



Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP)

Studierendenseitig selbstbestimmte Konzeptentwicklung für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung

Johannes Reitingera, Alexander Hoffelnera, Florentine Paudelb,
Antonia Paljakkaa, Annika Martina, Barbara Bumbergera

*^aUniversität Wien, ^bPädagogische Hochschule Wien
johannes.reitingera@univie.ac.at*

EINGEREICHT 10 JUL 2021

ANGENOMMEN 24 SEP 2021

Der Portfolioarbeit wird im Rahmen der Lehrer*innenausbildung vielfältiges Potenzial zugeschrieben. Dieses reicht von der Erwartung einer Unterstützung reflexiver Lernkulturen über den Aufbau eines forschenden Habitus bis hin zur Hilfestellung bei der Relationierung von Theorie und Praxis. Diesbezügliche Forschungen existieren, sind aber von sehr unterschiedlichen Ausgangslagen, Herangehensweisen und Ergebnissen geprägt, sodass von einer hinreichenden Evidenzbasis zur Einschätzung der Wirksamkeit der Portfolioarbeit noch nicht gesprochen werden kann. Ambivalente Ergebnisse hinsichtlich der Studierendenaakzeptanz legen zudem eine stärkere Einbindung der Adressat*innen in die Prozesse der Portfoliokonzeption nahe. Das vorliegend beschriebene Projekt setzt an diesem Erfordernis an: Gruppen von Lehramtsstudierenden der Universität Wien entwickelten dabei selbstbestimmt ein Portfoliokonzept. Es verfolgte die Ansprüche, einerseits von den Studierenden akzeptiert zu werden und andererseits motivierend auf sie zu wirken. Portfolioentwicklung im Sinne eines solch radikal emanzipativ gedachten Ansatzes, der vor allem an den professionsbezogenen Zielsetzungen der Studierenden selbst ansetzt, ist bis dato kaum erforscht. Ziel des dokumentierten Forschungsprojektes, welches auf einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviewdaten beruht, ist die Sichtbarmachung bedeutender Aspekte im Portfolioentwicklungsprozess sowie des Lernzuwachses seitens der beteiligten Studierenden. Weiters werden die Einschätzungen der Studierenden dahingehend analysiert, inwiefern der Entwicklungsprozess dem projektinhärenten emanzipatorischen Anspruch tatsächlich gerecht wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: Portfolio, Lehrer*innenbildung, emanzipatorische Lerngelegenheiten, qualitative Interviewstudie

1. Einleitung

Wenngleich der angloamerikanische Sprachraum mit einer gewissen Kontinuität als Ursprungsfeld der Portfolioidee beschrieben wird (Zeichner & Wray, 2001), so kann die diesbezügliche Praxis mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum

längst auf eine etablierte Tradition verweisen (Feder, Cramer, Bohl & Wenz, 2019, S. 40; Koch-Priewe, 2013, S. 42). In der Lehrer*innenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt es mittlerweile zahlreiche Standorte, die verschiedenste Portfoliotypen entwickeln, anwenden und auch beforschen (vgl. Feder & Cramer, 2019; Hericks, 2020; Himmelsbach, 2021, S. 74; Koch-Priewe, 2013; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016a). Systematischen und kriteriengeleiteten Analysen zu den Potentialen der Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung wurde hingegen lange Zeit keine unmittelbare Aufmerksamkeit geschenkt (Feder et al., 2019, S. 41). Erst aktuellere Reviews vorhandener Forschungsergebnisse zur Portfolioarbeit (Feder & Cramer, 2018; 2019; siehe auch Feder et al., 2019) zeichnen ein schärferes Bild, kommen in Summe aber zu dem Schluss, dass sich nicht alle antizipierten Innovationspotentiale hinsichtlich der Arbeit mit Portfolio bestätigen lassen.

Über die Uneindeutigkeit des Wirkpotentials der Portfolioarbeit hinaus ist festzustellen, dass Lehramtsstudierende dem Einsatz dieses Instruments oft mit Skepsis begegnen (Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016b; Feder et al., 2019, S. 45) bzw. notwendige Freiräume zur Ausgestaltung der Portfolioarbeit nicht ausreichend zur Verfügung gestellt bekommen (Rothgenger, 2016, S. 233). Diese Ergebnisse verleiten zu der Überlegung, ob die oftmals ausbleibende Studierendenakzeptanz mit der weitgehenden Ausgrenzung der Studierenden aus den Prozessen der Portfolioentwicklung selbst zu tun haben könnte. Da die studienbegleitende Beschäftigung mit dem Portfolio eine höchstpersönliche Angelegenheit darstellt und damit auch eine bestimmte Motivationsdisposition und Eingebundenheit voraussetzt, müssten die Studierendenanliegen und professionsbezogenen Zielsetzungen wohl bereits in der Konzeptionierung der diesbezüglichen Instrumentarien berücksichtigt werden (vgl. Feder et al., 2019, S. 45).

Diese Erkenntnisse und Überlegungen bewegen das Autor*innenteam dazu, Portfolioarbeit grundsätzlich neu zu denken, indem bereits der Konzeptionsprozess des Portfolios selbst in vollem Umfang den Studierenden übertragen wird. Insofern eine solche Initiative berücksichtigt, dass die Studierenden diese Herausforderung auf Basis einer eigenen freien Entscheidung und mit identifiziert-regulierter Ausgangsmotivation annehmen und dabei weder inhaltliche noch konzeptuelle Vorgaben bekommen – mit Ausnahme jener, die curricular und studienrechtlich vorgegeben sind –, handelt es sich bei diesem Projekt um eine unmissverständlich emanzipatorische Lerngelegenheit. In solchen Prozessen stehen nach Biesta (2010, S. 39) soziale Gerechtigkeit, menschliche Freiheit sowie Bemühungen um die Befreiung der Lernenden von bevormundenden Strukturen im Vordergrund.

Die Umsetzung dieser Vision wird im Anschluss an die folgende Darlegung der theoretischen Grundlagen und der aktuellen Forschungsstände um emanzipatorische Lehre und Portfolioarbeit mit Studierenden beschrieben. Hierzu wird auch der von freiwilligen Studierendengruppen entworfene Portfoliotypus vorgestellt. Weiters wird den Forschungsfragen nachgegangen, welche Bedeutungen

und Lernzuwächse dieser emanzipatorisch ausgerichtete Entwicklungsprozess bei den Studierenden hervorgerufen hat und inwiefern dieser Prozess seinem projektinhärenten emanzipatorischen Anspruch tatsächlich gerecht geworden ist.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Im Kontext der Qualitäts- und Leistungsdiskussion tertiärer Bildung („achievement in higher education“; Schneider & Preckel, 2017) wird international intensiv Forschung betrieben, die in Anlehnung an bildungsrelevante Diskurse und theoretische Modelle die Wirkweise verschiedenster Interventionen sowie die Qualität der Ergebnisse der Bildungsbemühungen unter die Lupe nimmt. Der vorliegende Beitrag, der sich in einem sehr spezifischen Ausschnitt aus dem Feld der Lehrer*innenbildung einer solchen Diskussion stellt, knüpft dabei primär an den Diskurs zur bevormundungsfreien, deliberativen (Avery, 2010; Shaffer, 2014), selbstbestimmungsorientierten (Ryan & Deci, 2020; Chirkov, 2009) und in diesem Sinne emanzipatorischen Auffassung des Bildungsbegriffes an, der – wohlgemerkt in unterschiedlichen Konnotationen – seit Theodor Adorno, Dietrich Benner, Paolo Freire, Jürgen Habermas, bell hooks, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Jacques Rancière u.v.a. (vgl. Adorno & Becker, 2013; Benner, 2008; Biesta, 2010; 2017; Christof & Ribolits, 2013; Heudorfer, 2020; hooks, 2010; Magnusson & Rytzler, 2019; Moegling, 2007; Mollenhauer, 1971; Reitinger, 2013; 2018) seine Bedeutung in der Diskussion dessen, was Bildung leisten soll, nie verloren hat und dabei sukzessive eine Wiederbewusstmachung und Aktualisierung erfährt (Säfström, 2011). Zentral für diesen Beitrag ist des Weiteren eine spezifische und zugleich vielbeachtete Intervention: die Portfolioarbeit. Für sich und einzeln betrachtet werden Bildung als Emanzipation und Portfolioarbeit in der Literatur vielfach beschrieben, beforscht und diskutiert, wie aus den folgenden Kapiteln deutlich werden sollte. Nach erfolgter berichterstattungsbegleitender Literaturrecherche ist der vorliegende Beitrag indes der einzige dem Autor*innenteam bekannte, der diese begrifflichen Konstrukte mit Blick auf die lehrer*innenbildende Praxis explizit zusammenführt.

2.1 Der Emanzipationsbegriff im Kontext tertiärer (Lehrer*innen-)Bildung

Aus erziehungstheoretischer Perspektive wird der Emanzipationsbegriff als eine Praxis der Freiheit der Wahl verstanden, „in der Heranwachsende aufhören, Adressaten und Objekte pädagogischen Einwirkens zu sein, und beginnen, ihre eigenen Lernprozesse jenseits von pädagogischer Unterstützung und Gegenwirkung zu entwerfen und zu interpretieren.“ (Benner, 2008, S. 62) Die bildungstheoretische Perspektive sieht im Freiwerden der lernenden Person und der damit verbundenen Entkräftigung der Abhängigkeit von einer lehrenden Person zudem ein ‚Besorg sein‘ darüber, „dass der Mensch lerne, sich zu sich selbst – unter Einschluss

seiner emanzipativen Akte – distanziert zu verhalten.“ (ebd.) Unabhängig zu sein und sich zu sich selbst distanziert zu verhalten geschieht aber nicht in Form einer Entscheidung hierfür, sondern in Bildungsprozessen, die für gewöhnlich von Menschen, von denen man lernt, begleitet werden. Bildungsprozesse lassen sich in diesem Sinne „als Emanzipation von etwas, nicht aber als Emanzipation zu etwas verstehen.“ (Benner, 2015, S. 62).

Bildung, betrachtet als ein innerhalb von Abhängigkeitsverhältnissen stattfindendes und von involvierten Lehrpersonen unterstütztes ‚Unabhängig-werden‘ der Lernenden von den Lehrenden (Benner, 2015) mit dem Ziel des ‚Frei seins‘ von Bevormundung und äußerem Zwang (Biesta, 2010; Säfström, 2011), ist bereits als Grundaufgabe der schulischen Bildung identifizierbar. Allenfalls stellt sie aber im tertiären Bildungssegment eine sich lohnende Grundorientierung dar. Mit Blick auf den erwachsenen Menschen vermag man nämlich mindestens so plausibel wie beim Minderjährigen anerkennen, dass Lernende ihre Handlungskompetenz nicht ohne einen hinreichenden Freiraum zur Einbringung persönlich relevanter Anliegen und eigenverantwortlicher Urteile aufbauen können (Reitinger & Proyer, 2021). Der emanzipatorische Grundgedanke im Kontext von Bildungsprozessen insbesondere bei Studierenden ist mit Blick auf deren Lernbiografie daher nicht nur erziehungstheoretisch begründbar, sondern zudem – aus der Zielperspektive von tertiärer Bildung heraus betrachtet – eine erfolgsversprechende pädagogische Leitlinie.

Weiters ist anzuführen, dass der emanzipatorische – und damit auch selbstbestimmtes Handeln implizierende – Grundgedanke auch aus motivationspsychologischer Perspektive eine Untermauerung erfährt. Nachdem von den Ergebnissen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation abgeleitet werden kann, dass der Mensch umso motivierter handelt, je selbstbestimmter er dies tun kann (Ryan & Deci, 2020), liegt der Schluss nahe, dass in studierendenseitig selbstbestimmen Bildungsprozessen eine Triebkraft verborgen ist, die fremdgesteuerten und von Bevormundung geprägten Szenarien schlichtweg vorbehalten ist.

Im Kontext einer emanzipatorisch geprägten Idee der Selbstbildung ist aus professionstheoretischer Perspektive noch zu ergänzen, dass ein pädagogisches Handeln – z. B. jenes der Lehramtsstudierenden im Kontext ihrer Gänge in die Praxis – der regelmäßigen Reflexion bedarf, um die antinomischen Spannungen und Paradoxien, die sich im Handlungsfeld ergeben, handhaben zu können (Leonhard, 2016, S. 45f.; Newson, 2004, S. 233; Van Berveren, Buysse & Rutten, 2018) sowie vorherrschende Machtasymmetrien und Unterdrückungsmechanismen bewusst machen zu können (Hoffelner, 2020). In diesem Sinne verstanden, kann Reflexion – auch im Rahmen der Anwendung eines Instruments (z. B. des Portfolios) – nur aus situativen Anlässen und subjektiven Relevanzen der lernenden Personen heraus hinreichend begründet und motiviert werden. Formale lehrendenseitige Steuerstrukturen, einseitig festgelegte Verbindlichkeiten oder Rechenschaftslösungen

der Lernenden in Richtung Lehrender sind als Motivatoren betreffend die hier angedeutete authentische Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lernprozess folglich wenig förderlich.

Bildung ist im Sinne des hier getätigten Aufrisses also nicht mit Antipädagogik oder pädagogischem Egalitarismus gleichzusetzen. Vielmehr dient sie der Entfaltung und Befreiung der Lernenden, die im Kontext des Aufbaus einer Kompetenz zum Entwurf individualisierter Handlungen in persönlich relevanten, professionellen Kontexten („Handlungsentwurfskompetenz“; Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015) eigentlich nur selbst am besten wissen können, wie und mit welchen Mitteln diesbezüglich gangbare Bildungswege zu gestalten sind. So meint auch Adorno, „daß es keine sinnvolle Schule ohne Lehrer geben kann, daß andererseits der Lehrer sich darüber klar sein muß, daß seine Hauptaufgabe darin besteht, sich überflüssig zu machen.“ (Adorno & Becker, 2013, S. 140) Dieser Bildungsansatz bekennt sich also zur Förderung von Selbstbestimmung und zur Stärkung von Freiheit, wenngleich dies auf den ersten Blick auch als Zumutung wahrgenommen werden kann. Die Umsetzung eines solchen studierendenseitig selbstbestimmungsorientierten Ansatzes beschreiben Jahn und Kenner (2019) als Anliegen einer kritischen Hochschullehre, welches ihrer Einschätzung nach aber aktuell noch unzureichend berücksichtigt wird.

2.2 Portfolios in der Lehrer*innenbildung

In der Portfolioliteratur nachzulesende Typisierungsversuche zeichnen sich durch eine weitgehende Einigkeit dahingehend aus, dass Portfolios zum einen einer Leistungsdokumentation dienen können (z. B. Prüfungsportfolios, Bewerbungsportfolios; Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016, S. 25). Zum anderen eignen sie sich aber auch zur Dokumentation und Reflexion persönlicher Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesse (ebd., S. 26; Harland, 2005; Leonhard, 2016) und können in diesem Sinne auch als so genannte – und im angloamerikanischen Feld schon länger verwendete – Lernportfolios („learning portfolio“; Zeichner & Wray, 2001, S. 615) verstanden werden. Solche, der persönlichen Professionalisierung dienlichen Reflexionsportfolios bewegen Studierende dazu, sich selbst als Lehrperson studienbegleitend immer wieder zu hinterfragen und das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren bzw. zu entwickeln. In diesem Sinne kann ein Reflexionsportfolio auch ein Instrument zur Qualitätssicherung darstellen, da man in seiner Anwendung ständig gefordert ist, sich mit sich selbst und der persönlich gestalteten pädagogischen Praxis zu beschäftigen (Degenhardt, 2014, S. 59–60; Hofmann et al., 2016, S. 26). Wenngleich an lehrer*innenbildenden Institutionen von keiner einheitlichen Praxis der Portfolioarbeit gesprochen werden kann (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 287; Koch-Priewe & Störtländer, 2016, S. 266), so ist der gewählte Typus des Portfolios in den meisten Fällen jener,

der einer Reflexion und Professionalisierung zuträglich ist. (Feder & Cramer, 2019; Hofmann et al., 2016; Leonhard, 2016; siehe auch Degenhardt, 2014, S. 59f.). Weiters ist anzumerken, dass die Anzahl tertiärer Lehrer*innenbildungsinstitutionen, die Portfolioarbeit konzeptionieren und implementieren, in den vergangenen 20 Jahren stets im Steigen begriffen war (Himmelsbach, 2021, S. 74). So sind in der Zwischenzeit zahlreiche dokumentierte und evaluierte Beispiele in der Fachliteratur zu finden (z. B. Barsch & Clutsch, 2016; Feder, Cramer, Bohl & Wenz, 2019; Feder, Cramer & Krämer, 2017; Hericks, 2020; Himmelsbach, 2021; Imhof & Picard, 2009; Koch-Priewe, 2013; Kraler, 2013; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016a; Valdorf, Werfel & Streblow, 2016).

Wie indes in der Einleitung bereits angemerkt wurde, war die Forschungslage zur Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung aufgrund des weitgehend selektiven und teilweise auch methodologisch unzureichend abgesicherten Charakters einzelner Forschungsbemühungen lange Zeit nicht hinreichend interpretierbar (Hofmann et al., 2016). Erst in den letzten zwei bis drei Jahren konnte, aufgrund einer Verdichtung der Forschungsbemühungen und systematischer Reviews, ein genaueres Bild von der empirischen Befundlage und damit auch den Voraussetzungen nebst der Wirksamkeit der Portfolioarbeit gezeichnet werden. Akkumulierend kann aus der bestehenden Forschungslage abgeleitet werden, dass antizipierte Potentiale in den meisten Befunden weder eindeutig positiv noch negativ bestätigt werden (Feder & Cramer, 2018, 2019). Weiters wird das Portfolio von Studierenden zwar als Reflexionsmedium beschrieben, dessen tatsächliche Nützlichkeit hinsichtlich dieser Dimension aber ambivalent wahrgenommen (ebd., 2019, S. 1239ff.; siehe auch Leonhard, 2016). Wie bereits einleitend angedeutet, lässt sich der aktuellen Forschungslage zur Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung auch entnehmen, dass Studierende dieser Praxis mitunter skeptisch begegnen und folglich von keiner generellen Akzeptanz seitens der Adressat*innen ausgegangen werden kann. Ziegelbauer und Gläser-Zikuda (2016, S. 171f.) fanden im Rahmen einer qualitativen Studie mit 25 Studierenden in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung heraus, dass die untersuchten Personen konkrete Vorstellungen vom Portfolioeinsatz haben und diesen mit reflexiver Lernpraxis assoziieren. Gleichzeitig merken die untersuchten Studierenden aber auch an, dass der subjektive Nutzen nicht von allen erkannt wird und dass es motivationaler Anreize bedarf, um der Arbeit mit Portfolios längerfristig eine Bedeutung abgewinnen zu können. Himmelsbach (2021, S. 82) berichtet, dass es im Besonderen in den ersten Studienjahren bei einigen Studierenden an einer Akzeptanz der Portfolioarbeit mangelt, dies jedoch verbessert werden kann, indem man im Rahmen der Anwendung auf in der Literatur bestätigte Gelingensbedingungen, einen regelmäßigen Austausch der Lehrenden und eine gute Einbettung in das Ausbildungsgesamtkonzept achtet. Mit Blick auf die allgemeine Studienlage berichten Feder und Cramer (2019; siehe auch Feder, et al., 2019, S. 45) in ihrem systematischen Literaturreview zur Portfolioarbeit in

der Lehrer*innenbildung von häufigen empirischen Hinweisen, die auf eine eher geringe Studierendenakzeptanz der Portfolioarbeit schließen lassen.

Dass fehlende Akzeptanz und Anwendungsbereitschaft sowie das damit verbundene Ausbleiben einer Nützlichkeitsempfindung für den Einsatz von Portfolios insgesamt ein zentrales und erfolgsentscheidendes Problem darstellen, hebt Ziegelbauer (2016b, S. 156) mit Blick auf die Studienlage allgemein hervor (siehe auch bereits Ziegelbauer, Ziegelbauer, Limprecht & Gläser-Zikuda, 2013). Wie aber kann dieser Problematik wirksam entgegengetreten werden?

2.3 Portfolioarbeit als emanzipatorische Lerngelegenheit im tertiären Segment – eine weiterführende Problembegegnung?

Auf die bestehende Forschungslage zur Akzeptanz der Portfolioarbeit berufend bekundet beispielsweise das Projektteam um das Tübinger Portfolio, zukünftig die Perspektive der Studierenden im Rahmen der Weiterentwicklung dieses Instruments zu berücksichtigen (Feder et al., 2019, S. 45). Ziegelbauer (2016a, S. 82) erkennt ebenfalls die Notwendigkeit der Einbindung der Adressat*innen in die Portfolioimplementierung und leitet zwei Forderungen ab. Unabdingbar sei erstens, dass sich Implementierungsprozesse grundsätzlich an den Grundbedürfnissen der intendierten Anwender*innen zu orientieren haben. Zweitens bräuchten anwendende Studierende viel Zeit, um sich durch intensive Auseinandersetzung das Portfolio zu eigen machen zu können (Aufbau „selbstbestimmter Regulationsformen mit der Portfolioanwendung“; ebd.; siehe auch Deci & Ryan, 1993, 2008). Reflektiert man diese plausiblen Forderungen an den Kriterien emanzipatorischer Lerngelegenheiten (Reitinger, 2021), so könnte die hier in Aussicht gestellte partizipationsorientierte Neuausrichtung der Portfolioarbeit durchaus noch einen Schritt weitergehen: Wenn die persönliche Disposition der Adressat*innen für den Erfolg von Portfolioarbeit in solch hohem Maße entscheidend ist und wenn gleichzeitig jegliche Art von Bevormundung, Hierarchisierung und Fremdsteuerung im Lernprozess vermieden werden soll, um die Freiheiten der Studierenden im reflexiv-professionellen Handeln größtmöglich zu erweitern, so wäre nicht nur die Portfolioimplementierung partizipativ zu verstehen, sondern der gesamte Entwicklungsprozess studierendenseitig zu denken und umzusetzen. Das im Folgenden beschriebene Projekt hat sich dieser emanzipatorischen Perspektive verschrieben.

3. ‚Student Teachers‘ Emancipatory Portfolio‘ – Beschreibung des Projektes

Wie den Ausführungen in Kapitel 2 implizit entnommen werden kann, tragen dem Autor*innenteam aus der Forschungsliteratur bekannte Portfoliokonzeptionen das Merkmal, dass sie mehr oder weniger weitgehend aus dem Verständ-

nis, den Anliegen und den professionsbezogenen Zielsetzungen der Lehrenden – unter Berücksichtigung der Implementierungserfahrungen und der aktuellen Forschungslage – heraus entwickelt wurden und Studierende dabei gar nicht, nur teilweise oder erst im Zuge der auf formativer Evaluierung beruhenden Weiterentwicklungen der Portfoliotypen in die Konzeptionsprozesse partizipativ involviert werden. Das Autor*innenteam hingegen hat am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien einen Versuch gestartet, Portfolioentwicklung vom Start weg in Richtung einer radikal studierendenseitig gedachten Herangehensweise zu forcieren. Es zeigte sich, dass dieses emanzipatorische Vorgehen lehrendenseitig gewisse Herausforderungen mit sich bringt. So sind im Kontext emanzipatorischer Lerngelegenheiten die Lehrenden im Besonderen darin gefordert, dass sie die Verantwortung für inhaltliche, methodische und organisatorische Entscheidungen den Lernenden übertragen und für sich selbst Rollen des Instruierens, Unterstützens und Bewertens nur dann einnehmen, wenn dies von den Lernenden explizit gewünscht wird (Reitinger, 2018, S. 75ff.). Weiters erfordert eine der Reflexion dienende Portfolioarbeit eine Praktik des Rückmeldens (Leonhard, 2016, S. 55). Dabei dienen Rückmeldungen eher der Förderung eines kritischen Diskurses unter allen Beteiligten und weniger der Bewertung der Lernenden durch die Lehrenden. Denn Bewertung persönlich relevanter Reflexionen ist nicht kategorisch notwendig und nur dann erforderlich, wenn diese von anwendenden Studierenden gewünscht wird.

Um die emanzipatorische Ausrichtung der Projektinitiative und dessen authentische Umsetzung zu sichern, wurden diese Herausforderungen im Prozessverlauf des nun im Detail dargestellten Projektes bewusst gehalten und bestmöglich zu bewältigen versucht.

3.1 Projektinitiative und Performance

Das studierendenseitig entworfene Portfoliokonzept entstand im Sommersemester 2020 im Rahmen von Teilstudienleistungen zu zwei – pandemiebedingt im Distance-Learning durchgeführten – Lehrveranstaltungen des Mastercurriculums am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Im Seminar „Forschungsmethoden: Professionsverantwortung, Evaluation und Practitioner Research“ (2 SWS; 5 ECTS), das in der ersten Hälfte des Sommersemesters stattfand, haben sich im Rahmen einer Studienleistung drei Studierende (Fasching, Kopper-Zisser & Spasojevic, 2020) aus eigener freier Entscheidung heraus einer Ideensammlung zur Konzeption eines studienbegleitenden Portfolios für Studierende des Bachelor-Lehramtsstudiums gewidmet. Hierzu reflektierten die Studierenden die eigenen Vorstellungen hinsichtlich eines solchen Portfolios an bestehender Literatur und führten zudem eine Umfrage unter Studienkolleg*innen (N = 17) durch, um einen breiteren Überblick über portfoliobezogene Einschätzungen seitens der Stu-

dierendenschaft zu erhalten. Die Ergebnisse dieser Studierendengruppe wurden im Rahmen der zweiten Lehrveranstaltung, dem Kurs „Soziale und Personale Kompetenzen“ (1 SWS; 2 ECTS), der in der zweiten Hälfte des Sommersemesters stattfand, von insgesamt fünf Studierenden (Fehring, Klimas, Langer, Möslinger & Spasojevic, 2020) ebenfalls aus freier Entscheidung heraus aufgegriffen und im Zuge einer vertieften Auseinandersetzung mit bestehenden Portfoliokonzeptionen zu einem vorläufigen Konzept weiterentwickelt.

Angeboten und unterstützend begleitet wurden diese Studienleistungen von der Leitungsperson der beiden skizzierten Lehrveranstaltungen, die zugleich Mitglied des Autor*innenteams des vorliegenden Berichtes ist.

3.2 Zentrale Merkmale des studierendenseitig selbstbestimmt entwickelten Konzeptes für Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung

Das im Rahmen der soeben beschriebenen Projektinitiative entstandene Portfoliokonzept wurde von den beteiligten Studierenden in Form eines 32 Seiten umfassenden Manuskripts mit dem Titel „STeEP – Student Teachers’ Emancipatory Portfolio. Vorschläge zur Implementierung in das Bachelor-Lehramtsstudium an der Universität Wien“ vorgelegt und Interessierten online zur Verfügung gestellt (Fehring, Klimas, Langer, Möslinger & Spasojevic, 2020). Um den Leser*innen des vorliegenden Berichtes einen aufsummierenden Überblick über das entwickelte Portfolio-Konzeptes zu ermöglichen, werden im Folgenden die Kernelemente dieser Ausarbeitung zusammengefasst:

- Die an der Entwicklung des Portfoliokonzeptes beteiligten Studierenden entschieden sich für das Genre eines Reflexionsportfolios (Degenhardt, 2014, S. 59–60; Hofmann et al., 2016, S. 26), da sie einem solchen den größten persönlichen Mehrwert abgewinnen können. Weiters erwarten sich die Studierenden von einem Reflexionsportfolio am ehesten eine Erreichung der formulierten Zielsetzungen (z. B. Erfahren einer neuen Lernkultur, Erweiterung der Reflexivität bzw. Selbstreflexionskompetenz bezogen auf die schulische Praxis, Möglichkeiten informeller Lernaktivitäten, Theorie-Praxis-Transfer, Selbstbeobachtung persönlicher Entwicklungsprozesse).
- Mit beispielhaften Verweisen auf technische Umsetzungsmöglichkeiten (z. B. Mahara in Verbindung mit Moodle; ‚Mahoodle‘) sowie Verweisen auf bestehende Anwendungsberichte (z. B. Baumgartner, Himpsl & Zauchner, 2009) befürworten die Mitglieder des studentischen Entwicklungsteams die Implementierung eines webbasierten Portfolios. Je nach Anliegen der Anwender*innen sollte aber eine ‚papierbasierte Form‘ nicht kategorisch ausgeschlossen werden.
- Das Portfolio sollte in der Studienordnung als verbindliche Studienleistung eingetragen werden, für die man aber auch ein entsprechendes und aus einzel-

nen Lehrveranstaltungen gespeistes ECTS-Kontingent zur Verfügung gestellt bekommt. Das studentische Entwicklungsteam legt hierzu im Konzeptpapier einen konkreten Studienplan vor (ebd., S. 26f.).

- Die entwickelnden Studierenden betonen mehrfach die Wichtigkeit anwendungsbezogener Freiheiten (Anwender*innen entscheiden selbst, welche Mittel und Prozesse sie zur Erreichung der von ihnen gesteckten Ziele heranziehen; Es existiert uneingeschränkte Freiheit hinsichtlich der kreativen Gestaltung von gestellten Aufgaben; flexible Aufgabenformate, die selbst entworfen oder aus einem Pool gewählt werden können). Gleichzeitig fänden es die Studierenden aber auch hilfreich, Best-Practice-Beispiele für Portfolios einsehen zu können und regen an, einen diesbezüglichen Pool zur Verfügung zu stellen.
- Ein Einführungstutorium in die selbstbestimmungsorientierte Portfolioarbeit wird als notwendige Unterstützung antizipiert. Dieses kann durch Lehrende aber auch erfahrene Studierende angeboten werden und auf verschiedene (medien)didaktische Ansätze zurückgreifen (z. B. Erklärvideos). Weiters wird ein begleitendes und permanent zur Verfügung stehendes Peer-Tutorium (Studierende unterstützen Studierende; Peerlearning-Effekt) im vorgelegten Konzept ebenfalls vorgeschlagen (vgl. Reiter, 2016, S. 10).
- Es wird im dargelegten Konzept an mehreren Stellen empfohlen, von Zeit zu Zeit so genannte Portfolio-Workshops durchzuführen, an denen sowohl lernende Anwender*innen als auch Lehrende teilnehmen, um sich über Praktiken, Möglichkeiten, Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten des Portfolioeinsatzes auszutauschen und abzugleichen (Kommunikation und Feedback; vgl. Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 293; Imhof & Picard, 2009, S. 153).
- Möglichkeiten zur Bearbeitung selbständig definierter Portfolioaufgaben in Studierendenteams werden als förderlich erachtet.
- An manchen Stellen nimmt das studentische Entwicklungsteam in exemplarischer Form auf Inhalte Bezug, die ihm im Kontext reflexiver Portfolioarbeit im Bachelor-Lehramtsstudium als bedeutend erscheinen (z. B. Berufswahlmotivation, Professionalität, Methodik). Ebenso werden unsystematisch Hinweise zu Methoden und Medien gegeben, die im Kontext der Portfolioarbeit einsetzbar und zielführend beschrieben werden (z. B. Verfassen von Essays, Audioaufnahmen, Collagen, geteilte Sammlungen verschiedener Materialien).
- Sollte es zu einer Konkretisierung und tatsächlichen Implementierung des dargelegten Portfolioprototypen kommen, wird es als wesentlich erachtet, diese Prozesse kollaborativ (Studierende und Lehrende) voranzutreiben und mit einer formativen Evaluierung, welche die relevanten Einschätzungen der breiten Studierendenmasse zu erfassen vermag, zu begleiten.

Die hier in knapper Form zusammengefasste und online im Detail nachzulesende Konzeption (Fehring, Klimas, Langer, Möslinger & Spasojevic, 2020) ist vorläufig eine rein fiktive. Bemühungen, den Entwurf unter studentischer Federführung zu

kontextualisieren und in das Curriculum der Lehrer*innenbildung an der Universität Wien einzubinden, sind zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des vorliegenden Beitrags im Gange.

4. Interviewstudie – Methodisches Design

Die folgende empirische Untersuchung fokussiert daher vorerst Fragestellungen, die den Erfahrungsraum der für die Konzeptentwicklung verantwortlichen Studierenden zu erschließen versuchen.

4.1 Forschungsfragen und Untersuchungspartner*innen

Um einen besseren Einblick in den Entwicklungsprozess des Portfolios zu erhalten, wurden mit jenen fünf Studierenden, die im Rahmen der zweiten, in Kapitel 3.1 angeführten Lehrveranstaltung an der Portfoliokonzeption mitwirkten, im Anschluss an die Erbringung der Studienleistung Interviews geführt. Dabei lag das Interesse erstens darauf, wie die Studierenden das Projekt einordneten und einzelnen Aspekten in der Entwicklung wie z. B. dem eigenen Lernprozess und dem emanzipatorischen Anspruch Bedeutung zuschreiben. Weiters stand im Forschungsinteresse, wie die Studierenden ihren Lernzuwachs im Rahmen der konzeptionellen Portfolioentwicklung einschätzen. Eine dritte und letzte zentrale Fragestellung war, ob die Studierenden das Portfolio und dessen Entwicklung als emanzipativ beschreiben bzw. inwiefern der Prozess aus ihrer Perspektive dem emanzipatorischen Anspruch gerecht wurde. Dies wurde im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes (vgl. Strübing, 2018) verfolgt, der sich zum einen daraus ergibt, dass der Prozess möglichst aus der Perspektive der Studierenden verstanden werden sollte, zum anderen aber auch aus der Größe des Samples.

4.2 Datenerhebung

Die Interviews wurden als problemzentrierte Leitfadeninterviews geführt (siehe Leitfaden im Anhang). Dies ermöglicht einerseits, speziellen Fokus auf die Themen- und Relevanzsetzungen der Interviewten zu legen und den Untersuchungsgegenstand aus deren Perspektive heraus zu verstehen. Andererseits können dadurch die von der Forschungsgruppe als relevant betrachteten Themenbereiche gezielt angesprochen werden (vgl. Strübing, 2018, S.102–103). Die Einstiegsfragen sollten dabei eine offene und ungezwungene Atmosphäre schaffen, um in das Interview auf authentische Art und Weise einsteigen zu können. Ein narrativer Erzähleinstieg zum eigentlichen Thema sollte es ermöglichen, dass die Befragten im ersten Teil des Interviews eigene Schwerpunktsetzungen von sich aus ansprechen konnten. Dadurch sollte "eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller

Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen" (Witzel, 2000, S. 2) ermöglicht werden. Die offen gehaltene Einstiegsfrage („Erzähle mir doch bitte, wie sich die Entwicklung des Portfoliokonzepts gestaltet hat und beginne von ganz am Anfang bis zum heutigen Tag!“) wurde durch konkrete Fragen ergänzt, die auf der Grundlage der Literatur und der Vorannahmen des Forschungsteams über den Prozess beruhten und damit das theoretische Verständnis bewusst in die Wissensgenerierung einklammerten. Im Sinne des problemzentrierten Interviews war die Datenerhebung dergestalt organisiert, dass der Erhebungsprozess als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel, 2000, S. 3) umgesetzt werden konnte. Dieses Verständnis drückt sich auch in der Art der Datenauswertung aus. Die Interviews wurden über ZOOM (Tool für digitale Videokonferenzen) durchgeführt, mit der Einwilligung der Interviewten als Audiofiles aufgezeichnet und im Anschluss unter Anwendung des Programms MAXQDA 2020 transkribiert (vgl. für die Datenauswertung Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 43ff.). Das Sample bestand aus fünf Lehramtsstudierenden im Master-Studiengang (zweite Projektgruppe) mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern, die sich für das genannte Seminar angemeldet hatten. Es handelte sich dabei um ausschließlich weibliche* Teilnehmerinnen, die per E-Mail für die Interviews angefragt wurden. Die Interviews selbst dauerten im Durchschnitt etwa 20 Minuten.

Von elementarer Bedeutung war die Frage danach, inwieweit die Ergebnisse im Sinne der sozialen Erwünschtheit beeinflusst würden, da die Studierenden Teilnehmerinnen eines Seminars waren, das nun von einer Forschungsgruppe unter der Leitung des Seminarleiters beforscht wurde. Um diesen Umstand zumindest teilweise berücksichtigen zu können, wurden die Interviews von Projektmitarbeiter*innen geführt, die den Studierenden nicht bekannt waren und damit nicht in einem unmittelbaren Bezug zum Seminar bzw. einem in irgendeiner Weise hierarchischen Verhältnis im Rahmen der Benotung zu ihnen standen. Außerdem waren die Studierendenleistungen zu diesem Zeitpunkt bereits benotet worden.

4.3 Datenauswertung

Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte im Sinne einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2018, S. 97ff.). Die Hauptkategorien ergaben sich dabei weitgehend deduktiv und waren von den Themensetzungen des Interviewleitfadens geprägt, während die Subkategorien – je nach Antwort der Interviewten – induktiv aus dem Material heraus entwickelt wurden (siehe Übersicht der Kategorien im Anhang). Eine induktive Kategorienbildung wurde auch in der Auswertung der Antworten auf den eingangs formulierten narrativen Erzählimpuls durchgeführt und liegt in dessen Offenheit begründet (siehe Ausschnitt der induktiven Kategorienbildung im Anhang). Durch das Wechselspiel induktiver und deduktiver Kategorienbildung konnte das Forschungsteam

einerseits das Vorverständnis auf den Gegenstand im Sinne einer Grundstruktur wirksam werden lassen und andererseits – im Rahmen dessen – den Aussagen der Interviewten bestmöglich Raum und Einfluss geben.

Die Qualität des empirischen Teils soll vor allem im Rahmen des Konzepts der „Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (vgl. Steinke, 2017, S. 324ff.) gewährleistet werden. So wurde das Vorgehen im Forschungsprozess einerseits angemessen dokumentiert und begründet, andererseits die Interpretation des Datenmaterials in der Kleingruppe durchgeführt. Das Ziel war dabei, die Aussagen der Interviewten möglichst nahe an deren Bedeutungen im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammenzufassen und zu strukturieren. Die Ergebnisse werden im nächsten Kapitel dargestellt, in weiterer Folge (Kap. 6) interpretiert und mit dem Forschungsgegenstand in Zusammenhang gebracht.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Interviews sollen im Folgenden im Hinblick auf drei Themen, die sich an die gestellten und in Kapitel 4.1 angeführten Forschungsfragen anlehnen, dargestellt werden. Der erste analysierte Bereich deckt die Frage ab, welchen Aspekten im Entwicklungsprozess des Portfolios von den Studierenden welche Bedeutung zugeschrieben wurde. Der zweite Bereich beschäftigt sich mit der Frage, welche Lernzuwächse die Studierenden verzeichnen konnten und der dritte Bereich knüpft konkret an eines der grundlegenden Interessen des Beitrags an, nämlich der Frage, inwieweit der Prozess einem emanzipatorischen Anspruch gerecht werden konnte.

5.1 Bedeutende Aspekte im Entwicklungsprozess

Zunächst wird die Bedeutung des eigenen Interesses thematisiert. Hierbei führt eine Studierende an, dass im Zusammenhang mit der Durchbesprechung der Themen seitens der LV-Leitung auf die Erstellung des Portfolios eingegangen wird. Dabei wird aus der Perspektive der Leitung vorgeschlagen, dass all jene Studierenden, die sich dafür interessieren, daran arbeiten könnten. Die persönliche Bedeutsamkeit findet sich im Datenmaterial immer wieder. Eine weitere Studierende verweist dazu kontrastierend auf andere Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium und erkennt für sich: „eine gute Möglichkeit, um [...] zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln“¹ (I3, 23–28). Ebenso wird das Potential für zukünftige Studierende gesehen, das ihr Interesse stärkt (I3, 32–33). Eine andere Interviewte begründet ihr Interesse am Portfolioprojekt mit ihrem eigenen Beruf. Sie setzt als Lehrerin Portfolios selbst gerne im Unterricht ein und hat sich gefragt, wie diese anders gestal-

¹ Die im Verlauf der Ergebnisdarstellung zitierten Textpassagen aus den Interviews wurden im Sinne der besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit sprachlich geglättet, wobei darauf geachtet wurde, die Aussagen und deren Sinn dabei inhaltlich nicht zu verändern.

tet werden könnten. Das wäre im konkreten Fall für sie der Anlass gewesen, sich im Projekt zu engagieren. Die Interviewte interessiert vor allem, wie Schüler*innen für das Portfolio motiviert werden können. Das hat dazu geführt, dieses spezifische Thema im Rahmen des Projekts genauer zu bearbeiten (I4, 53–56, 96–101).

Als weiteres Thema werden die Beweggründe für das Durchführen der Portfolioarbeit beschrieben. Dabei findet sich vermehrt die Motivation an einem Portfolio mitzuarbeiten, um eine Veränderung zu bewirken, als auch für die Öffentlichkeit Sinnstiftendes zu entwickeln. Eine Studierende sieht das Portfolio als die Möglichkeit mitzusprechen und sich einzubringen (I2, 115–119). Weiters liegt der Beweggrund in der Reflexion und persönlichen Weiterentwicklung, denen Bedeutung zugeschrieben wird. Zudem berichtet eine Studierende von einer ersten Umfrage, die ein grundsätzliches Interesse von Studierenden an der Portfolioarbeit zeigt. Kontrastierend haben aber auch ein „Negativbeispiel“ bzw. schlechte Erfahrungen mit Portfolios das Interesse an der Portfolioarbeit geweckt (I4, 26–31).

Die Klärung der Frage, ob es Vorgaben für den Prozess gäbe und falls ja, welche dies wären, wird von den Studierenden als offener Prozess beschrieben. So werden grobe Zielvorgaben und damit verbunden grobe Vorstellungen erwähnt. Eine Studierende beschreibt grobe Vorgaben sowie die Berücksichtigung von Untersuchungsergebnissen der Vorgruppe. Diese Studierende schätzt das Verhältnis von den Vorgaben zu den eigenen Entscheidungen mit 20:80 ein (I4, 72–76).

Die Bedeutung des Einbeziehens der Vorarbeiten wird als weiterer Aspekt thematisiert. Die Erkenntnisse aus der Arbeit der Vorgruppe sollten einbezogen werden, dennoch den fortlaufenden Prozess aber nicht einschränken, so dass neue Ideen entwickelt werden konnten. Das bedeutet, dass das Einbinden der Ergebnisse nicht zwingend erforderlich war. Dennoch kann im Zusammenhang mit der Bedeutung schlussgefolgert werden, dass die Vorarbeit der anderen Studierenden mitberücksichtigt und auf Basis der Ergebnisse der Umfrage weitergearbeitet wurde.

Als bedeutsam wird das Portfolio für Lehrveranstaltungen im Bachelor-Studium, sowie im Studium an sich, thematisiert. Diese Bedeutung wird in pauschalierter Kontrastierung zu anderen Modulen im Bachelorstudium hervorgehoben, die aus der Sicht der Studierenden als überwiegend redundant und wenig sinnvoll erachtet werden. In der Entwicklung des Portfolios wird als bedeutsam beschrieben, dass die Aufgabenstellungen „gut zu den Lehrveranstaltungen passen müssen“. In den Worten der Studierenden:

Weil oft hatte ich auch Lehrveranstaltungen, wo ich es für die Lehrveranstaltung gemacht habe, aber grundsätzlich schon interessant fand, nur eben die Aufgabenstellung vielleicht, ja, nicht so ganz [...] meiner Vorstellung entsprach und durch die Portfolioarbeit könnte man die Inhalte, die mich vielleicht, oder andere Studierende, interessieren würde, auch anders aufarbeiten. (..) Und da ist die Freiwilligkeit sehr groß und die Motivation sehr groß (.) und ich glaube auch, dass man etwas

am besten lernt, wenn man es freiwillig macht und wenn man selbst motiviert ist das zu machen und dadurch wollten wir [...] die Freiwilligkeit und die Motivation anregen. (I2, 238–247)

In Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen, die für die Umsetzung des Portfolios als bedeutsam gesehen wurden, wird von einer weiteren Studierenden die „Praxisphase“ (das sind Lehrveranstaltungen, die in den Schulen angesiedelt sind und somit praxisbezogene Erfahrungen ermöglichen sollen) angesprochen, die einen großen Stellenwert einnehmen sollte.

Eine der Studierenden würde es gut finden, das Portfolio im Berufseinstieg weiterzuführen, da sie selbst bereits seit kurzem unterrichte und viel reflektieren würde. Da könnte das Portfolio hilfreich sein. Sie könnte sich eine Verbindung mit der einjährigen Induktionsphase (also der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt) vorstellen, in der die Studierenden, geleitet von Mentor*innen, bereits regulär unterrichten (I3, 217–234).

Auch ist seitens einer Interviewten die Bereitschaft gegeben bei einer möglichen Einführung in das Portfolio zur Verfügung zu stehen, um das Projekt zu erklären oder auch Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung näherzubringen. Damit könne man auch sichtbar machen, dass das Konzept von Studierenden entwickelt wurde und daher auch gut auf Studierende abgestimmt ist. Man würde dort auch vermitteln können, dass versucht wurde, das Beste herauszuholen (I2, 408–419). Eine andere Interviewte findet die Idee gut, dass an dem Portfolio weitergearbeitet wird, obwohl sie selbst nicht mehr viel davon profitieren würde (I3, 63–65). Sie könnte sich gut vorstellen, schrittweise einzelne Teile des Portfolios ab dem Studienbeginn im ersten Semester zu implementieren, ohne dabei jedoch das große Ganze im Hintergrund zu vergessen. Eine Einführung des gesamten Portfolios von Anfang an stellt sie sich jedoch schwierig vor. Dennoch müsse Studierenden vermittelt werden, was das eigentliche Ziel ist. Das kann dazu beitragen, dass sie es ernstnehmen. Die Implementierung müsse von einer Evaluation und Überlegungen zu Anpassungen begleitet sein (I3, 184–197). Eine der Interviewten betonte zwei Mal in dem Interview, dass es sie „besonders gefreut hat“ (I1, 130), als ihr gesagt wurde, dass man das Portfolio der Studienprogrammleitung vorlegen würde.

Durch die initiierte Fragestellung: ‚Wie würdest du den Prozess bewerten und warum?‘ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass von allen Studierenden der Entwicklungsprozess und das Produkt an sich positiv bewertet wurden. Die Äußerungen reichen von „interessante Erfahrung“ (I1, 230–231) und „sehr, sehr positiv“ (I2, 263) bis hin zu „wirklich cooles Projekt“ (I3, 165).

5.2. Lernzuwachs

Die Bewertung des Lernprozesses wird explizit durch die im Leitfaden generierten Fragen: ‚Wie würdest du deinen eigenen Lernprozess im Zuge dieses Projekts einschätzen und warum siehst du das so?‘ initiiert. Diesbezüglich konnten drei Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet werden. So wurde ein Lerngewinn in Verbindung mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Portfolio thematisiert. Hierbei führte zum Beispiel eine Studierende an, vor der Vertiefung kein Vorwissen zum Portfolio an sich gehabt zu haben. Das bedeutet, dass der Lernzuwachs vor allem in dieser Auseinandersetzung gesehen wurde. Des Weiteren wird von zwei Studierenden auf die bereits umgesetzten Möglichkeiten an anderen Universitäten verwiesen und in diesem Zusammenhang ein Lernfortschritt gesehen. Die technische Umsetzung solcher Portfolios stellte einen zusätzlichen Lerngewinn dar. Eine weitere Studierende setzte sich mit konkreten Aufgabenstellungen für ein Portfolio auseinander und adressiert in dieser Auseinandersetzung den Lernzuwachs. Generell lässt sich folglich festhalten, dass die Themen, die von den einzelnen Studierenden interessensgeleitet bearbeitet wurden, auch zu einem Lernfortschritt geführt haben. In Zusammenhang mit der eigenen Einstellung zum Portfolio beschreibt eine Studierende eine Veränderung dahingehend, dass sich die Einstellung dazu „extrem verbessert“ habe. Das erfolgt in Kontrastierung mit bereits verwendeten Portfolios im Sinne der folgenden Beschreibung:

Was ich auf jeden Fall wichtig finde, ist, dass sich meine Einstellung zum Portfolio extrem verbessert hat. Weil zu Beginn war es eigentlich so, dass eine Motivation, warum ich da mitgemacht habe war, weil ich finde, dass gewisse Portfolios, die jetzt verwendet werden, eben zum Beispiel in Englisch gibt es das E-Postal, das ist für Studierende von Fremdsprachen, die Lehrer werden wollen, nicht sehr zufriedenstellend, weil man hat einen ziemlich dicken Papierpacken und muss immer wieder etwas ausfüllen, aber man sieht eigentlich den Nutzen daran nicht. Und ich habe mir eigentlich gedacht, dass es schon Möglichkeiten geben würde, dass man ein Portfolio hat, was einem wirklich was bringt. Und dann wäre es halt irgendwie interessant, wie muss das gestaltet sein, dass es eben wirklich etwas bringt. Gegen Ende der Arbeit war ich dann eigentlich sehr positiv eingestellt und habe gemerkt, das ist wirklich ein cooles Projekt. (I3, 151–165)

Hinsichtlich des Transfers auf den eigenen Unterricht eröffnet sich ebenso eine Möglichkeit des Lernzuwachses. Hierbei äußert sich die Studierende zu bereits durchgeführten Portfolios im eigenen Unterricht. Durch die Auseinandersetzung in der Lehrveranstaltung konnte ein Lernzuwachs ausgemacht werden, der hinsichtlich neuer Gestaltungsmöglichkeiten und insbesondere für Online-Formate gesehen wurde.

5.3. Der emanzipatorische Anspruch im Entwicklungsprozess

Für vier der insgesamt fünf interviewten Studierenden wird das Portfolio dem emanzipatorischen Anspruch „gerecht“ oder auch „sehr gerecht“ (I1, 266–267; I2, 293; I4, 110–129; I5, 53). Eine der Interviewten meint, dass dies „zu einem gewissen Anteil schon“ (I3, 134) der Fall gewesen sei und begründet das insofern, als dass einerseits ein individueller Spielraum sowie Schwerpunktsetzungen nach subjektivem Interesse möglich waren, andererseits aber doch eine klare Vorstellung vorhanden war, wie das Portfolio auszusehen hätte (I3, 134–138).

Eine der interviewten Personen skizziert den emanzipatorischen Anspruch dieses Projekts in Abgrenzung zu anderen Lehrveranstaltungen im Studium:

Wir haben gerade jetzt halt in der universitären Lehre das Problem, dass wir eigentlich in unseren Lehrveranstaltungen Pseudo-Emanzipation durchführen. Wir werden gezwungen, gewisse Sachen zu machen. Wir tun sie halt, weil wir wollen die Lehrveranstaltung abschließen. (I1, 271–275)

Der Umstand, dass das Projekt als emanzipatorisch betrachtet wird, wird daran festgemacht, dass das Thema selbst gewählt werden konnte und die Studierende nach eigenem Interesse etwas beforschen konnte. In diesem Zusammenhang kann auf den eingangs erwähnten Bedeutungsgehalt in Verbindung mit dem eigenen Interesse verwiesen werden. Das wäre tiefgehend und sinnstiftend gewesen. Außerdem verbindet sie mit Emanzipation auch, dass mit dem Portfoliopjekt etwas bewegt werden kann (I1, 82–86).

Das Projekt wird jedoch nicht nur als emanzipatorisch betrachtet, weil die daran arbeitenden Studierenden sich selbstbestimmt mit einem Thema auseinandersetzen konnten, sondern auch, weil das Portfolio studierendenbezogen gestaltet ist und diese selbst über Inhalte und Wege entscheiden können. Das wird einer Studierenden zufolge dadurch ermöglicht, dass sie sich selbst immer wieder gefragt hat, ob sie das denn auch machen würde. Dieser Prozess könne letztlich auch dazu beitragen, dass das Portfolio von Studierenden eher angenommen wird (I1, 293–315).

Eine andere Interviewte empfand vor allem die Freiheit der Projektarbeit und das Interesse an der eigenen Meinung als sehr positiv. Für sie wurde der Entwicklungsprozess einem emanzipatorischen Anspruch gerecht, weil Mitbestimmung und Selbstständigkeit zentrale Merkmale der Arbeit waren. Darüber hinaus war der Prozess emanzipatorisch, weil die Studierenden das Gefühl hatten, etwas Wichtiges zu machen. Sie verbinden Emanzipation demnach mit Mitbestimmung, Selbstständigkeit und einer weiterführenden Bedeutung der eigenen Arbeit (I5, 53).

6. Diskussion, Limitationen und Ausblick

Wenngleich dem Ergebnis der Studie zu entnehmen ist, dass für das studentische Entwicklungsteam der erfahrene Portfolioentwicklungsprozess dem emanzipatorischen Anspruch tatsächlich gerecht wurde, zudem ein sinnhafter individualisierter Lernzuwachs zu verzeichnen war und sich dabei eine deutliche Akzeptanz der Portfolioarbeit eingestellt hat (vgl. hierzu bisherige Ergebnisse zur portfoliobezogenen Akzeptanzforschung; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016, S. 171f.; Feder & Cramer, 2019), so ist dieses erfreuliche Ergebnis doch vor dem Hintergrund einiger Limitationen zu betrachten, die die Vorläufigkeit des Projektes markieren sowie nächste notwendige Prozessschritte nahelegen.

Das Ergebnis basiert auf einem schlanken Interviewdatensatz, der von fünf Studierenden stammt, die als Gruppe in einen höchst individualisierten Prozess involviert waren. Aus den nicht verallgemeinerbaren Erkenntnissen lässt sich also vorerst nur ableiten, dass emanzipatorische Lerngelegenheiten (Reitinger, 2021) in Konzeptionsentwicklungsprozessen studierendenseitig tatsächlich zur Entfaltung kommen können. Wie sich dies in anderen Situationen oder Kontexten sowie im Zuge von Portfolioimplementierungsprozessen abzeichnet, ist aus den vorhandenen Daten nicht ableitbar.

Wenngleich das gewählte Forschungsdesign (Qualitative Inhaltsanalyse problemzentrierter Leitfadeninterviews) mit Blick auf den Kontext und die Forschungsfragen als angemessen erscheint, so ist für die weiterführende Begleitforschung des Prozesses anzudenken, auch komplexere Methoden einzusetzen, wie etwa formative Evaluierung, Mixed Methods oder Gruppendiskussionen. Diese Ansätze würden es erlauben, größere Personengruppen in den Forschungsprozess einzubinden oder Kontrastierungen von Wahrnehmungen unterschiedlicher Akteur*innengruppen (z. B. studentische Entwicklungsteams, Anwender*innen, Lehrende, Skeptiker*innen, Befürworter*innen) in den forschenden Blick zu rücken.

Betreffend die Wirkung der gemachten Erfahrung auf das weitere Denken und Handeln der beteiligten Studierenden bleiben einige Fragen offen: Aus welchen Quellen speiste sich die Motivation der Studierenden (z. B. emanzipatorische Ausrichtung des Prozesses, Konzept als Produkt, Kontrast zu anderen Lehrveranstaltungen)? Welchen Einfluss hatte der pandemiebedingte Distance-Learning-Modus auf die Performance und das Ergebnis des Projektes? Wie verändert sich das Empfinden, wenn emanzipatorische Lerngelegenheiten vom einzelfalltypischen Bruch in der persönlichen Bildungsbiografie zur hochschulischen Gesamtnote avancieren? Inwieweit wirkt sich die positive Erfahrung mit Portfolios auf das zukünftige Lehrer*innenhandeln aus? Steigt mit der gemachten Erfahrung die Bereitschaft, auch Schüler*innen ähnliche autonomie- und partizipationsorientierte Szenarien anzubieten?

Neben diesen Fragen bleibt mit der vorliegenden Erststudie aber auch das durchgeführte und analysierte Projekt selbst noch in seiner Unvollständigkeit hinsichtlich einiger Punkte offen, da dem Prozess der Konzeption nun die konkrete Verankerung im Studienkontext, die Implementation sowie die damit parallel einhergehende Konzeptpräzisierung folgen müssen. In diesen Folgeprozessen kann nicht implizit davon ausgegangen werden, dass ein von einer kleineren Studierendengruppe entwickeltes Konzept zwingend zu einer breiten Akzeptanz in der allgemeinen Studierendenschaft führt. Insofern wird man sich der Herausforderung zu stellen haben, das Konzept forschungsbegleitet und unter Einbindung möglichst vieler Studierenden zu konkretisieren, dieses dann erfolgreich Studierenden zur Anwendung anzubieten und langfristig so flexibel zu halten, dass es entsprechend der individuellen Anliegen und persönlich relevanten, praxisfeldbezogenen Problemstellungen der anwendenden Lehramtsstudierenden einzelner Kohorten von diesen innerhalb des definierten Studienplanrahmens selbst laufend und individuell aktualisiert bzw. neu konzeptioniert werden kann. Um die Grundprämisse der Selbstbestimmung (Ryan & Deci, 2020) sowie die emanzipatorischen Akte (Biesta, 2010; Säfström, 2011) dabei nicht – bewusst oder unbewusst – über Bord zu werfen, wird es sich folglich wohl um ein Portfolio handeln müssen, dessen Einsatz von Studierenden auf Basis einer eigenen freien Entscheidung aus- bzw. abgewählt werden kann. Aus curricularer Perspektive (Bologna-Lehre und ECTS-Regelungen) ist dies sicherlich eine Herausforderung, aber dennoch lösbar, insofern man sich auf das (hochschul-)didaktische Prinzip der Personalisierung von Lernprozessen (vgl. Reitinger, 2013, S. 57ff.) vorbehaltlos einlassen will.

Anhang

Interviewleitfaden

Einstiegsfrage

- Erzähle mir bitte kurz über deinen universitären Werdegang seit deinem Studienbeginn und warum du die Lehrveranstaltung (LV), in der die Entwicklung eines Portfoliokonzepts für dich im Vordergrund stand, genau in dem Semester gewählt hast?

Beweggründe zur Teilnahme

- Blicken wir nun wieder auf die LV des vergangenen Sommersemesters: Du hast dich ja zu Beginn der LV freiwillig für die Teilnahme an der Portfolioentwicklung entschieden. Warum?

Entwicklungsprozess

- Erzähle mir doch bitte, wie sich die Entwicklung des Portfoliokonzepts gestaltet hat und beginne von ganz am Anfang bis zum heutigen Tag!

Bewertung des Prozesses

- Wie würdest du den Prozess bewerten? Warum würdest du ihn so bewerten?
- evtl. als Nachfrage: Welche Schwierigkeiten sind aufgetaucht? Wie bist du damit umgegangen?

Eigene Rolle und Gestaltung der Gruppenarbeit

- Wie konntest du dich in dem Prozess einbringen?
- Wie hat sich die Arbeit bzw. der Austausch in der Gruppe gestaltet?

Aspekte der Emanzipation

- Wird der Entwicklungsprozess – deiner Meinung nach – dem gesetzten emanzipatorischen Anspruch gerecht?
- Beschreibe das Verhältnis der eigenen Arbeit und den Vorgaben des LV-Leiters!
- Welche Vorgaben wurden dir für den Entwicklungsprozess sowie die Entwicklung gemacht?
- Wie siehst du die Vorgaben, die für die Entwicklung gemacht wurden?
- Wie bist du damit umgegangen?
- Wie würdest du deinen eigenen Lernprozess im Zuge dieses Projekts einschätzen? Warum siehst du das so?

Zukunftsperspektiven

- Wie könnte der Entwicklungsprozess weiterlaufen?
- Was sollte bei der Weiterentwicklung des Portfoliokonzepts deiner Einschätzung nach berücksichtigt werden?

Übersicht der Kategorien

Kategorien	Subkategorien
<i>Bedeutende Aspekte im Entwicklungsprozess</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung des eigenen Interesses • Beweggründe für das Durchführen der Portfolioarbeit • Bedeutung der Vorgaben für den Prozess • Bedeutung des Einbeziehens der Vorarbeiten
<i>Lernzuwachs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernzuwachs in Bezug auf den Inhalt • Lernzuwachs zum Einsatzbereich von Universitäten • Lernzuwachs zur Einstellung zum Portfolio • Transfer auf den eigenen Unterricht • Bedeutung des Portfolios für Lehrveranstaltungen im BA-Studium sowie im Studium an sich • Bedeutung der Bewertung des Entwicklungsprozesses und des Produkts
<i>Der emanzipatorische Anspruch im Entwicklungsprozess</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnis im Hinblick auf einen emanzipatorischen Anspruch • Bedeutung des Emanzipatorischen • Bedeutung der Vorlegung des Portfolios der Studienprogrammleitung • Bedeutung der Überlegungen der Implementierung • Reflexion des eigenen Werdegangs • Bedeutung des beruflichen Umfelds

Ausschnitt aus der induktiven Kategorienbildung

Originaltext (Selektion)	Zusammenfassung	Kategorie
<p>Interview 1</p> <p>0:03:50</p> <p>Ähm bin dann eigentlich beim ersten Termin bei der Durchbe- bei der Durchbesprechung der Themen. Ähm: (.) wurde eben vom [Lehrveranstaltungsleiter] vorgeschlagen, dass wer sich dafür interessiert auch daran stattdessen mitarbeiten könnte. (.)</p>	<p>Beim ersten Termin gab es den Verweis seitens der LV-Leitung, dass es die Möglichkeit gibt, bei Interesse an einem Portfolio zu arbeiten.</p>	<p>Wahlmöglichkeit aufgrund des eigenen Interesses</p>
<p>I: Mhm (.) mhm. (.) Gut. Dann würde ich zur nächsten Frage gehen. Über</p> <p>IP: Ja</p> <p>I: leiten. Ah:m wenn wir jetzt sozusagen auf das vergangene Sommersemester zurückblicken und da eben insbesondere auf die Lehrveranstaltung, hast du dich ja freiwillig zu dieser Teilnahme für diese Portfolioentwicklung entschieden.</p> <p>Warum?</p> <p>IP: Ja [Vom Interview unabhängiges Geräusch] (.)</p>	<p>Gründe für die Wahl: - pragmatischer Grund</p> <p>- interessanter als die anderen Aufgaben</p> <p>Tieferehender Grund ist das Gefühl etwas bewegen zu können.</p> <p>Die damit verbundene Arbeit ist sinnstiftend und original.</p>	<p>Beweggründe für das Durchführen der Portfolioarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahl (doppelte Benennung) • Interesse • Veränderung • Sichtbarkeit/Öffentlichkeit • sinnstiftend/Originalität
<p>IP: <u>Ich glaub dazu gibts mehrere Gründe.</u> Also der erste relativ recht pragmatische Grund ist. Ähm. (.) Es war interessanter. Grundsätzlich, ähm. (.) Und der zweite tiefergehende Punkt der im Endeffekt noch an den ersten Eindruck ist die Tatsache, dass ich nicht einfach immer nur eine Arbeit machen will, die ich dann für mich selbst kurz mach, die dann vielleicht die Studenten und Studenten in meiner Gruppe sehen und das wars. Geschichte erledigt. (.) Ähm: für mich wars insofern interessant, weil ich das Gefühl hatte, ich kann damit ein bisschen mehr bewegen, es sehen ein bisschen mehr Leute. Ich mach eine originale Arbeit, sie ist <u>sinnstiftend.</u> Ah, das hat einfach mein Interesse geweckt in dieser Zusammenarbeit. (.)</p>		

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T. W. & Becker, H. (2013). Erziehung zur Mündigkeit 1969. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 133–147). Frankfurt: Suhrkamp.
- Avery, P.G. (2010). Deliberation as a Core Part of Teacher Education and Civics Classrooms. *INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA*, 10, 11–21.
- Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54–65). Münster: Waxmann.
- Baumgartner, P., Himpl, K. & Zauchner S. (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. BMBF-Abschlussbericht (Teil I)*. Krems: Donau Universität.
- Benner, D. (2008). Reflexive versus affirmative Emanzipation. *KWARTALNIK PEDAGOGICZNY*, 209(3), 59–68.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jaques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39–59.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52–73.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education. A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253–262.
- Christof, E. & Ribolits, E. (2013). *Bildung und Emanzipation*. Schulheft 152. Wien: StudienVerlag.
- David, L. (2019). Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 81–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Degenhardt, M. (2014). Portfolioarbeit in der Hochschullehre. Konzept – Anwendungsbereiche – Beispiele. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 57–82). Stuttgart: Raabe.

- Fasching, M., Kopper-Zisser, C. & Spasojevic, M. (2020). *STeEP – Student Teachers' Emancipatory Portfolio. Erste Ausarbeitung*. Unveröffentlichte Studienleistung. Universität Wien.
- Feder, L. & Cramer, C. (2018). Potentiale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Eine Analyse der Portfolioliteratur. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 354–368.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245.
- Feder, L., Cramer, C., Bohl, T. & Wenz, K. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierungen. In BMBF (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Frankfurt: Druck- und Verlagshaus Zarbock.
- Feder, L., Cramer, C. & Krämer, H. (2017). *Tübinger Portfolio Lehrer*innenbildung*. Konzeption. Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Fehringer, K., Klimas, P., Langer, J., Möslinger, K. & Spasojevic, M. (2002). *STeEP Student Teacher's Emancipatory Portfolio. Vorschläge zur Implementierung in das Bachelor-Lehramtsstudium an der Universität Wien*. Kollaborative Studienleistung, erstellt im Rahmen einer Lehrveranstaltung der Universität Wien. Verfügbar unter: <https://www.johannesreitinger.com/downloads/STEEP/steep.pdf>
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327–337.
- Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolio in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, N. (2020). Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 585–597.
- Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritischkonstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In P. Tremp, & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS.
- Himmelsbach, M. (2021). Das Linzer Entwicklungsportfolio. Konzeption – Charakterisierung – Innovationspotenzial. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 72–86.
- Hoffelner, A. (2020). An der Schnittstelle von Rassismuskritik und Theaterpädagogik. Wege der (Selbst-)Reflexion und Emanzipation in der Lehramtsausbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 716–738.
- 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 & Meike Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39). Münster: Waxmann.

- hooks, b. (2011). *Critical thinking. Practical wisdom*. New York & London: Routledge.
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 149–154.
- Jahn, D. & Kenner, A. (2019). Über die angebliche Vertreibung des kritischen Geistes aus einer bildungsvergessenen Hochschullehre und über das Anliegen einer kritischen Hochschullehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. & Störtländer, J. C. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung – Zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S. 265–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraler, C. (2013). Grundlagen und Umsetzung der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck: ein Resümee. In B. Koch-Priewe, Leonhard, T., Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 136–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Magnusson, G. & Rytzler, J. (2019). Approaching higher education with Didaktik: university teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 190–202.
- Moegling, K. (2007). Erziehung zur Mündigkeit. In D. Lange (Hrsg.), *Konzeptionen der politischen Bildung* (S. 72–83). Baltmannsweiler: Schneider.
- Mollenhauer, K. (1971). *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen*. Weinheim: Juventa.
- Newson, J. A. (2004). Disrupting the 'Student as Consumer' model: The new emancipatory project. *International Relation*, 18(2), 227–239.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiter, M. (2016). *Das eigene Lernen „managen“ – der Einsatz der E-Portfolio-Plattform Mahara an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. Beitrag zum Projekt „Experts in Education“, FKZ 01PL12006, BMBF. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen*. Immenhausen bei Kassel: Barbara Budrich Prolog.
- Reitinger, J. (2018). Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (S. 74–87). Brill Sense: Leiden.
- Reitinger, J. (2021). What is an Emancipatory Learning Opportunity? *Researchgate*. https://www.researchgate.net/publication/355369180_What_is_an_Emancipatory_Learning_Opportunity, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11406.48967>
- Reitinger, J. & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang – Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auf die Bildungswissenschaft*. *Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 115–135). Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Rothgenger, J. (2016). Mein (Arbeits-)Raum? – Das Portfolio aus Studierendenperspektive. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 229–233). Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1–11.
- Säfström, C. A. (2011). Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 199–209.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- Shaffer, T.J. (2014). Promising future directions. Deliberation in and through higher education. *Journal of Deliberate Democracy*, 10(1), 1–5.
- Steinke, I. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strübing, J. (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2. Auflage). Oldenbourg: De Gruyter.
- Valdorf, N., Werfel, A. & Streblov, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & Meike Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 40–53). Münster: Waxmann.
- Van Berveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9.

- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), 1–9.
- Zeichner, K. & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education program: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613–621.
- Ziegelbauer, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2016a). *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, C. & Gläser-Zikuda, M. (2016b). Portfolio aus der Sicht von Studierenden – Eine qualitative Studie zu Vorstellungen von Portfolioarbeit in der ersten Phase der LehrerInnenbildung. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S.160–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S. (2016a). 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 Praxis, Forschung und Lehre* (S.73–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S. (2016b). Zum Nutzen von Portfolios im Lehramtsstudium – zwei Seiten der Medaille. In Ziegelbauer, S. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (S.147–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S., Ziegelbauer, C., Limprecht, S. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Bedingungen für gelingende Portfolioarbeit in der Lehrerbildung- empiriebasierte Entwicklung eines adaptiven Portfoliokonzepts. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S.112–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.