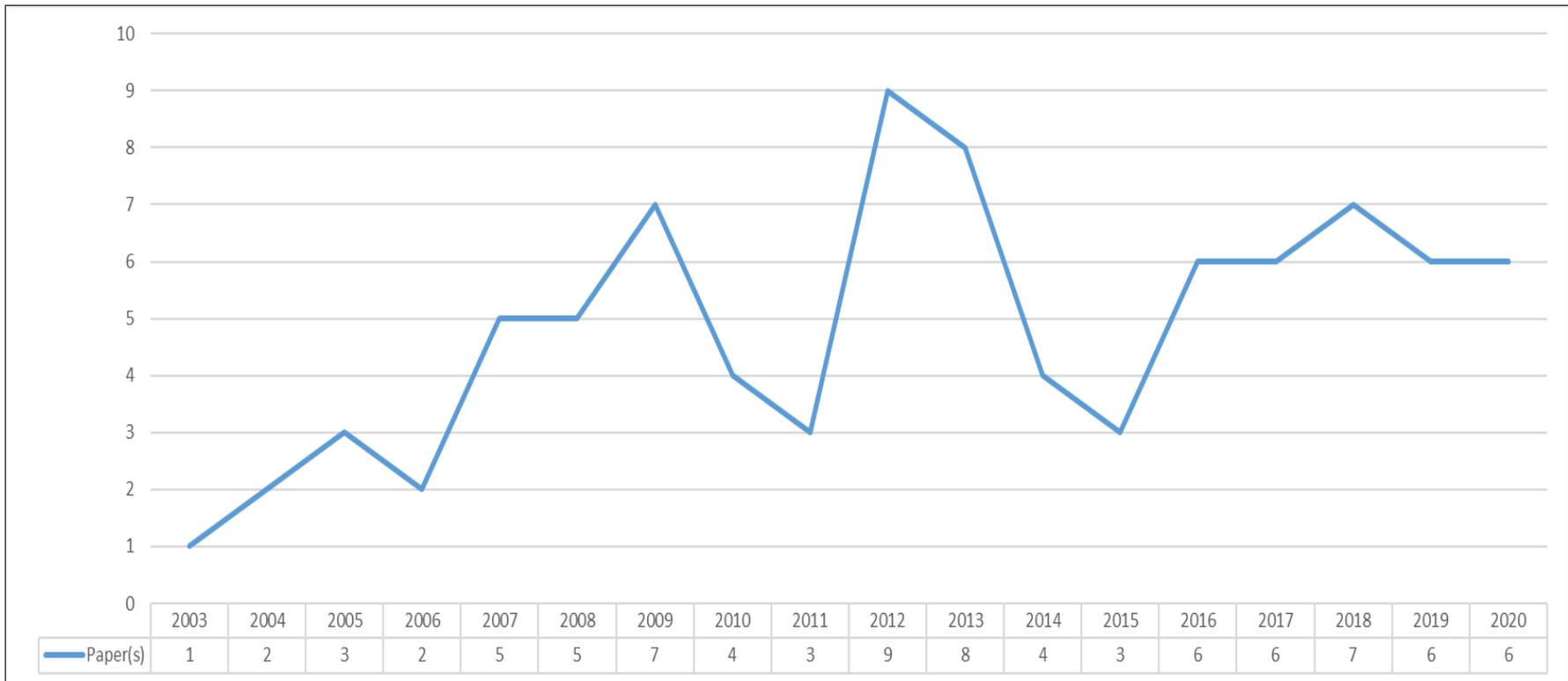
Research question

What are the research trends and focus of portfolios in teacher education?

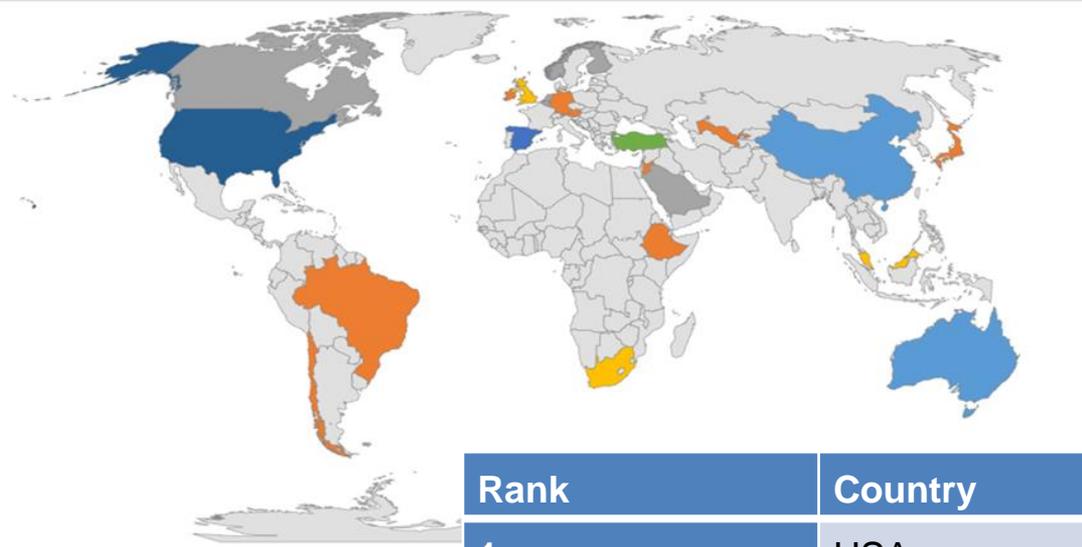
A total of 2370 articles were included in the first search, of which *Scopus* $n = 254$, *Web of Science* $n = 90$, and *ERIC* $n = 2026$.

- A total of $n = 77$ articles were automatically excluded according to Citavi 6 because of duplication.
 - For the second time, $n=1924$ articles were excluded according to the relevant inclusion and exclusion criteria based on article title, abstract, and keywords.
 - In the third screening process, $n = 369$ articles were reviewed in full text, and a cumulative total of $n = 282$ articles were excluded.
- Overall, $n = 87$ articles were included.

PICOS	Inclusion criteria	exclusion criteria
Population	Participants were pre-service teachers.	Participants were not pre-service teachers.
Intervention	Studies that have employed portfolio in teacher education.	Portfolios have not been employed in teacher education or portfolios have been mixed with other research instruments.
Comparison	Studies may have no comparison or comparator.	No study was excluded based on comparators.
Outcome	Studies include empirical data.	Studies have no empirical data.
Studies	All study types that were published in English between January 1st 2002 and June 1st 2021 from peer-reviewed articles.	<p>Studies were published not in English</p> <p>Studies were published before January 1st 2002 and after June 1st 2021.</p> <p>Studies were published from Conference Paper, Book Chapter, Review, Conference Review, Book, Editorial, Note.</p>



Number of included articles per year (n = 87)

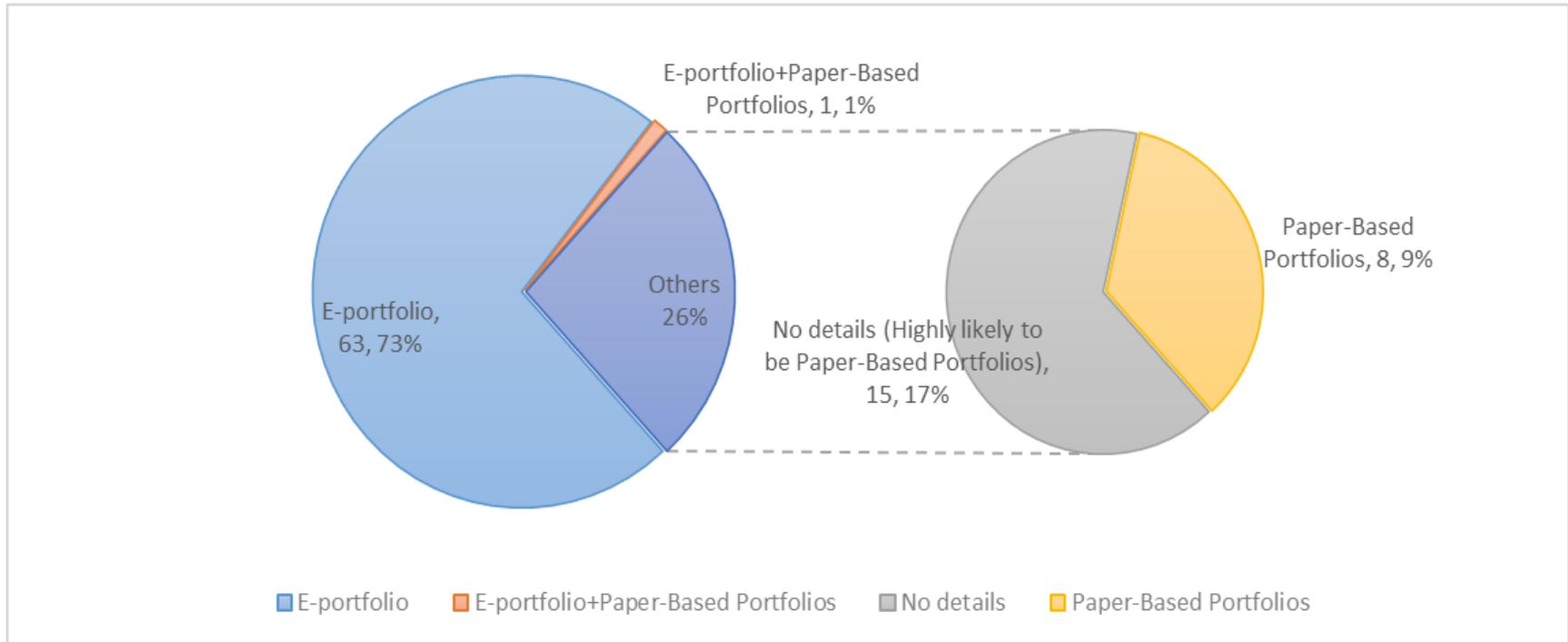


Rank	Country	n	Percentages
1	USA	25	28.73%
2	Turkey	11	12.64%
3	Spain	8	9.20%
4	China	4	4.50%
	Australia	4	4.50%
5	The Netherlands	3	3.45%
	Saudi Arabia	3	3.45%
	Norway	3	3.45%
	Finland	3	3.45%
	Canada	3	3.45%
	Belgium	3	3.45%
	The Netherlands	3	3.45%
	Others	14	16.10%

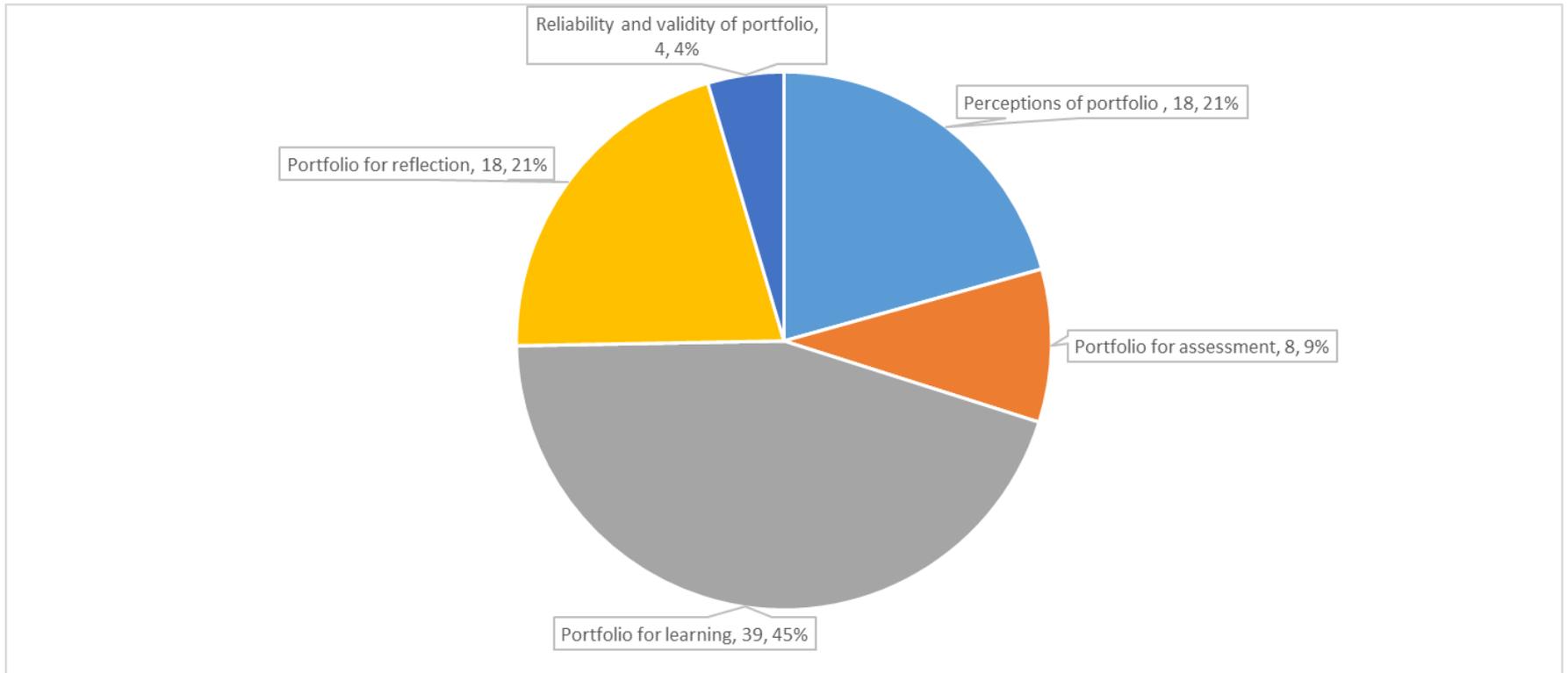
Rank	Author(s)	Country	Title	Citation
1	(Mansvelder-Longayroux et al., 2007)	The Netherlands	The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers	340
2	(Delandshere & Arens, 2003)	USA	Examining the quality of the evidence in preservice teacher portfolios	203
3	(Körkkö et al., 2016)	Finland	Professional development through reflection in teacher education	194
4	(Lin, 2008)	USA	Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online	166
5	(Imhof & Picard, 2009)	Germany	Views on using portfolio in teacher education	139

Top 10 articles with the highest citation rate
 Citation rate with google scholar, up to 31 July 2021

Rank	Author(s)	Country	Title	Citation
6	(Wetzel & Strudler, 2006)	USA	Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Student Voices	134
7	(Beck et al., 2005)	USA	Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development	128
8	(Bartlett, 2012)	USA	Preparing Preservice Teachers to Implement Performance Assessment and Technology through Electronic Portfolio	116
9	(Oner & Adadan, 2011)	Turkey	Use of Web-Based Portfolios as Tools for Reflection in Preservice Teacher Education	114
10	(Oakley et al., 2014)	Australia	Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt	108



Distribution of portfolio format



Distribution of portfolio types

Potential benefits for student teachers

Portfolio is useful for student teachers' professional development (Aksit, 2016; Alajmi, 2019; An & Wilder, 2010; Birgin, 2011; Cakir & Balcikanli, 2012; Chitpin & Simon, 2009; Ciesielkiewicz, 2019; Kabilan & Khan, 2012; Lin, 2008; Tur & Urbina, 2014; Wetzel & Strudler, 2006; Yao et al., 2009).

A portfolio can provide student teachers with more evidence of their learning, to help them to self-regulate and monitor their learning process and to become active learners (Aksit, 2016; Alajmi, 2019; An & Wilder, 2010; Birgin, 2011).

Potential benefits for student teachers

More specifically, portfolios promote students' ICT skills, digital skills, self-assessment skills, synthesis skills, and occupational skills (Wetzel & Strudler, 2006; Tur & Urbina, 2014; Lin, 2008; Kabilan & Khan, 2012; Chitpin & Simon, 2009; Cakir & Balcikanli, 2012).

In terms of reflection, many studies have shown that portfolios facilitate student teachers' reflection (Cakir & Balcikanli, 2012; Chitpin & Simon, 2009; Wetzel & Strudler, 2006; Yao et al., 2009).

Portfolio aus der Sicht von Lehramtsstudierenden



Bildquelle: <https://www.lehrer-werden.nrw/was-bringst-du-mit/studium>

Portfolio aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

Studien zur Perspektive von Lehramtsstudierenden auf das Portfolio zeigen, dass

- Studierende Portfolios eher nicht akzeptieren (Ziegelbauer, 2015) und
- den möglichen Nutzen kaum erkennen (Brouër, 2007; Fütterer, 2017).

Studierende ohne Portfolioerfahrung

1. Viele Unklarheiten bzgl. Portfolioarbeit (inhaltlich, formal)
2. Noch kein wirklicher Nutzen erkannt
3. Integration des Portfolios in Studium unklar
4. Hierbei ist die Rolle der Lehrenden noch nicht klar

Studierende mit Portfolioerfahrung

1. Konkrete Vorstellungen zur Portfolioarbeit
2. Nutzen für Professionalisierung erkannt
3. Fokussierung auf Selbst- und Fremdrelexion
4. Betreuung durch Lehrende und Peers wichtig und positiv

Portfolio aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

Arbeitsaufwand für die Portfolio-Erstellung wird insgesamt als sehr **hoch** eingeschätzt, insbesondere im Vergleich zu der Vor- und Nachbereitungszeit anderer Seminare ohne Portfolioarbeit.

Studentin 1/I3 stellt bspw. fest:

„Man hat dann die Semesterferien wirklich powern müssen, dass man das Portfolio auch wirklich fertig bekommt.“

Und Student 2/I1 räumt ein:

„Ich muss ganz ehrlich sagen - darum muss ich vielleicht jetzt auch das eine Portfolio nachholen (...) - dass wir das wirklich unterschätzt hatten! Der Workload... (...) da muss man wirklich viel Zeit drauf verwenden.“

(Artmann & Herzmann, 2016)

Portfolio aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

Studierende fordern ausreichend **Transparenz hinsichtlich der Ziele** des Portfolios bzw. seiner (Pflicht-)Dokumente.

Sie wünschen sich **Klarheit bzgl. der unterschiedlichen Funktionen** der Portfolio-Formate, wie z.B. die Darstellung der persönlichen Entwicklung vs. einer theoriegestützten Reflexion von Praxiserfahrungen.

Die **Ambivalenz**, die sich aus der gleichzeitigen Nutzung des Portfolios sowohl als **Reflexionsinstrument** wie auch **zur Kontrolle erfüllter Semesteraufträge** und als **Prüfungsinstrument** ergibt:

„Und dann schreibe ich was Persönliches, und dafür dann ‘ne Rückmeldung zu kriegen (...) Also da hatte ich auch so Probleme“
(Studentin 3/13).

(Artmann & Herzmann, 2016)

- (1) Professionalisierung von LehrerInnen
- (2) Portfolio in der LehrerInnenbildung
- (3) Potentiale und Herausforderungen der Portfolioarbeit
- (4) Ambivalenzen der Portfolioarbeit**
- (5) Portfolio als Innovation
- (6) Fazit

Ambivalenzen der Portfolioarbeit

Die Ergebnisse der genannten Studien zeigen, dass gewisse **Ambivalenzen in der Portfolioarbeit** auftauchen und sich einige kritischen Aspekte identifizieren lassen:

- (1) Vorgaben vs. Selbstbestimmung und Selbstregulierung,
- (2) selbstgestalteter vs. angeleiteter Kompetenzerwerb,
- (3) Portfolios als (Selbst-)Reflexions- vs. Bewertungsinstrument.

(vgl. Artmann & Herzmann, 2016)

(1) Vorgaben vs. Selbstbestimmung und Selbstregulierung

Studierende erhalten **Vorgaben hinsichtlich Aufbau und Umfang ihrer Portfolios**, z.B. in Form vorgegebener Aufgabenformate, Pflichtanteile etc. (→ fremdgesteuerter Lernprozess)

Intention der Portfolioarbeit ist aber Initiierung intrinsisch motivierter **selbstgesteuerter Lernprozesse** (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007).

Andererseits braucht gute Portfolioarbeit eine **gute Anleitung** (z.B. Prompts; vgl. Hübner et al., 2007), um wirksam zu sein.

→ ggf. sind verschiedene Varianten mit mehr oder weniger Anleitung der Portfolioarbeit je nach Bedarf der Studierenden sinnvoll.

(vgl. Artmann & Herzmann, 2016)

(1) Vorgaben vs. Selbstbestimmung und Selbstregulierung

Durch **Bologna-Prozess** sind die BA-/MA- (Lehramts-)Studiengänge durch Modularisierung und rigidere Beschränkung der Studiendauer geprägt

Diese haben **Effekte auf die Studienzufriedenheit, Belastungserleben und die Lernprozesse** der Studierenden (z.B. Gusy et al., 2010, Heublein et al., 2010, Fabinger, 2011).

Insbesondere Aspekte der **Verknappung der Studien- und Lernzeit aufgrund stofflicher Überfrachtung der Studiengänge und deren Verschulung** gehen auf Kosten der individuellen akademischen Freiheit sowie der Selbststeuerung (z.B. Burckhart, 2014, Kaiser, 2013, Storz, 2010).

(vgl. Artmann & Herzmann, 2016)

(2) Selbstgestalteter vs. angeleiteter Kompetenzerwerb

Die zweite Ambivalenz ergibt sich insbesondere dadurch, dass sich das **Portfolio als Instrument wissenschaftlichen Arbeitens** (auch) auf „fertiges Wissen“ stützen muss, wenn z.B. die Auseinandersetzung mit vorgegebenen wissenschaftlichen Texten erfolgen soll.

Aber der Einsatz von Portfolios wird durch **konstruktivistische Lernansätze** begründet (z.B. Breuer, 2009; Reich, 1996).

Aus konstruktivistischer Perspektive erfolgt der **Wissensaufbau als selbstgesteuerte, selektive und interpretative Anpassung neuer Informationen an bereits vorhandene kognitive Strukturen** (vgl. Hofer, 2012).

(vgl. Artmann & Herzmann, 2016)

(2) Selbstgestalteter vs. angeleiteter Kompetenzerwerb

Integration vorgegebener Wissensinhalte in hochschuldidaktischen Settings ist nicht generell ausgeschlossen, aber die **„größte Bedrohung für das Lernen (...) ist, dass der Lerner nicht hinreichend eigenständig konstruieren darf“** (Neubert et al. 2001, 254).

Dieses Spannungsfeld zwischen vorgegebenen und selbstgestalteten (Lern-)Inhalten entsteht auch bezogen auf **Kompetenzen zum reflexiven Schreiben** (vgl. Häcker, 2011; Imhof & Picard, 2006).

Wenn Studierende **Schwierigkeiten bei Selbst- und Fremdbeobachtung** haben und Unterstützung bei komplexen Reflexionsprozessen benötigen, entsteht ebenso ein Spannungsfeld (Gläser-Zikuda et al., 2018).

(vgl. Artmann & Herzmann, 2016)

(3) Portfolios als (Selbst-)Reflexions- vs. Bewertungsinstrument

Durch **Verquickung zweier unterschiedlicher Funktionen des Portfolios** entsteht dritte Ambivalenz: persönliches Reflexions- und gleichzeitig auch Bewertungsinstrument (vgl. Häcker & Lissmann, 2007).

Frage der **Bezugsnormorientierung** wird auch in der Funktionsbestimmung des Portfolios intensiv diskutiert (vgl. Winter, 2001; Winklehner 2008; Kraler, 2007).

Forderung nach neuer Prüfungskultur: Frage nach adäquaten Beurteilungskriterien und nach der Möglichkeit, sie gemeinsam mit den Lernenden zu entwickeln (Hascher & Sonntagbauer, 2013).

(vgl. Artmann & Herzmann, 2016)

- (1) Professionalisierung von LehrerInnen
- (2) Portfolio in der LehrerInnenbildung
- (3) Potentiale und Herausforderungen der Portfolioarbeit
- (4) Ambivalenzen der Portfolioarbeit
- (5) Portfolio als Innovation**
- (6) Fazit

Portfolio als Innovation

Charakteristisch für **Innovationen im Bildungssystem** ist die Intension, Bewährtes zu stärken und zu optimieren. Ziele sind eine Erleichterung und Verbesserung des Gegebenen.

Das **objektiv Neue** stellt eine tatsächliche Neuerung dar, die zuvor dem/der AnwenderIn nicht bekannt war.

Demgegenüber stellt das **subjektiv Neue** eine Neuerung dar, die im spezifischen Kontext so für die Person noch nicht auftrat, aber in anderen - auch pädagogisch fernen - Kontexten bereits existiert.

Demnach kann das **Portfolio** sowohl in subjektiver, als auch in objektiver Weise neu sein.

Akzeptanz von Innovationen

Bei Implementierungen im betriebswirtschaftlichen Bereich (Produkteinführungen) und der Einführung von Innovationen wird im Vorfeld die **Akzeptanz der intendierten AnwenderInnen** eruiert (vgl. Simon, 2001).

Es ist nicht nur intendiert, dass die AnwenderInnen die Innovation „kaufen“, sondern schließlich auch nutzen.



Pädagogisches Akzeptanzmodell

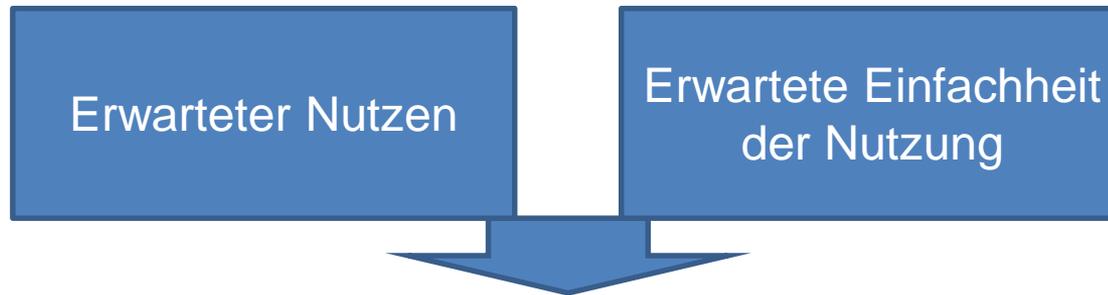
Erwarteter Nutzen

Erwartete Einfachheit
der Nutzung

(vgl. Davis, 1989)

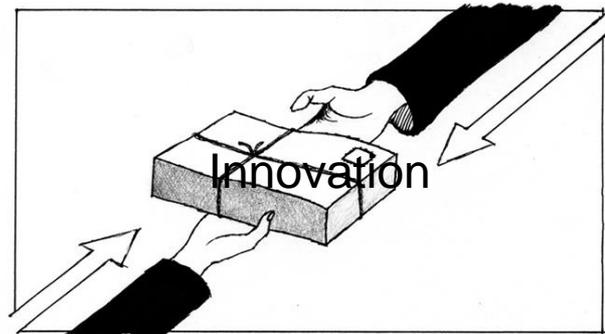
(Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016)

Pädagogisches Akzeptanzmodell



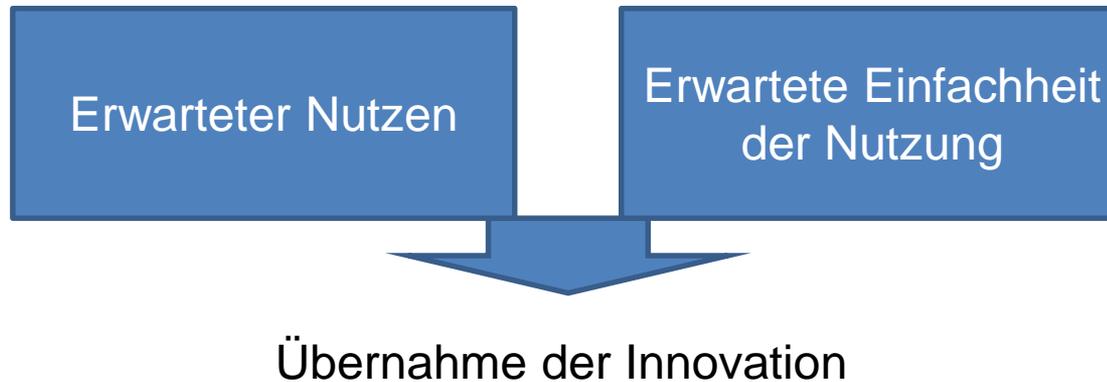
(vgl. Davis, 1989)

Übernahme der Innovation



Effekte implementierter Innovationen können in Interventionsstudien ohne die Kenntnis der Akzeptanz nur bedingt aussagekräftig sein (vgl. Astleitner, 2010; Bürg & Mandl, 2004).

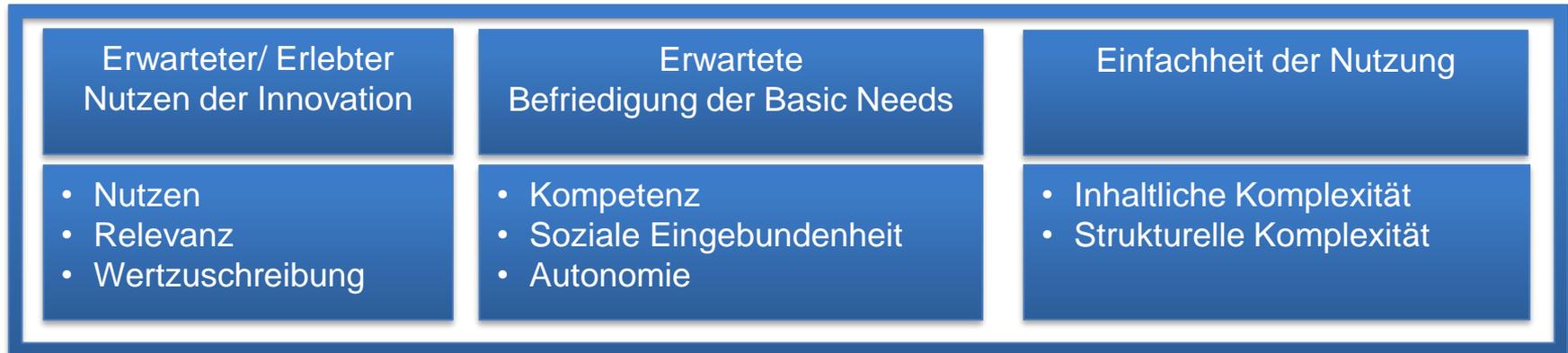
Pädagogisches Akzeptanzmodell



(vgl. Davis, 1989)

- Das Modell kann keine Aussage über die tatsächliche Nutzung treffen.
- Es werden keine subjektiven Bedürfnisse der Anwender*innen einbezogen.

(Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016)



Übernahme der Innovation

(vgl. Ryan & Deci, 2004)

(Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016)

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter
Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete
Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität



Übernahme der Innovation

Präktional

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter
Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete
Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Aktional

Verhaltensakzeptanz

Häufigkeit der Nutzung

- Nutzungsfrequenz
- Anzahl der Nutzung

Intensität der Nutzung

- Dauer
- Qualität

(vgl. Kollmann, 2000)

(Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016)

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Verhaltensakzeptanz

Häufigkeit der Nutzung

- Nutzungsfrequenz
- Anzahl der Nutzung

Emotionales Erleben

- Freude, Zufriedenheit
- Ärger, Angst

Intensität der Nutzung

- Dauer
- Qualität

(vgl. Kollmann, 2000)

Anwenderdispositionen

Werte / Normen / Interessen / Motivation / Selbstkonzept / Big5 / Selbstwirksamkeit

UND FACHBEREICH THEOLOGIE

Präaktional

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Aktional

Verhaltensakzeptanz

Häufigkeit der Nutzung

- Nutzungsfrequenz
- Anzahl der Nutzung

Emotionales Erleben

- Freude, Zufriedenheit
- Ärger, Angst

Intensität der Nutzung

- Dauer
- Qualität

Postaktional

Nutzungsakzeptanz

(vgl. z.B. Lin, 2003)

Erlebter Nutzen

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Bewertung der Nutzung mit der Referenz Einstellung

- Passung zwischen Erwartung und Erlebtem

Erlebte Innovationskomplexität

- Kompetenz
- Soziale Eingeb.
- Autonomie
- Inhaltliche Komplexität
- Methodische Komplexität
- Lernkurve, -zuwächse

Rückkopplung

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter
Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete
Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Adaptierte Skala zum erwarteten Nutzen

Ich nehme an, dass sich durch die Verwendung von Portfolios meine Studienleistung verbessert.

$\alpha = .88$

N = 179

6 Items

Adaptierte Skala zur erwarteten Einfachheit der Nutzung

Ich nehme an, dass das Portfolio zu starr und unflexibel ist, um dieses im Lehramtsstudium zu nutzen.

$\alpha = .80$

N = 176

6 Items

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter
Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete
Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Adaptierte Skala BPNS - Autonomie

Ich nehme an, dass ich bei der Arbeit mit einem Portfolio selbst darüber entscheiden kann, wie ich das Portfolio nutzen will.

$\alpha = .61$

N = 172

6 Items

Adaptierte Skala BPNS - Soziale Eingebundenheit

Ich nehme an, dass ich mit meinen Mitmenschen während der Portfolioarbeit gut auskommen werde.

$\alpha = .53$

N = 174

7 Items

Adaptierte Skala BPNS - Kompetenz

Ich nehme an, dass ich bei der Portfolioarbeit häufig keine Chance haben werde zu zeigen, was ich kann.

$\alpha = .67$

N = 172

6 Items

(vgl. Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001)

Einstellungsakzeptanz

Erwarteter/ Erlebter
Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete
Befriedigung der Basic Needs

- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Globale Skala Einstellungsakzeptanz Portfolio

$\alpha = .85$

N = 178

Ich nehme an, dass ich mich mit dem Portfolio im Lehramtsstudium kompetent auseinandersetzen kann.

Ich nehme an, dass ich das Portfolio im Lehramtsstudium autonom (selbstbestimmt) anwenden kann.

Ich nehme an, dass mir das Portfolio hilft, Mitglied einer sozialen Gruppe (Gruppe der Studierenden) zu sein.

Ich nehme an, dass das Portfolio für mein Lehramtsstudium nützlich ist.

Ich nehme an, dass das Portfolio einfach im Lehramtsstudium angewendet werden kann.

Ich nehme an, dass das Portfolio ein gutes Instrument zur Unterstützung meiner Professionalisierung als Lehrer/in ist.

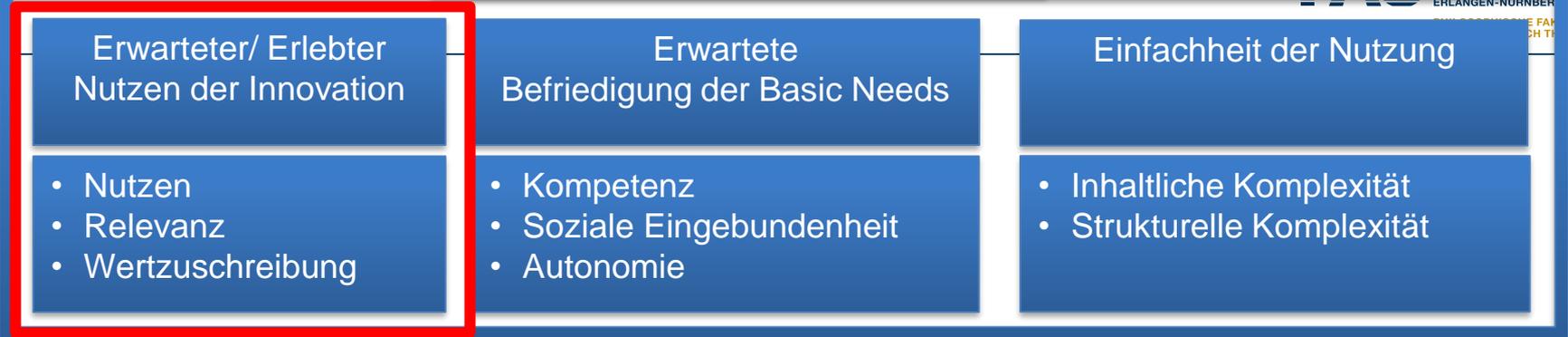
6 Items

Ergebnisse einer Studie

Befragung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der Implementation eines Portfolios in einem schulpädagogischen Modul an der Universität Jena (Ziegelbauer, 2013, 2016).

Stichprobe	
N	180
	101 weiblich; 89 männlich
Alter	M=21,9 (SD: 2,99)
Hochschulsemester	M=4,49 (SD: 2,41)
Mit Portfolioerfahrung	N = 57
Ohne Portfolioerfahrung	N = 120
Erhebungszeitpunkte	WS 2012/13; SoSe 2013

(Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016)



Ergebnisse der Teilkonzepte

Skala	Skalierung	M	SD
Erwarteter Nutzen des Portfolios	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,45	1,40

Erwarteter/ Erlebter
Nutzen der Innovation

- Nutzen
- Relevanz
- Wertzuschreibung

Erwartete
Befriedigung der Basic Needs

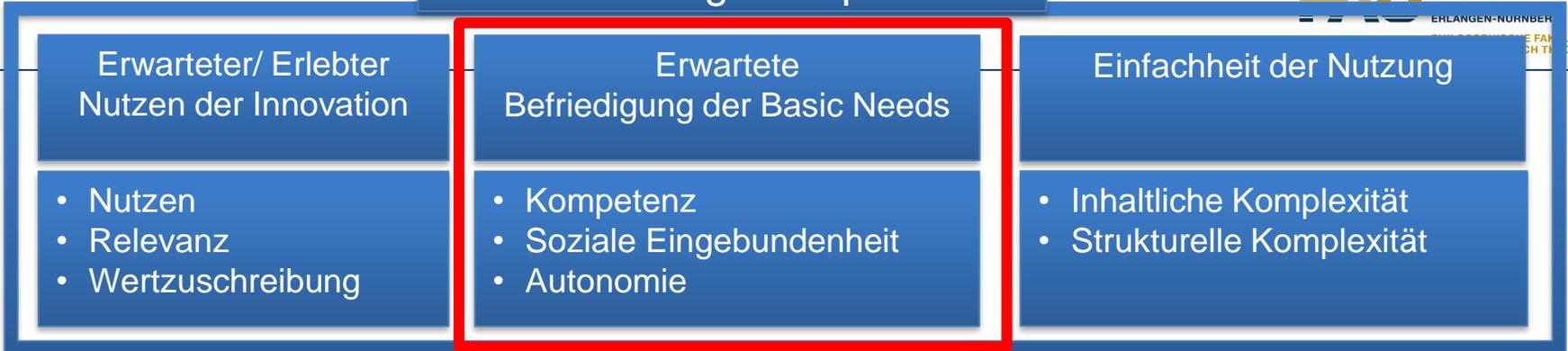
- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Einfachheit der Nutzung

- Inhaltliche Komplexität
- Strukturelle Komplexität

Ergebnisse der Teilkonzepte

Skala	Skalierung	M	SD
Erwarteter Nutzen des Portfolios	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,45	1,40
Erwartete Einfachheit der Nutzung	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,83	1,03



Ergebnisse der Teilkonzepte

Skala	Skalierung	M	SD
Erwarteter Nutzen des Portfolios	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,45	1,40
Erwartete Einfachheit der Nutzung	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,83	1,03
Autonomie	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	4,62	0,87
Soziale Eingebundenheit	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	4,18	0,71
Kompetenz	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	4,53	0,88

Präaktional

Erwarteter/ Erlebter Nutzen der Innovation	Erwartete Befriedigung der Basic Needs	Einfachheit der Nutzung
<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen • Relevanz • Wertzuschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz • Soziale Eingebundenheit • Autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Komplexität • Strukturelle Komplexität

Ergebnisse der Teilkonzepte

Skala	Skalierung	M	SD
Erwarteter Nutzen des Portfolios	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,45	1,40
Erwartete Einfachheit der Nutzung	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,83	1,03
Autonomie	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	4,62	0,87
Soziale Eingebundenheit	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	4,18	0,71
Kompetenz	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	4,53	0,88
Akzeptanz von Portfolios i.d.Lb.	1 = trifft nicht zu 7 = trifft voll zu	3,82	1,07

- (1) Professionalisierung von LehrerInnen
- (2) Portfolio in der LehrerInnenbildung
- (3) Potentiale und Herausforderungen der Portfolioarbeit
- (4) Ambivalenzen der Portfolioarbeit
- (5) Portfolio als Innovation
- (6) Fazit**

Wenn das **Portfolio** bezogen auf die Ambivalenzen dennoch **für die LehrerInnenbildung** fruchtbar gemacht werden soll, dann sollten einige Aspekte bedacht werden:

1. Welche Möglichkeiten gibt es in diesem Bereich, die **Akzeptanz und Innovationsbereitschaft** sowohl der DozentInnen / MentorInnen, als auch der Studierenden (**insbesondere mit Blick auf Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soz. Eingebundenheit**) durch geeignete Maßnahmen zu **unterstützen**?
2. Welche **dauerhaft begleitenden Impulse für die Umsetzung** in die tägliche Praxis sollten diesbezüglich gegeben werden?
3. Wie kann die Einführung der Innovation durch Maßnahmen gestützt werden, mit denen die breit gestreuten **Ressourcen der Beteiligten** einbezogen werden?

(Koch-Priewe & Störtländer, 2016)

Um Portfolios in der LehrerInnenbildung im Sinne von **Akzeptanz und tatsächlicher Wirksamkeit**, mit Blick auf sich nicht oder nur langsam verändernde Rahmenbedingungen zu implementieren, ist hier **Zeit zu fordern**:

Zeit für **unterschiedliche „Stufen und Meilensteine“** bei der Umsetzung einer Innovation,

Zeit für die **Implementation und Evaluation** sowie **das Einplanen von Umsteuerungen** und

Zeit für das **Bilden und Eröffnen von Strukturen** (Lehre, Prüfungen), in denen die relevanten Akteure einen öffentlichen Ort des Austauschs erhalten können, so dass sie im weitesten Sinn am Innovationsprozess nicht nur partizipieren, sondern ihn **mitsteuern** können.

(vgl. Altrichter, 2009; Koch-Priewe & Störtländer, 2016)

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Kontakt

michaela.glaeser-zikuda@fau.de