

STEFANIE SIEBENHAAR

Auswahlkriterien von Portfolio-Produkten - Wer die Wahl hat, hat die Qual(ität)?!

Zusammenfassung

Portfolios werden zunehmend in vielen unterschiedlichen Bereichen des Lehrens und Lernens verwendet. So werden sie nicht nur in Schulen oder zu Weiterbildungszwecken eingesetzt, sondern sind auch in der Hochschule bereits fester Bestandteil des täglichen Lernens. Das vorliegende Forschungsvorhaben beschäftigt sich mit dem Portfolio-Einsatz im Lehramtsstudiengang Deutsch an der Technischen Universität Darmstadt im Rahmen der Fachdidaktik. Neben der Darstellung des Forschungshintergrundes werden vor allem der Forschungsgegenstand sowie dessen Einsatz in der Praxis näher beschrieben. Davon ausgehend wird die Entwicklung der Forschungsziele und -fragen dargestellt sowie das methodische Vorgehen begründet. Abschließend werden die Ergebnisse aus der Pilotierung vorgestellt und ein kurzer Ausblick auf das weitere Vorgehen gegeben.

1 Hintergrund

Die Umsetzung der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses einerseits und die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie andererseits haben für neue Impulse sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene im Bereich der Lehrerbildung gesorgt (vgl. HRK 2007: 7). Das Programm zur internationalen Schülerbewertung (PISA) ermöglichte nebenbei nicht nur das Messen des Lernerfolgs deutscher Schülerinnen und Schüler, sondern brachte vor allem als Resultat Kritik an der Befähigung deutscher Lehrerinnen und Lehrer hervor (vgl. Hertle & Sloane 2007: 11). Seit Anfang des 21. Jahrhunderts stehen besonders Fragen zur Qualität der Lehrerbildung im Fokus vieler bildungspolitischer Diskussionen (ebd.). Ute Erdsiek-Rave gibt in ihrem bildungspolitischen Statement auf der Kultusministerkonferenz im Januar 2006 Antwort auf die Frage, was einen guten Lehrer ausmacht, und fasst drei Elemente als unabdingbare Qualitätsmerkmale dieses Berufs zusammen: fachliche Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz und persönliche Kompetenz (vgl. HRK 2007: 22).

Die Umsetzung der Bologna-Reform verlangt folglich vor allem einen Perspektivwechsel auf die universitäre Ausbildung. Neben dem Erwerb rein fachwissenschaftlicher Lehrinhalte treten nun also verstärkt die für das spätere Berufsleben benötigten Kompetenzen in den Vordergrund und sind maßgebend für die Gestaltung und Umstrukturierung der Studiengänge (vgl. Schellack & Lemmermöhle 2008: 140).

Die ausgebildete Lehrperson soll demnach vielfältige Fertigkeiten besitzen, wie beispielsweise die Analyse des fachlichen Wissens und die Reflexion des eigenen Unterrichts sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Lernfortschritte (vgl. Burwitz-Melzer 2004: 144). Mit dieser Reform der Lehramtsausbildung wird die Orientierung an Kompetenzen verlangt (vgl. Hertle & Sloane 2007: 7). Nicht nur die Aneignung von Fachwissen ist jetzt vorrangiges Ziel der Ausbildung, sondern vor allem die damit verbundene Anwendung und Umsetzung des Gelernten in der Praxis, sodass eine Verzahnung dieser Bereiche bereits in der Universität und nicht erst während des Vorbereitungsdienstes erfolgt. Aus diesem Grund müssen auch die Lehr- und Lernformen an den Universitäten an diese veränderten Bedingungen angepasst und Instrumente zur Kompetenzentwicklung in die Hochschullehre integriert werden.

2 Forschungsgegenstand und Einsatzszenario

Das Lehren und Lernen an den Universitäten ist aktuell eng mit Begrifflichkeiten wie Kompetenzentwicklung, Qualitätsbewusstsein und e-Learning verknüpft. Ein Instrument, welches im Rahmen der Hochschullehre Einsatz findet und ebenfalls diese drei Begrifflichkeiten vereint, ist das Portfolio.

Ein Portfolio kann mit einer einfachen Sammelmappe verglichen werden; die Inhalte des Portfolios können dabei jedoch grundverschieden sein. So kann das Portfolio beispielsweise zum Zweck der Darstellung und Dokumentation eigener Arbeiten, erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet werden, was durch die Präsentation der ausgewählten Leistungsprodukte möglich wird. Somit beinhalten Portfolios Arbeiten und Dokumente, welche die Portfoliobesitzer für ergiebig, präsentabel und aussagekräftig halten (vgl. Häcker 2006a: 34). Ein weiteres wichtiges Merkmal des Portfolios ist der einfache Transport. Die unkomplizierte Handhabung erlaubt es, die im Portfolio zusammengestellten Werke zu jeder Zeit, an jedem Ort flexibel zu präsentieren (vgl. Häcker 2006b: 28). Wichtig ist vor allem bei der Verwendung von Portfolios - insbesondere im Bildungsbereich - die Reflexion. Erst durch die Reflexion, also das Nachdenken über das eigene Ich als Lernender, entsteht ein Portfolio. Die reflexive Praxis stellt somit das Herzstück der Portfolioarbeit dar (vgl. Kolb 2007: 21). Der Aspekt der Reflexion differenziert somit das Portfolio vor allem von einer gewöhnlichen Sammelmappe (vgl. ebd.). Bei dem Portfolio-Einsatz im Schul- und Hochschulbereich wird im Portfolio folglich eine „Auswahl von Beweismitteln“ zusammengestellt, die das Erreichen der gesetzten Lernziele aufzeigen soll (vgl. ebd.: 20). Mögliche Beweismittel können Arbeiten sein, wie Stundenentwürfe, Essays, Mindmaps, Feedback von KommilitonInnen und Lehrpersonen. Durch diese Sammlung der verschiedenen Dokumente wird der Lernweg sichtbar gemacht (vgl. ebd.). Von großer Bedeutung sind dabei die Zielsetzungen der Arbeit und die systematische Vorgehensweise bei der Zusammenstellung der Dokumente. Das Portfolio zeigt die Stärken des Besitzers auf und stellt die Entwicklung des eigenen Lernprozesses in den Vordergrund. Somit entsteht das Portfolio nicht mit einem Mal, sondern die Sammlung unterliegt dabei dem Prozess

der stetigen Veränderung, Weiterentwicklung und Überarbeitung (vgl. Häcker 2006a: 35). Als grundlegende Portfoliodefinition ist die von Paulson et al. zu nennen:

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection (Paulson et al. 1991: 60).

Diese Definition vereint unterschiedliche Portfolioarten, ohne sich auf ein Konzept zu beschränken. Zudem betont sie den Prozesscharakter sowie die Gestaltung des Produktes. Dadurch wird deutlich, dass die Portfolioarbeit der kooperativen Zusammenarbeit unterliegt (vgl. Häcker 2006a: 36 f.).

Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird der Einsatz des Portfolios im Rahmen des Pilotprojektes *dikopost* (Digitales Kompetenzportfolio für Studierende) an der Technischen Universität Darmstadt untersucht. Das Projekt (Projektbeginn Herbst 2010) hat die Entwicklung und Erprobung eines studienbegleitenden digitalen Kompetenzportfolios mit ausgewählten Studierenden und Fachbereichen sowie die Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit digitalen Kompetenzportfolios zum Ziel (vgl. Zentrum für Lehrerbildung Darmstadt). Die für das Projekt verwendete ePortfolio-Software ist *mahara*. Dies ist eine open source Software, mit der persönliche Lernumgebungen individuell gestaltet werden können. Darüber hinaus ergänzt *mahara* den Einsatz einer Lernplattform, wie beispielsweise *moodle*, optimal (vgl. *mahara*). Im Lehramtsstudiengang Deutsch an der Technischen Universität Darmstadt wird das Kompetenzportfolio im Bereich der Fachdidaktik verwendet. Nachfolgend soll beispielhaft der Verlauf der Portfolioarbeit während eines Fachdidaktikseminars dargestellt werden:



Abb. 1: Prozess der Portfolioarbeit

Zu Semesterbeginn gibt die Lehrperson ein Kompetenzprofil an die Studierenden aus, welches die im Seminar zu erwerbenden Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen auführt. Mittels der groben, dreiteiligen Kompetenzabstufung (kann ich +/kann ich nur bedingt ~ /kann ich noch nicht o) gelingt es den Studierenden, sich ein erstes, eigenes Bild über ihre bereits im Studium erworbenen Kompetenzen zu verschaffen. Das Kompetenzprofil kann von den Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Semester ausgefüllt werden; für alle aber verpflichtend zu Beginn

und zum Ende der Lehrveranstaltung (siehe Schritt 1 und 4 in Abb. 1). Im Anschluss an jede Seminarsitzung bekommen die Studierenden zur Vertiefung der jeweiligen Seminarinhalte eine Portfolioaufgabe. Diese Aufgabenstellung kann auf individuelle Art und Weise gestaltet und in das Portfolio eingefügt werden (siehe Schritt 2 und 3 in Abb. 1). Zu Semesterbeginn wird von der Lehrperson die Anzahl an Produkten vorgegeben, welche die Studierenden am Ende des Semesters zur Bewertung in kommentierter Version einreichen sollen. Die Studierenden fügen demnach über das Semester hinweg ihre Lernprodukte in das ePortfolio ein. Zu Semesterende wählen sie dann die festgelegte Anzahl an Produkten aus (siehe Schritt 5 in Abb. 1) und reichen diese in kommentierter Version zur Bewertung ein (siehe Schritt 6 in Abb. 1). Die Lehrperson nimmt dann die Benotung vor (siehe Schritt 7 in Abb. 1).

3 Forschungsziele und Forschungsfragen

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, ist die Auswahl der Produkte von dem Portfolio-Besitzer selbstständig zu treffen. Durch die gezielte Auswahl von bestimmten Lernprodukten geschieht das Sichtbarmachen und Darstellen der im Seminar erworbenen Kompetenzen. Zudem ist es gerade für den Lehramtsberuf von besonderer Wichtigkeit, dass sich die Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums ein subjektives Qualitätsempfinden aneignen, da das Bewerten einen wichtigen Aspekt in ihrem späteren Beruf darstellt. Das Portfolio bietet ihnen als eine Art „Übungsraum“ die Möglichkeit, dieses Qualitätsempfinden zu entwickeln (vgl. Kolb 2007: 57). Dies benötigen die Studierenden ebenfalls für die Auswahl, um die qualitativen Unterschiede in ihren eigenen Portfolio-Produkten wahrnehmen, erkennen und benennen zu können. Jeder misst Qualität anhand unterschiedlicher, individueller Kriterien und legt damit seinen persönlichen Maßstab an Produkte, Texte und Arbeiten. Gerade im Bereich der Portfolioarbeit, welche ebenso individuell und persönlich ist, ist es von besonders großem Interesse, welche subjektiven Kriterien die Studierenden ihrer eigens erstellten Arbeit bei der Produktauswahl zugrunde legen.

Bislang sind in der Portfolio-Forschung die Gründe für die Auswahl bestimmter Lernprodukte und die daraus abzuleitenden Auswahlkriterien kaum thematisiert worden, obwohl dies einen grundlegenden Aspekt im Portfolio-Prozess darstellt. Hauptforschungsziel ist demnach in einem ersten Schritt das Ermitteln der Auswahlkriterien und Herausfiltern der Begründungen für die Auswahl bestimmter Portfolio-Produkte. Darüber hinaus soll in einem zweiten Schritt die Verbindung zwischen den ermittelten Auswahlkriterien und dem Faktor der subjektiven Qualität analysiert und dargestellt werden. Überdies könnte durch diese Erkenntnisse eine Verbesserung und Weiterentwicklung der Portfolio-Didaktik erfolgen.

Aus dem zuvor beschriebenen Forschungsdesiderat sind folgende Forschungsfragen abzuleiten:

- Nach welchen Kriterien werden die Portfolio-Produkte von den Studierenden ausgewählt?
- Welche Verbindung besteht zwischen den ermittelten Kriterien und der subjektiven Qualität der Produkte?
- Inwieweit erlauben die ermittelten Kriterien Rückschlüsse auf ...
 - ... das Reflexionsvermögen der Studierenden?
 - ... die Verbindung zwischen Produkten und Kompetenzprofil?
 - ... die Rahmenbedingungen der Portfolio-Arbeit?

4 Forschungsdesign

Die Datenerhebung soll in einem Dreischritt erfolgen, wodurch die Daten in chronologischer Abfolge erhoben werden:

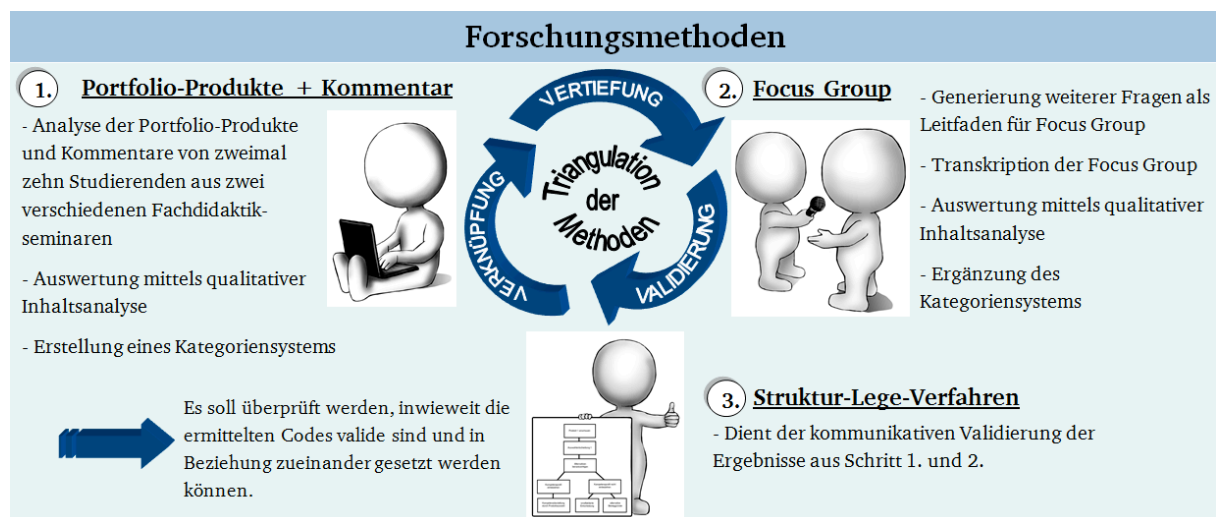


Abb. 2: Forschungsmethoden

Im ersten Schritt werden zu Semesterende von jeweils zweimal zehn Studierenden die ausgewählten Produkte sowie die dazugehörigen Kommentare eingesammelt und mittels einer inhaltsanalytischen Zusammenfassung (Mayring, 2010) ausgewertet. Für die zusammenfassende Inhaltsanalyse wird der Ausgangstext auf eine übersichtliche Kurzversion reduziert, sodass darin lediglich die wichtigen Informationen enthalten sind. Im Anschluss folgen drei Phasen: die Paraphrasierung, bei der ausschmückende Redewendungen gestrichen und die Textteile in grammatikalische Kurzformen transformiert werden, die Generalisierung, durch die konkrete Beispiele verallgemeinert werden sowie die Reduktion, die ähnliche Paraphrasen zusammenfasst (vgl. Bortz & Döring 2006: 332). Durch diese Art der Analyse wird es möglich, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und ein überschaubares Korpus geschaffen wird, das trotz Reduzierung noch ein

Abbild des Grundmaterials darstellt. Von dem dafür erstellten Kategoriensystem ausgehend werden weitere Fragen abgeleitet, welche die Grundlage für den zweiten Schritt, eine anschließende Gruppendiskussion, bilden sollen. Die Besonderheit der Gruppendiskussion liegt in der thematischen Schwerpunktsetzung, weshalb diese Datenerhebungsmethode auch als Fokusgruppe oder Focus Group bezeichnet wird. Der Begriff der Focus Group geht in der Forschungsliteratur auf Merton (1956, vgl. auch Merton 1987) zurück, der dieses Verfahren in Form des fokussierten Interviews verwendete (Bohnsack 2010: 205). Ziel der Focus Group ist in erster Linie die Informationsgewinnung durch das Gespräch zwischen den Teilnehmenden. Ein Vorteil der Focus Group liegt vor allem darin, dass mehrere Teilnehmende gleichzeitig in die Diskussion eingebunden werden, im Gegensatz zum Interview, bei dem immer nur ein Untersuchungsteilnehmer bzw. eine Untersuchungsteilnehmerin befragt werden kann. Relevant ist hierbei vor allem die kollektive Meinung der Gruppe; die individuellen Meinungen rücken dabei eher in den Hintergrund. Die Focus Group wird von dem bzw. der Untersuchungsleitenden moderiert und mithilfe eines Leitfadens realisiert, der den Teilnehmenden ebenfalls in schriftlicher Version vorliegt. Die Diskussionsleitung sollte darüber hinaus weitere Unterfragen vorbereiten, für den Fall, dass die Diskussion ins Stocken gerät oder sich die Teilnehmenden zu weit von dem eigentlichen Themenkomplex entfernen. Zu Beginn der Focus Group wird durch die Diskussionsleitung ein kurzer, thematischer Input mithilfe einer Grafik gegeben, welche noch einmal kurz den Portfolio-Einsatz während des Semesters skizziert. Zudem wird der Ablauf der Focus Group von der Diskussionsleitung vorgestellt und die Aufgaben der Beteiligten erläutert. Die Diskussionsleitung stellt die Leitfragen zur Diskussion, hält sich ansonsten aber im Hintergrund und greift nur in das Gespräch ein, wenn sich die Teilnehmenden zu weit vom eigentlichen Themenkomplex wegbewegen. Die optimale Gruppengröße für eine Focus Group liegt zwischen fünf und 15 Teilnehmenden. Mit dem schriftlichen Einverständnis aller Teilnehmenden wird die Diskussion mittels einer Videokamera aufgezeichnet, um vor allem im Nachhinein bei der Transkription und der tiefgreifenden Analyse die Redebeiträge leichter den jeweiligen Personen zuordnen zu können (vgl. Hussy & Schreier & Echterhoff 2010: 222). In der Focus Group sollen einerseits die ermittelten Kategorien aus dem ersten Schritt überprüft und andererseits das Kategoriensystem durch neue Kategorien ergänzt und erweitert werden. Die Ergebnisse aus der Focus Group sollen im Anschluss durch Schritt drei, mithilfe eines Struktur-lege-Verfahrens kommunikativ validiert werden. Die einschlägigen Begriffe aus der Diskussion werden auf Kärtchen notiert, aus denen eine graphische Struktur durch die Teilnehmenden der Focus Group und die Diskussionsleitung gelegt wird. Im Anschluss daran erfolgt die Verständnissicherung über die gelegte Struktur im Dialog-Konsens und das Erstellen einer Dialog-Konsens-Fassung (vgl. König 2002: 60 f.). Durch die gemeinsame Verständigung im Rahmen der kommunikativen Validierung wird sichergestellt, dass die Beiträge der Teilnehmenden aus der Focus Group richtig verstanden wurden. Hierbei sind nicht nur die reinen Gedankeninhalte von besonderer Wichtigkeit, sondern auch ihre strukturellen Beziehungen untereinander.

Danach erfolgt die Auswertung der Daten ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

5 Ergebnisse aus der Pilotierung

Bevor die Hauptdatenerhebung für die Dissertationsstudie im März 2013 erfolgt, wurde zuerst eine Pilotierungsphase durchgeführt, um das entwickelte Forschungsdesign auf seine Funktionalität hin zu prüfen und gegebenenfalls zu optimieren.

Die Pilotierung erfolgte wie in Abb. 2 dargestellt nach Schritt eins, Analyse und Auswertung der Portfolioprodukte und Kommentare, und Schritt zwei, die Durchführung der Focus Group. Auf das Struktur-lege-Verfahren wurde als dritter Erhebungsschritt verzichtet. Stattdessen wurde die kommunikative Validierung durch das Paraphrasieren des Gesagten nach einem Themenkomplex direkt in die Focus Group eingebunden. Dadurch hatten die Teilnehmenden schon gleich nach Abschluss eines Frageblocks die Möglichkeit, auf die gesammelten Ergebnisse Bezug zu nehmen und sie ggf. zu korrigieren. Es fand somit eine direkte Verständigung unter allen Beteiligten und der Diskussionsleitung statt, welche garantierte, dass alle Teilnehmenden das Gesagte in der richtigen Art und Weise aufgefasst hatten. Diese Methode hat sich für das vorliegende Forschungsvorhaben bewährt und lässt sich gewinnbringend in die Focus Group integrieren, ohne die Diskussion unter den Teilnehmenden zu stören.



Abb. 3: Optimierung der Forschungsmethoden

Folglich wurde das Forschungsdesign, wie es in Abb. 2 dargestellt wurde, optimiert, sodass aus dem Dreischritt nun ein Zweischritt geworden ist (siehe Abb. 3). Nach der Analyse der Ergebnisse aus der Focus Group wird jedoch wieder Bezug zum Ausgangspunkt genommen.

Die Auswertung hat im ersten Schritt, nach der Analyse der Portfolio-Produkte, gezeigt, dass die Studierenden eine ganze Reihe von unterschiedlichen Gründen für

die Auswahl ihrer Portfolio-Produkte explizit benennen. So wurde die Auswahl oft damit begründet, dass durch Anfertigen des Produktes im Seminar erlernte Inhalte angewendet werden konnten, dass durch das Anfertigen Interesse an einem neuen Thema geweckt wurde oder dass das angefertigte Produkt eine Hilfe im späteren Lehrberuf sein kann. Mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse war es möglich, aus den genannten Gründen einzelne Kategorien zu bilden und davon ausgehend ein erstes, vorläufiges Kategoriensystem zu erstellen. Aus dieser ersten Analysephase konnten eine Restkategorie und folgende sechs Kategorien gewonnen werden: Lehrberuf, Wissenszuwachs, Motivation, Reflexionsbewusstsein, Unterricht und Beschaffenheit. Nach der Analyse des Transkripts aus der Focus Group wurde das bereits bestehende Kategoriensystem noch um eine neue Kategorie, die Kategorie Überarbeitung, erweitert. Zudem konnten vor allem durch die Focus Group schon einige Aussagen über das subjektive Qualitätsverständnis der Studierenden gewonnen werden.

6 Ausblick

Nachdem die Pilotierung erfolgreich verlaufen ist, erste Ergebnisse ermittelt wurden und eine Optimierung des Datenerhebungsverfahrens erfolgt ist, soll nun die Hauptdatenerhebung nach dem Ende des WS 2012/13 erfolgen. Die Pilotierungsphase hat gezeigt, dass die eingangs formulierten Forschungsfragen mit dem dargestellten Forschungsdesign beantwortet werden können.

Schlüsse, die aus der Pilotierung gezogen werden, sind vor allem, dass die Analyse von weiteren Portfolio-Produkten und Kommentaren nötig ist, um die Restkategorie aufzulösen. Es sollten zudem mindestens zwei weitere Focus Groups in unterschiedlichen Zusammensetzungen erfolgen, um weitere Aussagen über Aspekte für das subjektive Qualitätsverständnis der Studierenden zu erhalten. Darüber hinaus muss der Begriff der subjektiven Qualität und der Bezug zu den ermittelten Kriterien der Produktauswahl noch tiefgreifender herausgearbeitet und definiert werden.

Im Anschluss an die Hauptdatenerhebung sollen die Daten einer tiefgreifenden Analyse unterzogen werden, sodass erste Ergebnisse der Studie zu Beginn 2014 vorliegen werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode, In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 205-218.
- Bortz, J., Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Burwitz-Melzer, E. (2004): Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte (LAPF): auf dem Weg zum 'reflective practitioner'. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 15(1), S. 143-157.

- Häcker, T. (2006a): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.): Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 33-40.
- Häcker T. (2006b): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.): Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 27-32.
- Hertle, E. M., Sloane P. F. E. (2007): Portfolio - Kompetenzen - Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In: Hertle, E. M., Sloane, P. F. E: (Hrsg.): Portfolio - Kompetenzen - Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007): Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland.
<http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg__INTERNET_FINAL__15-05-07.pdf>, abgerufen am: 15.01.2013.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Kolb, A. (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- König, E. (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 55-69.
- Mahara Open Source ePortfolios. <http://www.mahara.de>, abgerufen am: 15.01.2013.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merton, R. K., Fiske, M., Kendall, P. L. (1956): The Focused Interview. Glencoe, IL.
- Merton, R. K. (1987): The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. In: Public Opinion Quarterly 51. S. 550-556.
- Paulson et al. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. Educational Leadership 5/1991, S. 60-63.
- Schellack, A., Lemmermöhle, D. (2008): Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraller, C., Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 139-149.
- Zentrum für Lehrerbildung Darmstadt (o.J.): Projekt dikopost. http://www.zfl.tu-darmstadt.de/dikopost_projekt/index.de.jsp, abgerufen am: 15.01.2013.

Siebenhaar, Stefanie: Auswahlkriterien von Portfolio-Produkten: Wer die Wahl hat, hat die Qual(ität)? In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.