

---

Lina Feder & Colin Cramer

## **Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung**

### **Eine Analyse der Portfolioliteratur**

---

#### **Zusammenfassung**

*Portfolioarbeit gilt als Innovation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Welche Potenziale dem Portfolio zugeschrieben werden und wie sich die Portfolioliteratur charakterisieren lässt, ist bislang aber unbekannt. Dieser Beitrag analysiert daher die Literatur und die in ihr angenommenen Potenziale inhaltsanalytisch in einem Review. Im Ergebnis zeigen sich vielfältige Potenziale. Die Literatur ist überwiegend konzeptionell und kaum forschend-empirisch. Ergebnisse werden professionstheoretisch diskutiert. Schlüsselwörter: Portfolio, Lehrerbildung, Review*

#### **Potentials of Portfolio in Teacher Education**

An Analysis of the Corresponding Literature

#### **Summary**

*The use of portfolio is considered as innovation in teacher education. However, there is no systematic of the assumed potentials, and the literature on portfolio has not been characterized so far. Therefore, this article analyzes the literature and the potentials using content analysis in a literature review. In conclusion, there is a range of potentials. The literature is mainly conceptual, but hardly exploratory and empirical. Findings are discussed on the basis of theories of professionalism.*

*Keywords: portfolio, teacher education, review*

## **1. Einleitung**

Portfolioarbeit hat im angloamerikanischen Sprachraum eine gewisse Tradition (Barton & Collins, 1993; Krause, 1996; McLaughlin & Vogt, 1996; Strudler & Wetzel, 2008). Sukzessive wird sie auch ein Bestandteil der Lehrerbildung im deutschsprache-

chigen Raum (Hascher & Sonntagbauer, 2013; Koch-Priewe & Störtländer, 2016; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016a). Mit dem Instrument und Begriff „Portfolio“ verbinden sich unterschiedliche Intentionen (Häcker & Lissmann, 2007; Häcker, 2012) sowie Konzeptionen und Praxen. Diese Breite zeigt sich in unterschiedlich ausgerichteten Portfoliokonzepten, die etwa unter Begriffen wie „Seminarportfolio“, „Prüfungsportfolio“ oder „Bewerbungsportfolio“ firmieren (zusammengefasst bei Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016). In der Portfolioliteratur selbst findet sich in Teilen eine kritische Diskussion der konzeptionellen Unschärfen, die sich mit dem Instrument etwa im Hinblick auf dessen Ziel und Gegenstand verbinden (z.B. Kraler, 2013; Artmann & Herzmann, 2016; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016a).

Dem Portfolio wird in der Lehrerbildung hohes Innovationspotenzial zugeschrieben. So antizipiert exemplarisch Koch-Priewe (2013, S. 47–51) einige Innovationsbereiche: (1) Neue Lernkultur und Lernförderung: Portfolioarbeit trage zum Aufbau einer veränderten Kultur des Lernens und Lehrens an Hochschulen bei; (2) *Alternative Assessment Movement* und Humanisierung der Lern- und Leistungskultur: Portfolioarbeit trage zur prozessorientierten Leistungsmessung und einer damit einhergehenden Humanisierung von Leistungsmessung bei; (3) Nonformales und informelles Lernen: Portfolioarbeit stärke durch informelle Lernprozesse das Lernen; (4) Reflexives Schreiben: Portfolioarbeit stoße durch das Verfassen reflexiver Texte Denkprozesse an; (5) Portfolio und Neue Medien: Portfolioarbeit stärke die Medienkompetenz angehender Lehrpersonen; (6) Relationierung von Theorie und Praxis: Portfolioarbeit unterstütze die wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Eine systematische Zusammenstellung solcher Potenziale stellt jedoch ein Desiderat dar, und es ist offen, wie sich diese in der Literatur quantitativ darstellen.

Hofmann et al. (2016) fassen die internationale Forschungslage zur Portfolioarbeit in der Lehrerbildung zusammen. Im Ergebnis ist die Forschungslage zum Portfolio wenig belastbar; selten finden sich methodisch abgesicherte empirische Befunde. Es wird ein „enormes Forschungsdefizit“ (ebd., S. 35) konstatiert. Weiterhin finden sich nur wenige Versuche einer (theoretischen) Rahmung. So entwickeln etwa Häcker und Lissmann (2007, S. 214) ein Rahmenmodell zu unterschiedlichen Einsatzbereichen des Portfolios. Das Modell stellt einen gewinnbringenden Ansatzpunkt zur konzeptionellen Einordnung verschiedener Portfolioansätze dar und zeigt deren Breite anhand spezifischer Spannungsfelder auf. Der Fokus auf die Einsatzbereiche ist für die Frage nach den Potenzialen der Portfolioarbeit allerdings unspezifisch, weshalb im Weiteren nicht auf das Modell rekurriert werden kann.

Die wenigen Studien zur Portfolioarbeit in der Lehrerbildung orientieren sich offenbar weder an den selektiv angenommenen Potenzialen, noch rekurrieren sie auf eine entsprechende (theoretische) Rahmung. Als Grundlage für die anderenorts zu klären-

de Frage, ob die angenommenen Potenziale auch eine empirische Entsprechung haben, ob sie also in der Lehrerbildungspraxis eingelöst werden, lautet Forschungsfrage 1: *Welche Potenziale werden der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung in der wissenschaftlichen Literatur zugeschrieben und wie quantifizieren sie sich?* Der Charakter der Texte, in welchen die Potenziale genannt werden, unterscheidet sich erheblich (z. B. können Texte konzeptionellen und/oder forschend-empirischen Charakters sein). Damit wird die Frage aufgeworfen, ob der Diskurs zur Portfolioarbeit als eher normativ-entwickelnd oder szientifisch beschrieben werden kann. Forschungsfrage 2 lautet demnach: *Wie unterscheiden sich wissenschaftliche Texte zur Portfolioarbeit in ihrem grundlegenden Charakter?*

Unter einem der Portfolioarbeit zugeschriebenen „Potenzial“ wird vorliegend eine getroffene Aussage über den erwarteten Nutzen von Portfolioarbeit verstanden. Solche Potenziale werden anhand eines Literatur-Review unter Offenlegung der Auswahlkriterien der Literatur mit dem Ziel größtmöglicher Vollständigkeit analysiert. Es wird möglich, eine Aussage über die relative Häufigkeit der in den einzelnen Texten genannten Potenziale in Relation zur Grundgesamtheit aller analysierten Texte zu treffen. So kann im Rahmen der Studie „*Portfolio in der Lehrerbildung*“ (PORTO) erstmals ein systematischer Überblick über die der Portfolioarbeit zugeschriebenen Potenziale gegeben werden.

Nachfolgend werden die Methode *Literatur-Review* eingeführt und der Prozess der Recherche und Selektion der Literatur sowie deren *inhaltsanalytische* Auswertung dargelegt (Kap. 2). Im Anschluss werden durch niedrig-inferente Kodierung alle in den Texten genannten *Potenziale* kategorisiert und quantifiziert (Kap. 3.1) und dann hoch-inferent die *Texte* insgesamt konform zu induktiv entwickelten Kategorien kodiert (Kap. 3.2). Die Ergebnisse werden professionstheoretisch und mit Blick auf Chancen, Einschränkungen und Forschungsdesiderate diskutiert (Kap. 4).

## 2. Methode

Ein Literatur-Review ist eine systematische Literaturrecherche, die auf die größtmögliche Vollständigkeit der relevanten Literatur zielt und durch Offenlegung der Kriterien Replizierbarkeit intendiert. In Erweiterung von Cooper (1988) beschreiben Cooper und Hedges (2009, S. 5) *Literatur-Reviews* nach ihren Zielen: (a) Integration und (b) kritische Analyse bestehender Literatur zu einem Thema sowie (c) Identifikation zentraler Themen innerhalb eines Themenfeldes. Diese Form des Review hat für die intendierte Studie besonderes Potenzial, da, wie eingangs aufgezeigt, kaum (theoretische) Rahmungen und empirische Befunde zum Portfolio existieren. Die Methode ist geeignet, um konform zu den Fragestellungen die deutschsprachige Literatur zum Portfolio kriteriengeleitet und möglichst vollständig einzubeziehen. Nach der

American Psychological Association (2010, S. 10) gibt es kein einheitliches Vorgehen zur Durchführung eines Literatur-Review; die Methode wird jeweils in Kombination mit geeigneten Analysemethoden eingesetzt. Vorliegend erfolgt die Auswertung der Texte mittels Inhaltsanalyse (Krippendorff, 2013). Sie erlaubt die Analyse von textbasierten Repräsentationen, was Rückschlüsse auf die Potenziale des Portfolios möglich macht.

In Anlehnung an Cooper und Hedges (2009, S. 11–15) erfolgen vier Schritte im Forschungsprozess: Die (1) Problemformulierung und Begründung des Review ist in Kapitel 1 erfolgt; die (2) Selektionskriterien bei der Literaturrecherche und das (3) Verfahren der Datenauswertung und -analyse werden in diesem Kapitel entfaltet; die (4) Ergebnisse und deren Interpretation finden sich in den Kapiteln 3 und 4.

Ausgangspunkt der *Literaturselektion* war die Liste erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. <http://www.bildungserver.de/dgfe/zeitschriften.html>). Diese Liste umfasst 111 Zeitschriften, von denen diejenigen 18 ausgewählt wurden, deren programmatische Ausrichtung Publikationen zur Portfolioarbeit in der Lehrerbildung erwarten ließen.<sup>1</sup> Die drei spezifischen deutschsprachigen lehrerbildungsbezogenen Zeitschriften wurden ergänzt.<sup>2</sup> Um den spezifischen Desideraten und den Besonderheiten des jungen deutschsprachigen Diskurses (vgl. Kap. 1) Rechnung zu tragen, beschränkte sich die Selektion auf den deutschsprachigen Raum. Der Publikationszeitraum wurde auf die Jahre 2005 bis 2016 festgelegt, da zuvor nur vereinzelt einschlägige Veröffentlichungen erschienen sind. Artikel zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung wurden berücksichtigt. Beiträge zur dritten Phase der Lehrerbildung (Fort- und Weiterbildung) wurden hingegen aus der Analyse ausgeschlossen: Hier gibt es kaum einschlägige Literatur zu Portfolioarbeit. Die wenigen vorliegenden Texte sind an spezifische Einsatzbedingungen gebunden. Darin spiegeln sich die heterogene Gestalt und die unsystematische Organisation der dritten Phase über die Bundesländer hinweg. Innerhalb dieses Literaturkorpus wurden mittels Schlagwortrecherche alle Veröffentlichungen durchsucht. Zum Einschluss eines Artikels mussten die Begriffe „Portfolio“ und „Lehrerbildung“ oder entsprechende Flexionen („Portfolioarbeit“, „Lehrerausbildung“ etc.) im Titel oder Untertitel vorhanden sein. Nach gleichem Prinzip wurden zusätzlich relevante Sammelbände von neun Verlagen und dar-

---

1 Bildung und Erziehung, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Die Deutsche Schule, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Deutsche Universitätszeitung, Empirische Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Journal für Bildungsforschung Online, Journal Hochschuldidaktik, MedienPädagogik, Pädagogische Rundschau, Schulpädagogik heute, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Zeitschrift für Bildungsforschung, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Zeitschrift für Pädagogik.

2 Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, journal für lehrerInnenbildung, Lehrerbildung auf dem Prüfstand.

in einschlägige Artikel identifiziert.<sup>3</sup> Für den so bestimmten Korpus an Texten wurde nochmals geprüft, ob in ihnen explizit oder implizit Potenziale der Portfolioarbeit formuliert wurden. Dies führte zu keinem weiteren Ausschluss. So konnten N=71 einschlägige Texte identifiziert werden, davon 19 in Zeitschriften und 52 in Sammelbänden (bibliografische Angaben dokumentiert unter URL: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/7T4N3>).

Bei der *Datenanalyse und -interpretation* wurde wie folgt vorgegangen: Im *ersten Analyseschritt* (niedrig-inferent; vgl. Kap. 3.1) wurden in den Texten 1.370 Textsegmente identifiziert, in denen jeweils ein einzelnes Potenzial (konkrete Formulierung, z. B. „Portfolio kann als Sammelmappe fungieren“) explizit oder implizit enthalten ist, und mit der Software MAXQDA 12 markiert. Diese Textsegmente (Formulierungen von Potenzialen) wurden dann anhand induktiv gewonnener, abstrahierender Begriffe (z. B. „Sammelmappe“) inhaltsanalytisch kodiert (Krippendorff, 2013). Hierbei wurden die Begriffe erschöpfend gebildet, d. h., es wurde dann ein neuer Begriff eingeführt, wenn für die jeweilige Formulierung von Potenzialen im Text kein anderer Begriff zutreffend war. Auf diese Weise wurden 180 Begriffe für unterschiedliche Potenziale festgelegt. Dann wurden die Begriffe in einem Team aus drei fachlich affinen Kolleginnen in neun Kategorien (z. B. „Möglichkeit des Sammelns und der Dokumentation“) geclustert, die sich wiederum zwei Hauptkategorien (hier: „Strukturinstrument“) zuordnen ließen.

Der *zweite Analyseschritt* (hoch-inferent; vgl. Kap. 3.2) soll über die Quantifizierung von Potenzialen hinaus den grundlegenden Charakter der Texte in die Analyse miteinbeziehen. Im hoch-inferenten Rating können differenziertere Aussagen über Tiefenstrukturen im Text (hier: über den grundlegenden Modus der Auseinandersetzung mit Portfolioarbeit) getroffen werden, die zugleich jedoch stärker subjektiv sind als niedrig-inferente Kodierungen (Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013). Zunächst wurden einzelne Texte von zwei unabhängigen Kodierenden anhand induktiv gewonnener Kategorien (z. B. „konzeptionell“) zur Beschreibung der Texte insgesamt kodiert. Die Kategorien wurden dann an weiteren Texten verifiziert und präzisiert. Es wurden mehrfach doppelte Kodierungen vorgenommen, um anhand der Diskussion von Abweichungen die Indikatoren zu präzisieren (Hayes & Krippendorff, 2007). Auf diese Weise ergaben sich drei große Kategorien zur Charakterisierung der Texte: abstrakt-konzeptionell (Kategorie 1), konkret-konzeptionell (Kategorie 2) und forschend-empirisch (Kategorie 3). Für jeden Text wurde(n) entlang der zuvor induktiv gewonnenen Kategorien anhand der Indikatoren (vgl. Tab. 2) mindestens eine Kategorie, maximal alle drei Kategorien als zutreffend kodiert.<sup>4</sup>

---

3 Friedrich Verlag, Schneider Verlag Hohengehren, Springer Verlag, utb, Verlag Empirische Pädagogik, Verlag Barbara Budrich, Verlag Julius Klinkhardt, Verlagsgruppe Beltz, Waxmann Verlag.

4 Wir danken Lena Brinkmann, Desirée Held, Karen Johannmeyer, Samuel Merk und Felix Schreiber für die kollegiale Unterstützung und Beratung.

### 3. Ergebnisse

Nachfolgend werden die in der Portfolioliteratur genannten, niedrig-inferent kodierten Potenziale und deren absolute Häufigkeit sowie deren Häufigkeit über alle Texte hinweg berichtet (3.1) und die einzelnen Texte hoch-inferent als konzeptionell und/oder forschend-empirisch charakterisiert (3.2).

#### 3.1 Potenziale von Portfolioarbeit

Für die finale Prüfung der Reliabilität bei der Kodierung der begrifflich gefassten Potenziale wurden sieben Texte (9,9% aller Texte) zufällig ausgewählt und in diesen 162 vorab identifizierte Textstellen (11,8% aller Textstellen) nochmals neu doppelt kodiert. Die Beurteilerübereinstimmung von Krippendorff's Alpha = .86 ist als hoch einzustufen (Hayes & Krippendorff, 2007), und die Kodierung kann damit als verlässlich gelten.

In Tabelle 1 werden die Ergebnisse der niedrig-inferenten Kodierung entlang der induktiv gebildeten Kategorien von Potenzialen (vgl. Kap. 2.) berichtet. Diese werden nach den Hauptkategorien „Professionalisierungsinstrument“ und „Strukturinstrument“ gruppiert. Jede Kategorie wird beschrieben und jeweils ein Ankerbeispiel (Textzitat) angeführt. Dann werden für jede Kategorie die *absolute Häufigkeit* über alle analysierten Texte hinweg genannt sowie die *prozentuale Häufigkeit auf Textebene* angeführt, mit der die entsprechende Kategorie in den Texten des Analysekorpus mindestens einmal kodiert wurde.

Die Analyse der *absoluten Häufigkeiten* zeigt, dass sich die in der Literatur genannten Potenziale zu etwa gleichen Teilen auf die beiden Hauptkategorien „Professionalisierungsinstrument“ sowie „Strukturinstrument“ verteilen. Dem Portfolio als Instrument wird damit Potenzial für die Unterstützung der individuellen professionellen Entwicklung (angehender) Lehrpersonen („Professionalisierungsinstrument“) sowie Potenzial bezüglich der Optimierung von Strukturen lehrerbildender Studiengänge („Strukturinstrument“) zugeschrieben. Demzufolge gibt es nicht den *einen* Charakter von Portfolioarbeit, sondern eine Breite an Potenzialen auf unterschiedlichen Ebenen, die dem Instrument zugeschrieben werden. Absolut am häufigsten wird das Potenzial „Entwicklung von Reflexivität“ (365 Nennungen), als zweithäufigstes Potenzial die „Entwicklung individueller berufsbezogener Fähigkeiten“ (240 Nennungen) angeführt.

Dies zeigt sich auch bei den Analysen zur *prozentualen Häufigkeit auf Textebene*: Die am absolut häufigsten genannten Kategorien finden sich auch in fast allen Texten, d. h., es scheint ein breiter Konsens bezüglich dieser Potenziale gegeben zu sein: Auf

Tab. 1: Potenziale der Portfolioarbeit (Häufigkeit der Nennung)

Hauptkategorie	Kategorie (Potenzial)	Beschreibung	Ankerbeispiel (Textzitat)	absolute Häufigkeit	prozentuale Häufigkeit auf Textebene
Professionalisierungsinstrument (52,0%)	Entwicklung von Reflexivität	Portfolioarbeit führt zu einer verstärkten Reflexivität angehender Lehrpersonen.	„Portfolios [...] fördern Reflexionen, die den Lernenden helfen, das eigene Lernen besser zu verstehen.“ (Häcker & Rentsch, 2013, S. 238)	365	95,7%
	Entwicklung individueller berufsbezogener Fähigkeiten	Portfolioarbeit unterstützt die Entwicklung individueller berufsbezogener Fähigkeiten angehender Lehrpersonen, etwa in Bezug auf die berufsbezogene Kompetenzentwicklung.	„Damit bietet der Einsatz [...] <i>eine</i> [...] Möglichkeit, Professionalisierung [...] zu fördern.“ (Kraler, 2013, S. 148)	240	81,7%
	Entwicklung von Selbstständigkeit	Portfolioarbeit trägt zu einer stärkeren Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Verantwortung angehender Lehrpersonen bei und fördert so die Selbstständigkeit.	„Die Portfolios sollen [...] die Selbstständigkeit der Lernenden fördern.“ (Brouër, 2007, S. 258)	84	56,3%
	Entwicklung der Fähigkeit, Portfolios im Unterricht einzusetzen	Portfolioarbeit trägt zur Entwicklung der Methodenkompetenz angehender Lehrkräfte zum „Portfolio“ bei.	„Schliesslich dient der [...] Einsatz von Portfolios [...] auch dazu, den Ansatz [...] in die Schulrealität zu transportieren.“ (Egloffstein, Baierlein & Frötschl, 2010, S. 5)	19	21,1%
Strukturinstrument (48,0%)	Möglichkeit der Innovierung der Lehrerbildung	Das Portfolio trägt zu einer Veränderung der lehrerbildenden Studiengänge bei, indem es z.B. (verbindlich) als Reforminstrument eingesetzt wird oder zur Generierung von Steuerungswissen dienen kann.	„Das Medium Portfolio birgt somit auch das Potential für die LLB [Lehrerbildung], <i>sich selbst</i> zu beobachten und zu reflektieren.“ (Brosziewski, 2013, S. 224)	193	83,1%
	Möglichkeit des Sammelns und der Dokumentation	Das Portfolio bietet einen Ort, an dem systematisch über die Ausbildung hinweg Dokumente und Artefakte gesammelt werden können.	„[...] das Portfolio als Instrument [...], um ab dem Beginn der Ausbildung [...] ‚Erfahrungen, Reflexionen und Arbeiten‘ zu sammeln.“ (Jahncke, 2015, S. 12)	189	76,1%

Strukturinstrument (48,0%)	Möglichkeit der Begleitung und des Austauschs	Das Portfolio trägt zu einem verstärkten Austausch sowohl zwischen Dozierenden und Studierenden als auch zwischen Studierenden bei.	„Die Arbeit mit Portfolios [...] zielt darauf, die Kommunikation über Lernen und Leistung in Gang zu bringen und zu fördern.“ (Häcker & Winter, 2006, S. 228)	106	60,6%
	Möglichkeit der Leistungsmessung	Das Portfolio trägt auf unterschiedliche Art und Weise zur Leistungsmessung (z.B. formativ vs. summativ) bei.	„Als summatives Verfahren dient es der Überprüfung, ob Kompetenzziele der Ausbildung erreicht wurden.“ (Bäuerlein & Fraefel, 2016, S. 217)	104	52,1%
	Möglichkeit der „Brückenfunktion“	Das Portfolio bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Ausbildungsbestandteile (z.B. auf institutioneller Ebene) in Zusammenhang zu bringen.	„Die Bedeutung des Portfolios liegt für die Studierenden zuvorderst in dessen Funktion als ‚Hilfsmittel‘ zur Verknüpfung von theoretischen und praktischen Anteilen ihrer Ausbildung.“ (Artmann & Herzmann, 2016, S. 137)	62	42,3%
	Sonstige			8	0,1%
gesamt				1370	–

Quelle: eigene Darstellung

individueller Ebene wird die Kategorie „Entwicklung von Reflexivität“ in nahezu allen Texten (95,7 %) mindestens einmal genannt; die Kategorie „Entwicklung individueller berufsbezogener Fähigkeiten“ findet sich sehr häufig (81,7 %). Auf struktureller Ebene sind die Potenziale „Möglichkeit der Innovierung der Lehrerbildung“ (83,1 %) sowie „Möglichkeit des Sammelns und der Dokumentation“ (76,1 %) in vielen Texten genannt. Weitere Kategorien finden sich vergleichsweise seltener. So wird etwa die Kategorie „Möglichkeit der Leistungsmessung“ nur in ungefähr der Hälfte (52,1 %) der Texte genannt, und es wird auf unterschiedliche Arten von Leistungsmessung (formativ vs. summativ) abgehoben.

### 3.2 Charakterisierung der einzelnen Texte

Zur Prüfung der Reliabilität wurden 34 Texte (47,9 % aller Texte) final doppelt kodiert. Die Beurteilerübereinstimmung kann nach Krippendorffs Alpha ( $\alpha$ ) konform zur Methodenliteratur als noch belastbar (Hayes & Krippendorff, 2007) gelten (vgl. Tab. 2). Bei der Bestimmung der Häufigkeit der kodierten Charakterisierungen wurden bei Abweichungen zwischen den Kodierenden Konsensurteile gebildet.

Die absolute (und relative) Häufigkeit der kodierten Charakterisierungen, bezogen auf den gesamten Analysekorpus, ist Tabelle 2 zu entnehmen. Die drei Kategorien



(„abstrakt-konzeptionell“, „konkret-konzeptionell“ und „forschend-empirisch“) werden beschrieben und an einem Ankerbeispiel (Textzitat) verdeutlicht.

Tab. 2: Charakterisierung der Texte

Charakterisierung (Kategorie)	Beschreibung	Ankerbeispiel	absolute (relative) Häufigkeit	$\alpha$
abstrakt-konzeptionell	Anteile eines Textes, in denen sich Zielsetzungen von Portfolioarbeit losgelöst von einem spezifischen Konzept finden und im Allgemeinen bleiben.	Egloffstein, Baierlein & Frötschl (2010) beschreiben die allgemeinen Zielsetzungen und Potenziale von Portfolioarbeit (Kategorie 1); anschließend stellen sie das Konzept der Portfolioarbeit am Hochschulstandort vor (Kategorie 2) und berichten die Befunde einer empirischen Untersuchung zur Portfolioarbeit (Kategorie 3).	51 (71,8 %)	.67
konkret-konzeptionell	Anteile eines Textes, in denen sich Zielsetzungen von Portfolioarbeit angebunden an ein spezifisches Konzept von Portfolioarbeit finden.		43 (60,6 %)	.82
forschend-empirisch	Anteile eines Textes, die Befunde empirischer Primärforschung zum Portfolio berichten.		25 (35,2 %)	.76

Anm.: Anzahl der analysierten Texte insgesamt: N = 71.

Quelle: eigene Darstellung

Im Ergebnis lassen sich die Texte häufig als abstrakt-konzeptionell (71,8 %) und/oder konkret-konzeptionell (60,6 %) charakterisieren. Seltener finden sich auch Anteile in den Texten, die als forschend-empirisch charakterisiert werden können (35,2 %). Damit erweist sich die Portfolioliteratur als überwiegend durch konzeptionelle Darstellungen geprägt. In elf Texten (15,5 %) finden sich alle drei Anteile.

#### 4. Diskussion

Die Befunde des Review zeigen erstmals systematisch und empirisch, welche Bandbreite an Potenzialen dem Portfolio in der Literatur zugeschrieben wird und wie sich die Potenziale jeweils quantifizieren lassen (vgl. Kap. 3.1). Der Analyse zufolge gibt es nicht das *eine* Potenzial von Portfolioarbeit, es wird ihr vielmehr ein Bündel an Potenzialen zugeschrieben. Was unter einem Potenzial jeweils im Detail verstanden wird, variiert stark. Der Portfoliodiskurs scheint in Teilen die Unschärfe spezifischer Diskurse (etwa zur Reflexivität in der Lehrerbildung: Berndt, Häcker & Leonhard, 2017) aufzunehmen. In der Folge bleiben auch die dem Portfolio zugeschriebenen Potenziale mitunter diffus und unscharf. Was z. B. unter „Reflexivität“ im Kontext von Portfolioarbeit zu verstehen ist, kann zwischen Texten, aber auch innerhalb der Texte erheblich variieren. Zunächst beschreibt etwa Winter (2005) auf einer *abstrakt-konzeptionellen Ebene* (vgl. Kap. 3.2) programmatisch angenommene Vorteile

von Portfolioarbeit. Auf einer *konkret-konzeptionellen Ebene* finden sich dann methodisch-didaktische Ausdifferenzierungen dazu, wie sich eine Reflexivitätssteigerung im Kontext von Portfolioarbeit möglicherweise vollziehen kann, wenn z.B. Vogel (2013) ein konkretes Konzept reflexiver Portfolioarbeit im Mathematikstudium für das Grundschullehramt an einem Standort beschreibt. Auf einer *forschend-empirischen Ebene* werden Ergebnisse berichtet, die sich mit der Erfüllung des Potenzials „Reflexivität“ befassen. Barsch und Glutsch (2016) analysieren etwa den Grad an Reflexivität, den Studierende in Portfolioeinträgen erreichen. Die exemplarisch gezeigte semantische Unschärfe mit Blick auf die Potenziale in der Literatur verweist auf einen Mangel an einer theoretisch fundierten Rahmung und Konzeptualisierung.

Wird das Portfolio nicht nur als *ein* Medium neben anderen gesehen, kann es kaum isoliert von theoretischen Überlegungen zur Professionalisierung diskutiert werden. Ein besonderer Stellenwert für die Lehrerbildung dürfte erst dann naheliegen, wenn das Portfolio einen spezifischen Mehrwert im Vergleich zu anderen Medien hat, der sich professionstheoretisch aufdrängen und in der Folge auch eine empirische Begründung erfahren müsste (Koch-Priewe, 2013; Kraler, 2013). Im *strukturtheoretischen Ansatz* etwa manifestiert sich Professionalität in der Reflexion unterrichtlichen Handelns (z.B. Helsper, 2014). Dem *kompetenzorientierten Ansatz* zufolge ist z.B. die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen berufsbezogenen Überzeugungen von Bedeutung (z.B. Baumert & Kunter, 2006). Der *berufsbiografische Ansatz* beschreibt Professionalität als erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben über das gesamte Berufsleben hinweg (z.B. Keller-Schneider & Hericks, 2014). Welche *besonderen* Chancen sich professionstheoretisch mit dem Portfolio jeweils verbinden, ob dieses z.B. ein besonders geeignetes Medium der Reflexion, der Dokumentation von Kompetenzentwicklung oder von Entwicklungsaufgaben darstellt, ist bislang weitgehend ungeklärt. Aus einem *meta-reflexiven Ansatz* von Professionalität heraus (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich) könnte sich mit dem Portfolio z.B. das spezifische Potenzial der Relationierung unterschiedlicher Elemente des Lehramtsstudiums (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Schulpraxis) und damit eine integrierende Funktion der organisatorisch fragmentierten Lehrerbildung verbinden: Durch wechselseitige Bezüge zwischen den allenfalls lose gekoppelten Elementen könnten perspektivenerweiternde Blickwendungen möglich werden.

Im Diskurs bleibt diffus, welche spezifischen Potenziale von Portfolioarbeit in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung naheliegen. Mit welchen spezifischen Zielorientierungen kann Portfolioarbeit in den jeweiligen Phasen gewinnbringend eingesetzt werden? Während in der ersten Phase der Lehrerbildung der Erwerb von Professionswissen stärker im Vordergrund steht, zielt die zweite Phase eher auf die Einsozialisierung in den Beruf. Konform zu diesen unterschiedlichen Zielorientierungen hat auch Portfolioarbeit unterschiedliche Anliegen. Phasenübergreifende Konzepte, die die jeweilige Intention des Ausbildungsabschnittes

berücksichtigen und explizit aufgreifen, verweisen auf ein weiteres, bislang offenbar noch weitgehend ungenutztes Potenzial.

Es ist fraglich, ob ein einzelnes Instrument einer derartigen Breite an zugeschriebenen Potenzialen und damit auch Ansprüchen gerecht werden kann. Hascher & Sonntagbauer (2013, S. 296) fragen etwa, ob das Portfolio einer „Prozessillusion“ unterliege und insgesamt nicht ein weitaus geringerer Anspruch an das Portfolio herangetragen werden sollte, als dies in der Literatur (und seitens der Bildungsadministration) meist der Fall ist. Koch-Priewe und Störtländer (2016) thematisieren in diesem Zusammenhang die bildungstheoretische Frage, auf welcher Normativitätsgrundlage bei der Portfolioarbeit überhaupt Bildungsprozesse initiiert werden sollen. Dies erscheint angesichts der bildungspolitischen Verpflichtung auf die Portfolioarbeit in mehreren Bundesländern besonders fraglich bzw. offen. Kann „verordnetes Reflektieren“ tatsächlich zu Reflexivität als einem zentralen Moment professionellen Handelns im Lehrerinnen- und Lehrerberuf (Helsper, 2016) führen? Artmann und Herzmann (2016) sehen in dieser Frage eine Ambivalenz zwischen dem Portfolio als Bewertungs- und Reflexionsinstrument.

Die einzelnen Texte haben unterschiedlichen Charakter (vgl. Kap. 3.2): Sie sind überwiegend konzeptionell (normativ-entwickelnd), und nur selten haben sie forschend-empirische Anteile. Wenn geforscht wird, liegen zumeist Programmevaluationen vor, während kaum Forschung von grundlegender Relevanz für die Portfolioarbeit in der Lehrerbildung zu finden ist. Die Forschungsferne der Portfolio-Literatur im deutschsprachigen Raum könnte unter anderem darin begründet liegen, dass Portfolioarbeit ihre Wurzeln in reformpädagogischen Konzepten hat (Koch-Priewe, 2013) und dem Portfolio in dieser Denktradition per se eine „Veränderungskraft“ unterstellt wird, die keiner empirischen Begründung bedürfe. Insgesamt liegt ein Feld vor, in dem derzeit kaum wissenschaftlicher Fortschritt (z.B. durch Etablierung eines gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmens oder empirische Forschung zu Bedingungen und Effekten erfolgreicher Portfolioarbeit) erzielt wird.

Das Literatur-Review basiert auf unterschiedlichen Textsorten, die sich in verschiedenen Kontexten finden und anhand gleicher Kategorien analysiert werden. Die Recherche bezieht sich ausschließlich auf Texte in Fachzeitschriften sowie in einschlägigen Herausgeberbänden. Potenziale, die sich nicht in den genannten Publikationsorganen finden, sind daher nicht Teil der Analyse. Gleichwohl geht die Analyse angesichts des methodisch kontrollierten Vorgehens bei der Literaturselektion über bloße Zusammenstellungen von angenommenen Potenzialen (Koch-Priewe, 2013) und nicht empirisch validierte Rahmenmodelle (z.B. Häcker & Lissmann, 2007) hinaus und trägt damit zur (theoretischen) Fundierung des Diskurses zur Portfolioarbeit bei. Es stellt sich im Anschluss an die Studie allerdings die empirische Frage, inwiefern die der Portfolioarbeit zugeschriebenen Potenziale tatsächlich eingelöst werden, und damit, ob das Instrument die intendierten Effekte

zumindest in Teilen erzielt. Doch wie kann beispielsweise ein Zuwachs an Reflexivität gemessen und ursächlich auf die Portfolioarbeit zurückgeführt werden? Eine Modellierung sowie die Entwicklung geeigneter Messinstrumente stehen weitgehend aus (z. B. Leonhard, 2013; Korthagen, 2016).

Es ist ebenfalls weitgehend offen, ob und wie Portfoliokonzepte etabliert werden können, die Reflexionen begünstigen (Artmann & Herzmann, 2016; Herzmann & König, 2016). Die Nutzung durch Studierende und Lehrende dürfte abhängig von der curricularen Einbindung des Instruments sein. Die Entfaltung reflexiver Potenziale ist möglicherweise an den Verzicht auf eine mit dem Portfolio gekoppelte Leistungsbewertung gebunden. Es ist zu klären, ob und gegebenenfalls wie Portfolioarbeit in der Lehrerbildung zur Reflexivitätssteigerung beitragen kann. Damit bleiben mit Blick auf die Portfolioarbeit in der Lehrerbildung viele Fragen offen. Es ist zu befürchten, dass die Vielzahl an (überzogenen) Erwartungen eine nachhaltige Implementation in der Lehrerbildung aufgrund enttäuschter Erwartungen eher hemmen als befördern könnte. Hilfreich sein könnte hingegen, Portfoliokonzeptionen auf einzelne Potenziale hin zu fokussieren und diese theoretisch-konzeptionell wie auch empirisch sukzessive zu fundieren und weiterzuentwickeln. Hierbei spielt es offenbar eine besondere Rolle, Lehramtsstudierenden die Chancen darzulegen, die sich mit Portfolioarbeit verbinden, insbesondere auch, weil diese der Portfolioarbeit eher skeptisch gegenüberstehen (Brouër, 2007; Streblow, Rumpold & Valdorf, 2013; Ziegelbauer, Ziegelbauer, Limprecht & Gläser-Zikuda, 2013; Valdorf, Werfel & Streblow, 2016; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016b).

## Literatur und Internetquellen

- American Psychological Association (Hrsg.). (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6. Aufl.). Washington, DC: APA.
- Artmann, M., & Herzmann, P. (2016). Portfolioarbeit im Urteil von Studierenden. Ergebnisse einer Interviewstudie zur LehrerInnenbildung im Kölner Modellkolleg. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 131–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bäuerlein, K., & Fraefel, U. (2016). Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 212–218.
- 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* (S. 54–65). Münster et al.: Waxmann.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 200–210. <https://doi.org/10.1177/002248719304400307>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Brosziewski, A. (2013). Die Zweiseitigkeit der Reflexion: Portfolios als Selbstreflexion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine empirische Untersuchung zur Portfolioarbeit an drei Standorten. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 212–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brouër, B. (2007). Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 157–173.
- Cooper, H. M. (1988). Organizing Knowledge Syntheses: A Taxonomy of Literature Reviews. *Knowledge in Society*, 1 (1), 104–126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- Cooper, H. M., & Hedges, L. V. (2009). Research Synthesis as a Scientific Process. In J. C. Valentine, L. V. Hedges & H. M. Cooper (Hrsg.), *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis* (S. 3–16). New York: Sage.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik* (angenommen).
- Egloffstein, M., Baierlein, J., & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik*, 18, 1–20.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 263–289). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_15)
- Häcker, T., & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit. Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 209–239.
- Häcker, T., & Rentsch, K. (2013). Portfolios bewerten in der Lehrerinnenbildung? Bericht über einen frühen Praxisversuch. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 237–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T., & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 227–233). Seelze: Kallmeyer.
- Hascher, T., & Sonntagbauer, C. (2013). Portfolios in der Lehrer/innenbildung. Bilanz, Rahmung und Ausblick. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 287–298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1 (1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 216–240). Münster et al.: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster et al.: Waxmann.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klaß, S., Grassmé, I., & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der Lehrerinnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten* (S. 23–39). Münster et al.: Waxmann.
- Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*

- Online, 28, 1–24. Zugriff am 11.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.bwpat.de/ausgabe/28/jahncke>.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 386–407). Münster et al.: Waxmann.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung: Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 41–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., & Störtländer, J. C. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung – Zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 265–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J. (2016). The Core Reflection Approach. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten* (S. 69–79). Münster et al.: Waxmann.
- Kraler, C. (2013). Grundlagen und Umsetzung der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck. Ein Resümee. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 136–157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krause, S. (1996). Portfolios in Teacher Education. Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process. *Journal of Teacher Education*, 47 (2), 130–138. <https://doi.org/10.1177/0022487196047002006>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung: Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 180–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lotz, M., Gabriel, K., & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 357–380.
- McLaughlin, M., & Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Streblow, L., Rumpold, V., & Valdorf, N. (2013). Einschätzung der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende. Empirische Ergebnisse einer studienverlaufs begleitenden Befragung in Bielefeld. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 122–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strudler, N., & Wetzel, K. (2008). Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education. Faculty Perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24 (4), 135–142.
- Valdorf, N., Werfel, A., & Streblow, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten* (S. 40–53). Münster et al.: Waxmann.
- Vogel, R. (2013). Portfolioarbeit als Ort der Selbstreflexion im Lehramtsstudium (am Beispiel des Faches Mathematik). In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 226–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Winter, F. (2005). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (23), 334–338.
- Ziegelbauer, S., & Gläser-Zikuda, M. (2016a). Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, LehrerInnenbildung und Hochschuldidaktik. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 9–11). 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 S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 166–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegelbauer, S., Ziegelbauer, C., Limprecht, S., & Gläser-Zikuda, M. (2013). Bedingungen für gelingende Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – empiriebasierte Entwicklung eines adaptiven Portfoliokonzepts. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 112–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Lina Feder*, M.A., geb. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Tübingen School of Education und am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

E-Mail: [lina.feder@uni-tuebingen.de](mailto:lina.feder@uni-tuebingen.de)

*Colin Cramer*, Prof. Dr., geb. 1979, Lehrstuhlinhaber für Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken an der Tübingen School of Education und am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

E-Mail: [colin.cramer@uni-tuebingen.de](mailto:colin.cramer@uni-tuebingen.de)

Anschrift: Tübingen School of Education, Wilhelmstraße 31, 72074 Tübingen