



Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre

Erprobung des ePortfolios im Rahmen der Lehrerbildung

Nicola Hericks^{1,*}

¹ *Goethe-Universität Frankfurt am Main*

** Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
ehemals Fachbereich Erziehungswissenschaft,
T.-W.-Adorno-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main
hericks@em.uni-frankfurt.de*

Zusammenfassung: Der Einsatz von Portfolios in der Hochschullehre hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen, und es bieten sich vielfältige Einsatzmöglichkeiten. So kann das Portfolio als modul- oder fachübergreifendes Entwicklungsportfolio über die gesamte Studiendauer, zur Darstellung erworbener Kompetenzen, als Präsentationsportfolio im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen, aber auch als Bewertungsportfolio und damit als Prüfungsinstrument eingesetzt werden (vgl. Weber, Hehn-Oldiges, Vogel & Stehle, 2017; Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007). Neben dem klassischen Papier-Portfolio wird in den letzten Jahren der Einsatz sog. ePortfolios immer interessanter. Bei dieser digitalen Variante erstellen die Studierenden ihre Einträge direkt im Internet. Neben schriftlichen Einträgen ist das Einfügen von Bildern, Videos und Links möglich. Nach Fertigstellung wird das Portfolio von den Studierenden für den bzw. die Lehrende*n sowie ggf. für weitere oder alle Seminarteilnehmer*innen freigeschaltet, so dass auch Formen des Peer-Feedbacks einbezogen werden können. An der Goethe-Universität Frankfurt werden derzeit Einsatzmöglichkeiten des Portfolios im Rahmen der Lehrer*innenbildung erprobt. Der vorliegende Beitrag zeigt zunächst Möglichkeiten, wie ein Portfolio in der universitären Lehre als Prüfungsform eingesetzt werden kann. Im zweiten Teil wird der konkrete Einsatz im Rahmen eines Seminars für Lehramtsstudierende im Wintersemester 2018/2019 beschrieben. Zudem werden die Ergebnisse einer Befragung gezeigt, bei der die Seminarteilnehmer*innen zu ihren bisherigen Erfahrungen mit Portfolios in der Hochschullehre sowie zum Einsatz des ePortfolios als Prüfungsform im genannten Seminar befragt wurden.

Schlagwörter: Portfolio, ePortfolio, Modulprüfung, alternative Bewertungsformen, Hochschullehre



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

1 Einleitung

Der Einsatz von Portfolios in der Hochschullehre hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen, und es bieten sich vielfältige Einsatzmöglichkeiten. So kann das Portfolio als modul- oder fachübergreifendes Entwicklungsportfolio über die gesamte Studierendauer, zur Darstellung erworbener Kompetenzen, als Präsentationsportfolio im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen, aber auch als Bewertungsportfolio und damit als Prüfungsinstrument eingesetzt werden (vgl. Weber, Hehn-Oldiges, Vogel & Stehle, 2017; Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007). Neben dem klassischen Papier-Portfolio wird in den letzten Jahren der Einsatz sog. ePortfolios immer interessanter. Bei dieser digitalen Variante erstellen die Studierenden ihre Einträge direkt im Internet. Neben schriftlichen Einträgen ist das Einfügen von Bildern, Videos und Links möglich. Nach Fertigstellung kann das Portfolio von den Studierenden außer für den Lehrenden auch für einzelne oder alle Seminarteilnehmer*innen freigeschaltet werden, so dass Formen des Peer-Feedbacks möglich sind.

An der Goethe-Universität Frankfurt werden derzeit Einsatzmöglichkeiten des Portfolios im Rahmen der Lehrer*innenbildung erprobt. Der vorliegende Beitrag zeigt zunächst Möglichkeiten, wie ein Portfolio in der universitären Lehre als Prüfungsform eingesetzt werden kann. Im zweiten Teil werden der konkrete Einsatz im Rahmen eines Seminars für Lehramtsstudierende im Wintersemester 2018/2019 beschrieben sowie die Ergebnisse einer Befragung gezeigt, bei der die Seminarteilnehmer*innen zum Einsatz des ePortfolios als Prüfungsform im genannten Seminar, aber auch allgemein zu ihren bisherigen Erfahrungen mit Portfolios in der Hochschullehre befragt wurden.

2 Theoretischer Hintergrund

Erste Ansätze der Portfolioarbeit finden sich bereits in der Zeit der Reformpädagogik. Hier sind u.a. die Pensenbücher bei Maria Montessori, die Schultagebücher bei Célestin Freinet sowie die Jahresarbeiten nach Rudolf Steiner zu nennen (vgl. Greif & Kurtz, 1996; Gerhardt, 1992; Häcker, 2006). In der Schule werden Portfolios seit Ende der 60er-Jahre eingesetzt und stellen hier eine Reaktion auf die Forderungen nach alternativen Lernformen, Schüler*innenmitbestimmung und Demokratisierung dar. In der Hochschule ist das Portfolio erstmals seit 1974 – zunächst in den USA und in Kanada – zu finden und soll als „Instrument der Dokumentation und Bewertung von Leistungsstand und -entwicklung ebenso wie als integraler Bestandteil von Bildungs- und Lehrerbildungsprozessen“ eine Alternative zur „Testmanie“ bieten und die Qualität des Lehrkräfteausbildungswesens steigern (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 17).

Ziele der heutigen Portfolioarbeit in der Hochschule sind die theoriegeleitete und systematische Reflexion sowie die metakognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und der eigenen Lernleistung unter Anleitung eines Lehrenden (vgl. Behrens, 1997, S. 179; Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 29). Ein Portfolio soll „die persönlichen Anstrengungen und Fortschritte sowie Kompetenzentwicklungen und Leistungen [...] nachvollziehbar aufzeigen“ (Weber et al., 2017, S. 1). Die Sammlung wird daher fortwährend überarbeitet und weiterentwickelt und soll nach Paulson, Paulson & Meyer (1991) gerade auch unfertige und misslungene Arbeiten enthalten.

Neben der Entwicklung individueller Fachkompetenzen werden durch die Arbeit mit Portfolios durch den Einbezug von Lernergebnissen sowie der Lernprozessdokumentation persönliche Lernstrategieentwicklungs- und Selbstorganisationskompetenzen gefördert (vgl. Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 29). Das Portfolio „kann jedoch auch nur als reines Dokumentationsinstrument betrachtet werden“ (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 14)

Inzwischen gibt es zahlreiche Varianten der Portfolioarbeit. Nicht jede Sammlung von Dokumenten, Lerninhalten oder Lernnachweisen kann nach Hornung-Prähauser et al.

(2007) jedoch im didaktischen Sinn als Portfolio bezeichnet werden. Es folgt daher zunächst eine Darstellung der verschiedenen Portfoliotypen.

2.1 Portfoliotypen und -formen

Baumgartner, Himpsl & Zauchner (2009) arbeiten zwölf Portfoliotypen heraus, die sie zu drei Grundtypen zusammenfassen (vgl. Baumgartner, Himpsl & Zauchner, 2009, S. 5):

- (1) *Reflexionsportfolios* (Lernprodukt-, Lernprozess-, Prüfungs- und Curriculumspartfolios);
- (2) *Entwicklungsportfolios* (Qualifikations-, Kompetenz-, Job- und Laufbahnportfolios);
- (3) *Präsentationsportfolios* (Bewerbungs-, Selbstvermarktungs-, Showcase- und Repräsentationsportfolios).

Neben einem Papier-Portfolio, also der handschriftlichen oder am PC geschriebenen und ausgedruckten Version, wird in den letzten Jahren der Einsatz von ePortfolios¹ immer interessanter. Bei dieser digitalen Variante erstellen die Studierenden ihre Einträge (sog. Artefakte²) mit Hilfe einer Software (z.B. Mahara) direkt im Internet. Neben schriftlichen Einträgen ist das Einfügen von Bildern, Videos oder Links möglich. Vorteile des ePortfolios sind die Integration einer Vielzahl digitaler Artefakte, die verschiedene Sinneskanäle ansprechen, sowie das flexible, kontextbasierte Ergänzen, Austauschen und Verwenden dieser Artefakte und damit einhergehend die Förderung von IT- und Medienkompetenz (vgl. Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 29–30).

Ein Problem stellt bei ePortfolios häufig die technische Umsetzung bzw. die notwendige Infrastruktur dar, wie adäquate Hard- und Software, niederschwelliger Zugang, Nutzerfreundlichkeit, Kosten, Support, Administration, Schulungsangebote und Zugriffsrechte (vgl. Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 159; Baumgartner et al., 2009, S. 13). Des Weiteren sehen Reinmann & Sippel (2011) insbesondere bei der Erstellung von ePortfolios die Gefahr eines sog. *over-acting*, d.h. des wahllosen Zusammenstellens einer Vielzahl von Inhalten, ohne deren Nutzen zu reflektieren. Bei beiden Formen – Paper- und ePortfolio – sei zudem ein *over-scripting* zu vermeiden, also zu viele Vorgaben von Dozentenseite bzgl. der Erstellung, da dies eine spontane Interaktion verhindere und zu einem reinen „Abarbeiten“ führe, sowie eine *over-reflection*, also die Gefahr, dass die Studierenden im Zuge der Erstellung zu stark mit sich selbst beschäftigt sind und damit die Außenperspektive vernachlässigt wird (vgl. Reinmann & Sippel, 2011).

2.2 Portfolios in der Hochschullehre

Im Bildungsbereich lassen sich nach Jafari & Kaufmann (2006) zwei Reichweiten eines Portfolios betrachten: zum einen der Einsatz im Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung mit dem Ziel der fachspezifischen Entwicklungsarbeit und zum anderen die Nutzung des Portfolios als Begleitinstrument für einen länger andauernden, fachunspezifischen Kompetenzentwicklungsprozess – insbesondere in Übergangsphasen der Bildungsbiographie (vgl. Jafari & Kaufmann, 2006, S. 6).

¹ „Werden bei der Erstellung, Dokumentation, Verwaltung und Präsentation von Portfolios elektronische Unterstützung und Medien genutzt, [...] spricht [man] [...] von ‚E-Portfolios‘, ‚electronic portfolios‘ oder ‚digitalen Portfolios‘. Diese Begriffe werden in der Regel synonym verwendet. Ein E-Portfolio, das auf einem PC erstellt wurde, und/oder über das Internet [...] zugänglich ist, wird auch [als] Webbased-Portfolio (oder Webfolio) bezeichnet“ (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 14). Im vorliegenden Beitrag wird für die digitale Variante der Begriff ePortfolio verwendet, für die handschriftliche Variante der Begriff Papier-Portfolio.

² „In der Programmsprache von Mahara wird ein Portfolio als ‚Sammlung‘ bezeichnet, die verschiedene ‚Ansichten‘ enthält [...]. Diese Ansichten können [mit] Hilfe zahlreiche[r] Gestaltungsmöglichkeiten individualisiert und mit verschiedenen Medien bzw. Artefakte inhaltlich gefüllt werden.“ (Weber et al., 2017, S. 5).

Bezogen auf die Hochschule ergeben sich vier Szenarien, in denen das Portfolio konkret eingesetzt werden kann (vgl. Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 39, 41):

- (1) *zur Studien- und Lernplanung* (Darstellung der Studien-, Lernstrategie- und Persönlichkeitsplanung, insbesondere in Umbruchphasen, wie der Studieneingangsphase, dem Wechsel vom Bachelor zum Master sowie zum Studienende);
- (2) *zur Unterstützung des wissenschaftlichen Arbeitens* und zum Ausbau entsprechender Kompetenzen (Darstellung individuell bearbeiteter Forschungsthemen im Laufe des Studiums und des entsprechenden Lernwegs);
- (3) *als projektorientierte Portfolioarbeit* (in einzelnen Lehrveranstaltungen bezogen auf ausgewählte Themen oder Kompetenzen);
- (4) *zum Anlegen von Kompetenz- und Bewerbungsportfolios* (Darstellung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen für Übertrittsphasen, wie den Einstieg in das Berufsleben nach Beendigung des Studiums).

Bezogen auf konkrete Lehrveranstaltungen können Portfolios nach Inglin (2006) auf verschiedene Weise integriert werden: Beim *Parallelmodell* erstellen und führen die Studierenden ihr Portfolio unabhängig von der Lehrveranstaltung, d.h., dessen Inhalte werden im Seminar nicht aufgegriffen. Ein Coaching durch den bzw. die Lehrende*n oder durch Tutor*innen sollte jedoch erfolgen. Beim *Zentripetalmodell* werden die Ergebnisse der Portfolioarbeit dagegen zu bestimmten Zeitpunkten in der Lehrveranstaltung aufgegriffen und diskutiert (z.B. in Feedbackschleifen, Work-in-Progress-Sitzungen oder Werkstattgesprächen). Beim *Zentrifugalmodell* wird in der Lehrveranstaltung exemplarisch mit Texten, Methoden, Videos u.ä. gearbeitet, und die Studierenden müssen für die Portfolioarbeit einen Transfer der neuen Erkenntnisse, Methoden usw. leisten und diese bei der Erstellung von Artefakten für das Portfolio nutzen (vgl. Inglin, 2006, S. 84f.).

2.3 Das Portfolio als Prüfungs- und Bewertungsinstrument

Neben dem Einsatz als Lern- und Entwicklungsinstrument kann das Portfolio auch als (alternatives) Bewertungsinstrument genutzt werden. Auch dann ist jedoch „der Erstellungs- und Lernprozess von Bedeutung. Eine starre Unterscheidung wird daher von manchen auch als ‚künstlich‘ geschaffen bezeichnet.“ (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 20)

Weber et al. (2017) arbeiten für die an der Hochschule typischen Prüfungsformen folgende Einsatzmöglichkeiten heraus (vgl. Weber et al., 2017, S. 6):

- *Aktive Teilnahme*: Die regelmäßige, aktive Teilnahme an einer Lehrveranstaltung kann mithilfe eines Präsentationsportfolios dokumentiert werden.
- *Schriftliche Prüfungen*: Der Portfolioumfang wird äquivalent zu bestehenden Prüfungsformen festgelegt, und es wird, ähnlich wie bei Hausarbeiten, ein thematischer Rahmen formuliert. Inhalte des Portfolios sind dementsprechend Artefakte, die in der Lehrveranstaltung im Rahmen eines begleiteten Überarbeitungsprozesses entstanden sind, sowie Reflexionen über den Prozess und Transferaufgaben.
- *Mündliche Prüfungen*: Das Portfolio wird als Ausgangspunkt für die Themenauswahl oder als Grundlage der Prüfung genutzt.
- *Modulabschlussprüfung über mehrere Lehrveranstaltungen*: Die verbindende Funktion des Portfolios kann über ein Modul hinweg genutzt werden, indem die Portfolioarbeit den roten Faden bildet und somit der Zersplitterung im Studium entgegenwirkt.
- *Verbindung von mehreren Modulen*: In Anlehnung an ein studienbegleitendes Entwicklungsportfolio verfassen die Studierenden nach bestimmten Ausbildungsabschnitten (z.B. Bachelor) eine Reflexion über ihr bisheriges Studium. Dies kann

dazu beitragen, den nächsten Ausbildungsabschnitt im Sinne der Professionalisierung zu planen und sich Ziele zu setzen (u.a. Reflexion der Beweggründe für die Studien- und Fachwahl).

Als Bewertungsinstrument eingesetzt, ermöglicht das Portfolio nach Hornung-Prähauser et al. (2007) im Unterschied zu Multiple-Choice-Prüfungen eine größere Beurteilungsgerechtigkeit, „da individuelle Lernvoraussetzungen etc. einbezogen werden und neben dem eigentlichen Lernergebnis auch Metakompetenzen beurteilt werden“ (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 22). Die Festlegung der Bewertungskriterien sollte dabei in Zusammenarbeit mit den Lernenden erfolgen und zudem auf „Kompetenzen (und weniger auf Wissensinhalte) [fokussieren sowie] am Leistungsvermögen und Lernverhalten des Individuums orientiert“ sein (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 29). Ähnliche Ausführungen finden sich bei Häcker, der von der Möglichkeit einer Messung komplexer Kompetenzen bzw. higher order cognitive skills und soft skills spricht (vgl. Häcker, 2006).

Weber et al. (2017) empfehlen zudem, Formen der Selbstbewertung und des Peer-Feedbacks einzubeziehen. Bei einem ePortfolio biete die Software Mahara die Möglichkeit, das ePortfolio außer für den Lehrenden auch für weitere oder alle Seminarteilnehmer*innen freizuschalten. Über die „Kommentar-Funktion“ kann so eine Rückmeldung zum Gesamt-Portfolio, aber auch zu einzelnen Einträgen eingegeben werden.

Im folgenden Kapitel wird der Einsatz eines ePortfolios als Modulprüfung im Rahmen eines Seminars für Lehramtsstudierende beschrieben.

3 Didaktisch-methodische Verortung

3.1 Curricularer Kontext

Das Seminar ist dem Pflicht-Modul „Innovation“ und dem Studienbereich „Bildungssysteme“ zugeordnet. Lehrveranstaltungen dieses Bereichs behandeln folgende Inhalte: Schulgeschichte, Schultheorie, Bildungssystem, Qualitätsentwicklung auf Systemebene, Bildungssteuerung und Bildungsökonomie (vgl. SPoL, 2018, S. 14).

3.2 Seminarkonzept

Das Seminar fand im Wintersemester 2018/2019 in den Monaten Oktober bis Dezember wöchentlich mit 4 SWS statt³ und konnte von Studierenden des Lehramts an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen, an Gymnasien und an Förderschulen belegt werden.

Im Seminar wurden alternative Schulformen in Deutschland und im Ausland vorgestellt. Dabei wurden zum einen Schulmodelle aus der Zeit der Reformpädagogik, wie z.B. Montessori-, Waldorf- und Freinet-schulen, thematisiert, zum anderen aber auch neuere und weniger bekannte Formen, wie die BIP-Kreativitätsschulen (Mehlhorn-schulen), Sudbury-Schulen oder Club of Rome-Schulen. Einen weiteren Themenblock bildeten die staatlichen Versuchsschulen.

Neben der *theoretischen Auseinandersetzung* mit den verschiedenen Schulkonzepten in den einzelnen Seminarsitzungen bestand die Möglichkeit, im Rahmen von *Schulbesuchen* die praktische Umsetzung vor Ort kennenzulernen. Da die Schulbesuche aus organisatorischen Gründen nicht zwangsläufig während der regulären Seminarzeit stattfinden konnten, wurden die Studierenden bereits in der Ankündigung im Vorlesungsverzeichnis (also vor Anmeldung zum Seminar) darauf hingewiesen, dass für die Teilnahme am Seminar eine gewisse zeitliche Flexibilität sowie die Bereitschaft bestehen sollten, zumindest an einem Teil der Schulbesuche teilzunehmen. Um dies zu unterstützen, wurde darauf geachtet, dass nur Schulen in Frankfurt am Main sowie im Umland besucht

³ Aus personellen Gründe musste die Durchführung wie oben genannt erfolgen; generell wäre jedoch die klassische Variante, d.h. mit 2 SWS über das gesamte Semester, erstrebenswert.

wurden und eine mit dem Semesterticket kostenlose Erreichbarkeit gewährleistet war. Zudem konnten von den Studierenden im Vorfeld eigene Vorschläge für Schulbesuche eingebracht werden. Im Hinblick auf den Workload wurde die Teilnahme an den Schulbesuchen ferner für die Erbringung der aktiven Teilnahme angerechnet, und es entfiel ein Teil der wöchentlichen Sitzungen.

Des Weiteren wurden im Laufe des Semesters zwei *Praxisvertreterinnen* eingeladen. Hierbei handelte es sich zum einen um die Mitgründerin der, im Aufbau befindlichen, Demo Schule Frankfurt, die u.a. von Möglichkeiten und Hürden der Schulgründung in Deutschland berichtete, zum anderen um eine ehemalige Lehrkraft der Freien Schule Frankfurt, die das dortige Schulkonzept aus Sicht einer Lehrkraft reflektierte.

Darüber hinaus wurde im Seminar die videobasierte Online-Lehr-Lernplattform VIGOR (Videographic Online Recorder) genutzt, welche im Rahmen des BMBF-Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“⁴ entworfen wurde. VIGOR besteht zum einen aus einer Plattform, auf der Lehr-Lern-Material geteilt werden kann (vergleichbar mit OLAT oder Stud.IP). Hinzu kommen ein Videobereich für Videoverwaltung, -schnitt und -analyse sowie die Verbindung mit dem Autorensystem „LernBar“⁵ zur Erstellung, Einbindung und Bearbeitung von Online-Lerneinheiten. Die Lerneinheiten können so gestaltet werden, dass sie neben theoretischen Texten auch Videosequenzen, Aufgaben und weiterführende Quellen zur individuellen Vertiefung enthalten (vgl. Hericks, 2019). Im vorliegenden Seminar ist VIGOR zur Bereitstellung von Materialien (wie Semesterplan, Prüfungsbedingungen, Power-Point-Präsentationen und Texte der einzelnen Seminarsitzungen u.ä.) genutzt worden. Zudem wurden Online-Lerneinheiten bereitgestellt, die die Seminarteilnehmer*innen zur Auffrischung und Vertiefung von Kenntnissen zum Thema „Heterogenität“ nutzen konnten.⁶ Die Online-Lerneinheiten wurden vom Fächerverbund Bildungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt im Rahmen des BMBF-Projekts „Level“ erstellt. Das interdisziplinäre Team besteht aus Erziehungswissenschaftler*innen, Psycholog*innen, Fachdidaktiker*innen, Förder- und Regelschullehrkräften.

3.3 Modulprüfung und Leistungsnachweis

Für die Erbringung der Modulprüfung war von den Seminarteilnehmer*innen ein ePortfolio anzulegen. In diesem sollten die einzelnen, in den Seminarsitzungen thematisierten Schulformen dokumentiert (Gründer, Entstehungszeit, heutiges Bestehen, Schwerpunkte des Konzepts) sowie im Hinblick auf den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft untersucht werden. Hierfür konnten neben den Inhalten der Seminarsitzungen und den auf VIGOR befindlichen Materialien auch die Erfahrungen der Schulbesuche sowie die Berichte der Praxisvertreter*innen genutzt werden.

Um sicherzustellen, dass alle Studierenden über die notwendigen technischen Kenntnisse verfügen, wurden zu Semesterbeginn Schulungen zur Portfolio-Software Mahara

⁴ Das Projekt „Level“ wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1519).

⁵ „Das Autorensystem LernBar ermöglicht [...] [die] einfache Umsetzung didaktischer Strukturen, ohne dass sich Autor*innen um den gestalterischen Aufbau des Bildschirms oder die Navigation kümmern müssen. Mit professionell gestalteten Designvorlagen werden Einsteiger*innen als auch Fortgeschrittene beim Anlegen von Inhaltsseiten, Übungen und Testaufgaben unterstützt. Zahlreiche Fragetypen und Feedbackmöglichkeiten sowie das Einbinden aller gebräuchlichen Medienformate ermöglichen die schnelle Umsetzung der unterschiedlichsten Lernszenarien. Mit dem weiterentwickelten Autorensystem LernBar 4.4 kann mit Hilfe von HTML 5 basierter Quizzes [...] auch [...] am Smartphone gelernt werden. [...] Durch die SCORM-Kompatibilität können Testergebnisse in Lernplattformen wie Moodle oder OLAT übernommen werden.“ (Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2019a).

⁶ Das Thema Heterogenität soll in allen Seminaren Schwerpunkt sein, die im Rahmen des Projekts „Level“ angeboten werden. Folgende Online-Lerneinheiten standen im beschriebenen Seminar zur Verfügung: kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen, Behinderung, kultureller Hintergrund, Gender, sozio-ökonomischer Status, inklusives Lernen.

und zum Anlegen eines ePortfolios angeboten, an denen die Seminarteilnehmer*innen verpflichtend teilnahmen (sofern sie nicht bereits über Vorkenntnisse verfügten).⁷ Für technische Fragen standen den Studierenden während des Semesters zudem spezielle Mahara-Tutor*innen der Goethe-Universität Frankfurt zur Verfügung.

4 Evaluation

4.1 Befragung der Seminarteilnehmer*innen zum Einsatz von Portfolios als Prüfungsform

Studien zum Einsatz des Portfolios in der Hochschullehre liegen bislang sowohl im deutschen als auch im englischen Sprachraum nur vereinzelt vor. Dies gilt insbesondere für Untersuchungen zum konkreten Einsatz sowie zur Nutzung des Portfolios als Prüfungsinstrument (eine Übersicht über vorhandene Studien findet sich bei Feder, Cramer, Bohl & Wenz, 2019).

Da das Portfolio im Wintersemester 2018/2019 erstmals als mögliche Variante der Modulprüfung in den Bildungswissenschaften/Lehramtsstudiengängen in die Prüfungsordnung der Goethe-Universität Frankfurt aufgenommen wurde, sollte mithilfe einer schriftlichen Befragung (Papierfragebogen) geprüft werden, wie diese neue Prüfungsform von den Studierenden angenommen wird. Neben der Bewertung des Einsatzes des ePortfolios als Prüfungsform im vorliegenden Seminar wurden die Studierenden auch hinsichtlich ihrer bisherigen Erfahrungen mit Portfolios im Hochschulbereich befragt.

Der Fragebogen wurde in der vorletzten Sitzung verteilt.⁸ Zu diesem Zeitpunkt war die Abgabe des ePortfolios (und damit die Modulprüfung) zwar noch nicht erfolgt; da die Anfertigung semesterbegleitend stattfinden konnte (und sollte), ist jedoch davon auszugehen, dass die meisten Teilnehmer*innen mit der Anfertigung des ePortfolios zumindest begonnen hatten und daher Stellung zu den verschiedenen Fragen nehmen konnten. Zudem war die Anfertigung eines ePortfolios in den Mahara-Schulungen beispielhaft erprobt worden.

Befragt wurden auch Teilnehmer*innen, die keine Modulprüfung absolvieren wollten. Da auch diese zu Seminarbeginn an einer Mahara-Schulung teilgenommen hatten und sich viele Fragen auf generelle Erfahrungen mit einem Portfolio im Hochschulbereich sowie auf Vor- und Nachteile dieser Prüfungsform bezogen, kann vorausgesetzt werden, dass auch diese über ausreichende Kenntnisse und Erfahrungen verfügten, um an der Befragung teilzunehmen.

Insgesamt konnten 34 der 35 Seminarteilnehmer*innen befragt werden. Dies entspricht einem Rücklauf von 97 Prozent. Die Befragten waren zwischen 19 und 40 Jahre alt und studierten im zweiten bis 15. Fachsemester. 14,7 Prozent⁹ waren männlich, 85,3 Prozent weiblich. In Bezug auf die studierten Unterrichtsfächer waren alle gängigen Fächer vertreten.¹⁰ Bis auf vier Personen verfügten alle Befragten bereits über Praxiserfahrung: So hatten 52,9 Prozent bereits die Schulpraktischen Studien¹¹ Teil 1 absolviert,

⁷ Die Teilnahme an der Schulung wurde ebenfalls im Rahmen der aktiven Teilnahme angerechnet, und es entfiel eine Seminarsitzung.

⁸ Teilnehmer*innen, die in dieser Sitzung nicht anwesend waren, hatten in der letzten Seminarsitzung die Gelegenheit, den Fragebogen auszufüllen.

⁹ Sofern nicht anders angegeben, handelt es sich im Text stets um die gültigen Prozente, also ohne fehlende Angaben.

¹⁰ Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Spanisch, Kunst, Chemie, Physik, Biologie, Sachunterricht, Erdkunde, Politik, Geschichte, Religion (evangelisch und katholisch), Sport sowie Wirtschaft.

¹¹ Die Schulpraktischen Studien sind ein zentraler und obligatorischer Bestandteil der Lehramtsstudiengänge Grundschule, Hauptschule, Realschule und Förderschule (sowie bei Immatrikulation vor dem Wintersemester 2014/15 auch im Lehramt Gymnasium). Es handelt sich um zwei von der Universität organisierte und betreute Schulpraktika, die jeweils in eine einsemestrige Vor- und Nachbereitungsveranstaltung eingebettet sind und mit einem Praktikumsbericht (als Prüfungsleistung) abschließen (vgl. Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2019c).

20,6 Prozent Teil 2 und 14,7 Prozent das Praxissemester.¹² Darüber hinaus wurden von über einem Drittel der Befragten weitere Praxiserfahrungen angegeben, so z.B. durch die Arbeit als Erzieher*innen, als Teilhabeassistent*innen oder im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres. Zudem sind oder waren einige Seminarteilnehmer*innen bereits studienbegleitend als Lehrkraft oder Vertretungslehrkraft an Schulen tätig.

4.2 Ergebnisse

Den *Einsatz im Seminar* bewerteten die Befragten sehr positiv: Allen erschien die Wahl eines Portfolios als Prüfungsform in Bezug auf die Seminarinhalte passend. Bezüglich der Art des Portfolios (Papier oder digital) gab es kaum Präferenzen (47,1 %). Acht Studierende hätten lieber ein Papier-Portfolio angelegt.

Bei der *Erstellung der einzelnen Einträge* gaben sich die Seminarteilnehmer*innen viel Mühe, wie auch die fertigen ePortfolios zeigen. In Rahmen der Befragung gab keine*r an, die Einträge weitgehend aus dem Gedächtnis angefertigt zu haben. Neben eigenen Mitschriften wurden die zur Verfügung gestellten VIGOR-Materialien (77,3 %) sowie eigene Texte und Bücher verwendet (13,6 %) und im Internet recherchiert (63,6 %).

Die einzelnen Einträge wurden jedoch kaum, wie bei der Portfolioarbeit eigentlich vorgesehen, regelmäßig im Anschluss an die jeweilige Seminarsitzung angelegt. 57,1 Prozent gaben an, dies nie gemacht zu haben, 28,6 Prozent selten. Immerhin 14,3 Prozent gelang dies meistens. Grund dafür waren, nach Angaben der Seminarteilnehmer*innen, jedoch nicht fehlendes Interesse (7,4 %) oder fehlende Überzeugung von dessen Sinnhaftigkeit (3,7 %), sondern zeitliche Faktoren (92,6 %). Als weitere Gründe wurden angegeben, lieber intensiver in einem zusammenhängenden Zeitraum zu arbeiten, zuvor relevante Materialien und Informationen zusammentragen und für die Einträge nutzen zu wollen sowie anfängliche Unsicherheiten mit der Software.

Die Aufgabe, *bei der Erstellung des ePortfolios kreativ zu werden* (mit entsprechender Berücksichtigung bei der Bewertung), gefiel 84,9 Prozent¹³ der Befragten. 15,1 Prozent sahen dies eher kritisch.

Der *Nutzen des ePortfolios* wurde von den Seminarteilnehmer*innen ebenfalls sehr positiv bewertet: 83,3 Prozent half die Erstellung bei der Dokumentation der Seminarinhalte, 77,3 Prozent bei deren Reflexion. 72 Prozent können sich zudem vorstellen, ihr ePortfolio im Laufe des weiteren Studiums zu nutzen, so z.B. zur Auffrischung von Seminarinhalten für Hausarbeiten und Prüfungen sowie bei der Berufsorientierung und Berufswahl.¹⁴

Wie sich ferner zeigte, verfügten die meisten Befragten vor dem Seminarbesuch über keinerlei *Erfahrung mit einem Portfolio* (64,7 %). Sofern bereits im Laufe des Studiums damit gearbeitet worden war, handelte es sich in 23,5 Prozent der Fälle um ein Papier-Portfolio. Nur vier Personen hatten bereits ein ePortfolio angelegt. Als *Bewertungsinstrument* hatten es zuvor ebenfalls nur wenige kennengelernt. In diesen Fällen diente es meist zur Erbringung der Modulprüfung¹⁵ oder der aktiven Teilnahme sowie in einem Fall als Leistungsnachweis.

¹² „Seit dem Wintersemester 2014/15 sind alle neueingeschriebenen L3-Studierenden (Lehramt Gymnasium) [...] verpflichtet ein Praxissemester zu absolvieren. Die bisherige Leistungserbringung von zwei fünfwoöchigen Praktika im Rahmen der Schulpraktischen Studien (SPS) entfällt damit.“ (Vgl. Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2019b.)

¹³ Die Antworten in den Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ bzw. der Kategorien „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ wurden bei dieser und den beiden folgenden Items jeweils zusammengefasst.

¹⁴ Im Rahmen des Seminars bzw. während der Schulbesuche wurde auch auf die Möglichkeit einer späteren Tätigkeit als Lehrkraft in einer alternativen Schulform sowie auf ggf. benötigte Zusatzqualifikationen eingegangen.

¹⁵ Wie in Kap. 4.1 erläutert, ist der Einsatz des Portfolios als Modulprüfung in den Bildungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt erst seit dem Wintersemester 2018/2019 möglich. Da im Lehramt verschiedene Fächer studiert werden, kann es jedoch sein, dass einzelne Seminarteilnehmer*innen in anderen Fachbereichen bereits an einer entsprechenden Prüfung teilnehmen konnten.

Unabhängig vom vorliegenden Seminar betrachten alle Befragten den Einsatz eines Portfolios als Prüfungsform im Hochschulbereich generell als sinnvoll. Zudem scheint das Portfolio im Vergleich zu anderen Prüfungsformen beliebt: Bei der Frage, welche Prüfungsform¹⁶ sie favorisieren, setzten 14,7 Prozent das Portfolio an erste Stelle, 26,5 Prozent auf Platz zwei. Am beliebtesten scheinen jedoch die „klassischen“ Prüfungsformen Hausarbeit, Referat und Klausur zu sein.

Als *Vorteile eines Portfolios*¹⁷ sehen die Befragten insbesondere die Möglichkeit der seminarbegleitenden Anfertigung und damit den Umstand, dass sich der Arbeitsaufwand für Prüfungen über das Semester verteilt, sowie den stärkeren Bezug zu den einzelnen Seminarsitzungen und damit die schrittweise Auseinandersetzung mit der Materie. Des Weiteren wurden die vielfältigeren Gestaltungsmöglichkeiten und damit einhergehend die Möglichkeit der individuellen Bearbeitung sowie ein höherer „Spaßfaktor“ bei der Prüfungsanfertigung genannt.

Als *nachteilig* wurde empfunden, dass diese Prüfungsform zeitintensiver sei. Mehrere Befragte äußerten zudem Bedenken, wie ein Portfolio bewertet werden könne und ob eine Vergleichbarkeit gegeben sei.

Beim *Vergleich von Papier-Portfolio und ePortfolio* sehen die Befragten bei letzterem insbesondere die Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten sowie des Medieneinsatzes (z.B. Einfügen von Videos, Bildern, Tondokumenten, Musik, ...) als Vorteil. Zudem wird das ePortfolio als zeitgemäßer empfunden, auch durch den Beitrag zum Umweltschutz durch Papierersparnis. Vereinzelt wurde zudem die praktischere Handhabung, insbesondere bei der Korrektur und Überarbeitung der einzelnen Inhalte, genannt.

Nachteilig sei bei einem ePortfolios insbesondere die technische Seite. Dies gelte zum einen für die zunächst notwendige Einarbeitung in die Software, die als zeitintensiv und kompliziert empfunden wurde. Zum anderen hänge das Ergebnis (also das Aussehen des fertigen ePortfolios) stark davon ab, wie „firm“ man in der Software sei. Des Weiteren könnten technische Schwierigkeiten während der Anfertigung, wie Datenverlust durch fehlgeschlagenes Speichern, Software-Absturz oder fehlender Zugang zum Internet, das Anfertigen des ePortfolios behindern.

5 Fazit

Das Portfolio wurde im vorliegenden Fall weniger zur Reflexion der Lern- und Leistungsentwicklung der Studierenden eingesetzt, sondern als Dokumentationsinstrument zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten, was nach Hornung-Prähauer et al. (2007) jedoch legitim ist (vgl. Kap. 2). Zudem lässt es sich dem vom Inglin (2006) beschriebenen Zentripetalmodell zuordnen, bei dem in der Lehrveranstaltung bereits exemplarisch mit Texten u.ä. gearbeitet wird, die Studierenden für die Portfolioarbeit jedoch einen Transfer leisten und bei der Erstellung der Artefakte nutzen müssen (vgl. Kap. 2.2). Wichtig ist daher die *didaktische Einbettung* dieser Prüfungsform in das Seminkonzept, um dessen Sinnhaftigkeit zu unterstreichen. Im vorliegenden Fall war dies bereits durch den Aufbau der Lehrveranstaltung gegeben. Da in jeder Sitzung eine andere Schulform vorgestellt wurde, bot es sich an, hierzu auch jeweils einen entsprechenden Portfolioeintrag anzulegen. So konnten die einzelnen Sitzungen nachgearbeitet und nochmals reflektiert werden. Schulbesuche und Gäste boten Gelegenheiten für eigene Fotos, Erwerb ergänzender Materialien und Internetverweise.

Auch für die Nutzung im weiteren Studium bietet das Portfolio im vorliegenden Fall ein gutes Beispiel, da das fertige ePortfolio eine Übersicht über verschiedene Schulformen im In- und Ausland bietet, in der später schnell einzelne Informationen zu diesen recherchiert werden können.

¹⁶ Hausarbeit, Referat, Klausur, mündliche Prüfung, Projektarbeit, Portfolio, sonstige.

¹⁷ Bei diesen und den folgenden Items zu Vor- und Nachteilen bestimmter Typen handelte es sich um offene Fragen.

Das *Bewertungsraster* wurde im vorliegenden Fall von der Dozentin erstellt, war den Studierenden jedoch von Seminarbeginn an zugänglich und damit erkennbar, für welche Teilleistung wieviel Punkte erzielt werden können und in welchem Verhältnis diese in die Gesamtnote einfließen. Neben dem Inhalt der einzelnen Einträge (34 %) wurden Kreativität (7 %) und Vollständigkeit (2 %) berücksichtigt. Den Hauptteil bildete eine theoriebasierte Reflexion zum Umgang mit Heterogenität in den vorgestellten Schulformen (57 %), in der sich die Studierenden auf einzelne oder alle im Seminar behandelten Schulformen beziehen konnten, ihre Ausführungen jedoch mit Argumenten aus der Literatur und Forschungsergebnissen belegen sollten.

Kritisch scheint die Bewertung von Kreativität zu sein, wie auch im Rahmen der Befragung vereinzelt von Seminarteilnehmer*innen angemerkt wurde. Trotz Zweifeln an der Bewertbarkeit von Kreativität gefiel die Möglichkeit, kreativ zu werden, den meisten Seminarteilnehmer*innen jedoch, wie in Kapitel 4.2 näher ausgeführt. Im vorliegenden Fall bezog sich Kreativität auf die Nutzung der verschiedenen Mahara-Funktionen. Die ePortfolios wurden diesbezüglich von zwei Personen (Dozentin und Mahara-Tutorin) bewertet und daraus ein Mittelwert gebildet. Dabei ging eine Person eher intuitiv vor, die andere nach folgendem Schema: (a) Aufbau formal (Vorhandensein Deckblatt und Inhaltsverzeichnis, sinnvolle Bezeichnung der Abschnitte, ...), (b) Medienvielfalt und technisch richtige Einbettung der Artefakte, (c) Gestaltung (erkennbare Bemühungen, das ePortfolio optisch ansprechend zu gestalten, Textformatierung, Blickführung durch Textmarker, erkennbares gestalterisches Konzept, Einsatz Layout-Optionen, ...). Trotz unterschiedlicher Vorgehensweise kamen die beiden Korrektorinnen interessanterweise zu ähnlichen, teilweise sogar identischen Ergebnissen.

Der *Einsatz von Portfolios als Prüfungsform* wird, wie die Ergebnisse der Befragung zeigen, von den Studierenden generell sehr positiv bewertet und das Portfolio neben den „klassischen“ Prüfungsformen (Hausarbeit, Referat, Klausur) als eine der favorisierten Formen benannt. Als Vorteile sehen die Befragten u.a. den stärkeren Bezug zu den einzelnen Seminarsitzungen und damit die schrittweise Auseinandersetzung mit der Materie. Des Weiteren sei die Anfertigung im Vergleich zu anderen Prüfungen interessanter und der Nutzen bei der Dokumentation und Reflexion von Seminarinhalten sowie im Laufe des weiteren Studiums zur Auffrischung von Seminarinhalten und zur Vorbereitung auf (Abschluss-)Prüfungen stärker.

Interessant ist, dass trotz Zugehörigkeit der Befragten zu den sog. Digital Natives, also Personen, die in der digitalen Welt aufgewachsen sind, die für das Anlegen eines ePortfolios notwendigen *technischen Kenntnisse als Hauptnachteil* dieser Prüfungsform benannt wurden. Dies betrifft sowohl die als kompliziert und langwierig empfundene Einarbeitung in die Software als auch technische Schwierigkeiten, die während der Anfertigung des ePortfolios auftreten und die Fertigstellung behindern können. Knapp ein Viertel hätte (daher) lieber ein Papier-Portfolio angelegt, teilweise sogar in handschriftlicher Form. Die beschriebenen Schwierigkeiten traten zudem auf, obwohl die in Kapitel 2.1 angesprochene technische Umsetzung, die nach Baumgartner et al. (2009) und Hornung-Prähauser et al. (2007) an vielen Universitäten problematisch sei, im vorliegenden Fall durch Schulungsangebote, speziell ausgebildete Tutor*innen sowie kostenfrei und leicht zugängliche Software bereits gut geregelt und durchdacht ist.

Als Vorteile eines ePortfolios werden von den Befragten dagegen die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten gesehen und damit die *Möglichkeit einer individuellen Bearbeitung*. So konnten die Studierenden im vorliegenden Fall u.a. durch die sinnvolle Nutzung der verschiedenen Software-Funktionen und eine entsprechenden Gestaltung des Portfolios sowie durch die vollständige und korrekte Recherche von Hintergrundinformationen zu den einzelnen Schulkonzepten Punkte erwerben, die in die Gesamtnote einfließen, und damit eventuell vorhandene Defizite, z.B. im wissenschaftlichen Schreiben, ausgleichen. Studierende, denen wissenschaftliches Schreiben liegt, konnten dagegen

bei dieser Teilaufgabe ihren Schwerpunkt setzen. Wichtig ist, auf *Aufgabenstellungen* zu achten, die sich zwischen konkreten Vorgaben und der Möglichkeit für Individualität bewegen, damit es nicht zu dem von Reinmann & Sippel (2011) beschriebenen *overscripting* und anderen Schwierigkeiten kommt (vgl. Kap. 2.1).

Auch bezüglich Arbeitsrhythmus und Zeitplanung bietet das Portfolio individuelle Möglichkeiten. Durch die semesterbegleitend angelegte Prüfung und die technische Einführung zu Semesterbeginn konnten die Studierenden die einzelnen Aufgaben kontinuierlich während des Semesters bearbeiten. Da die Abgabe des gesamten Portfolios jedoch erst in den Semesterferien erfolgen musste, war es möglich, auch nach Veranstaltungsende (weiter) am Portfolio zu arbeiten. Durch eine entsprechende Gestaltung scheint durch die Portfolioarbeit somit ein Eingehen auf eine heterogene Studierendenschaft möglich.

Ob das Portfolio als *semesterbegleitende Prüfung* die im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge kritisierte Prüfungsüberlastung der Studierenden zum Vorlesungsende lösen kann, bleibt jedoch offen. Einerseits gaben viele der Befragten gerade die Möglichkeit der semesterbegleitenden Anfertigung als Vorteil dieser Prüfungsform gegenüber anderen an. Im vorliegenden Seminar wurde diese Möglichkeit jedoch andererseits genutzt. Keine*r der Seminarteilnehmer*innen gab an, die Einträge immer im Anschluss an die jeweilige Sitzung gemacht zu haben, und nur wenigen ist dies zumindest meistens gelungen. Als Grund hierfür wurden jedoch nicht fehlendes Interesse oder fehlende Überzeugung von dessen Sinnhaftigkeit genannt, sondern Zeitmangel während der Vorlesungszeit.

Literatur und Internetquellen

- Baumgartner, P., Himpsl, K., & Zauchner, S. (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung* (Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“). Donau Universität Krems, Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien.
- Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 176–184.
- Bräuer, G., & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung – Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feder, L., Cramer, C., Bohl, T., & Wenz, K. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale – empirische Forschungslage – konzeptuelle Kontextualisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 40–47). Berlin: BMBF.
- Gerhardt, V. (1992). Selbstbestimmung. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9 (S. 335–346). Basel: Schwabe.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main (2019a). *LernBar-Autorensystem*. Zugriff am 07.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/59593095/LernBar-Autorensystem>.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main (2019b). *Pilotprojekt Praxissemester*. Zugriff am 01.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.uni-frankfurt.de/63262172/Praxissemester>.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main (2019c). *Was sind die Schulpraktischen Studien?* Zugriff am 01.06.2019. Verfügbar unter: http://www.uni-frankfurt.de/63262051/Schulpraktische_Studien.
- Greif, S., & Kurtz, H.-J. (1996). *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33–39). Bad Seelze: Kallmeyer.
- Häcker, T., & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit. Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 209–239.
- Hericks, N. (2019). Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität. Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 92–108. <https://doi.org/10.4119/hlz-2431>
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W., & Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft.
- Inglin, O. (2006). Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 81–88). Bad Seelze: Kallmeyer.
- Jafari, A., & Kaufmann, C. (2006). *Handbook on Research on ePortfolios*. Hershey, PA: Idea Group Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-890-1>
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 5 (48), 60–63.
- Ravet, S. (2005). *Reader der ePortfolio-Konferenz. Cambridge und Oxford*. Zugriff am 24.06.2007. Website: <http://www.eife-l.org>. Nicht mehr online verfügbar.
- Reinmann, G., & Sippel, S. (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 185–202). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92722-0_18
- SPoL (2018): UniReport (2018). *Satzungen und Ordnungen*. Anhang II für den Studienanteil Bildungswissenschaften in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen (L1), an Haupt- und Realschulen (L2), an Gymnasien (L3) und an Förderschulen (L5) vom 12. Juli 2018 zur Studien- und Prüfungsordnung Lehramt der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 18. Juli 2016 (SPoL). Zugriff am 24.3.2019. Verfügbar unter: http://www.uni-frankfurt.de/74301158/SPoL_Bildungswissenschaften_L1_L2_L3_L5_Anhang_II_f%C3%BCr_BW_vom_19_09_2018.pdf.
- Weber, N., Hehn-Oldiges, M., Vogel, R., & Stehle, S. (2017). *Das digitale Portfolio in der Lehrerbildung. Handout auf der Grundlage der Arbeit der Level-Fokusgruppe Portfolio*. Zugriff am 07.08.2019. Verfügbar unter: http://www.uni-frankfurt.de/69512328/Synopse_Portfolio_SPoL_final.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hericks, N. (2020). Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre. Erprobung des ePortfolios im Rahmen der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 585–597. <https://doi.org/10.4119/hlz-2730>

Eingereicht: 28.10.2019 / Angenommen: 04.08.2020 / Online verfügbar: 26.08.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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

English Information

Title: The Portfolio as an Alternative Performance Assessment in Higher Education Teaching

Abstract: The use of portfolios in higher education teaching has become more and more popular during the last years. They can be used as an interdisciplinary development portfolio over the whole duration of study, as a presentation portfolio as part of a single lecture or as an alternative performance assessment (cp. Weber, Hehn-Oldiges, Vogel & Stehle, 2017; Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007). In addition to “normal” portfolios, web-based portfolios are becoming increasingly interesting. With this digital version, students can create their portfolios in the internet. This way, pictures, videos and web contents can be integrated. The portfolio can be unlocked for the lecturer and also for some or all seminar participants so that forms of peer-review can be included, too. At the University of Frankfurt am Main, applications of the portfolio are currently tested in the course of teacher training. The following paper shows the scope of practical options of portfolios as an alternative performance assessment in higher education teaching. The second part describes the concrete commitment in the context of a lecture, which was held for teacher students in 2018/2019, and the results of a survey, in which the seminar participants were asked about their experiences with portfolios and about their opinion of portfolios as an alternative performance assessment at the university.

Keywords: portfolio, web-based portfolio, module test, alternative performance assessments, higher education teaching