



Tübinger Portfolio Lehrer*innenbildung

Konzeption

Bachelor of Education (Lehramt Gymnasium)
Master of Education (Lehramt Gymnasium)
2. Staatsexamen (Lehramt Gymnasium)

Lina Feder
Colin Cramer
Heiner Krämer

unter Mitarbeit von:
Dirk Bogner
Martin Harant
Eva Prinz
Jürgen Schneider

Stand: 28.07.2017



Inhalt

1. Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung	3
2. Portfolioarbeit in der Tübinger Lehrer*innenbildung	5
Literatur	12

Zitationshinweis:

Feder, L., Cramer, C. & Krämer, H. (2017). Tübinger Portfolio Lehrer*innenbildung. Konzeption. Abgerufen von <http://www.uni-tuebingen.de/de/93381>.

1. Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung

Portfolioarbeit wird hohes Innovationspotenzial zugeschrieben (Hascher & Sonntagbauer, 2013; Koch-Priewe & Störtländer, 2016; Ziegelbauer & Gläser-Zikuda, 2016). Zunehmend finden sich Portfolios in allen Phasen der Lehrerbildung. Portfoliokonzepte, die im angloamerikanischen Sprachraum eine längere Tradition haben, unterscheiden sich stark in ihren Intentionen und konzeptionellen Ausrichtungen (Häcker, 2012). So unterscheidet Häcker beispielsweise zwischen »working portfolio«, »individual portfolio« und »showcase portfolio« (Häcker & Lissmann, 2007). Das Potenzial der Portfolioarbeit liegt darin, »dass sie für die Dokumentation individueller, auf praktischen Erfahrungen aufbauender Lernprozesse offen« (Hascher & Sonntagbauer, 2013) ist.

Insgesamt ist das Portfolio in der Lehrerbildung ein Instrument, mit dem unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden (Koch-Priewe, 2013). So zeigt etwa Koch-Priewe exemplarisch Bereiche auf, in denen dem Portfolio in der wissenschaftlichen Literatur Innovationspotenzial zugeschrieben wird: 1) *Neue Lernkultur und Lernförderung*: Dem Portfolio wird ein Innovationspotenzial im Bereich des Aufbaus einer neuen Lernkultur und Lernförderung zugeschrieben; 2) *Alternative Assessment Movement und Humanisierung der Lern- und Leistungskultur*: In Hinblick auf Leistungsmessung wird dem Portfolio insofern ein Innovationspotenzial bezüglich einer veränderten Leistungsbewertung zugeschrieben, als dass die Leistungsmessung stärker prozessorientiert sein soll und dadurch insgesamt eine Humanisierung der Leistungsmessung angestrebt werden könne; 3) *Nonformales und informelles Lernen*: Hierbei wird angestrebt, das Lernen insgesamt dadurch zu fördern, dass eine Stärkung informeller Lernaktivitäten vollzogen wird. Das Portfolio habe insofern Innovationspotenzial, als es einen Raum für entsprechende Lernprozesse bieten könne; 4) *Reflexives Schreiben*: Durch das reflexive Schreiben sollen Denkprozesse bei den angehenden Lehrkräften angestoßen und gefördert werden; 5) *Portfolio und neue Medien*: In Hinblick auf den Umgang mit neuen Medien wird dem Portfolio zugeschrieben, dass sich durch die Arbeit mit elektronischen Portfolios die Medienkompetenz der angehenden Lehrkräfte erhöht, die sich dann wiederum im schulischen Alltag auf die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirken könne; 6) *Relationierung von Theorie und Praxis*: Dem Portfolio wird zugeschrieben, die wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zu unterstützen.

Ein in der wissenschaftlichen Literatur häufig genanntes Potenzial der Portfolioarbeit ist die Steigerung der Reflexivität angehender Lehrkräfte (Bräuer, 2006; Häcker, 2012; Leonhard, 2016; Idel & Schütz, 2017). In der Professionalisierung kommt der Reflexivität daher eine zentrale Bedeutung insbesondere in Hinblick auf die Nicht-Standardisierbarkeit der Aufgaben von Lehrpersonen zu. Professionalität zeichnet sich beispielsweise im *strukturtheoretischen Ansatz* (z.B. Helsper, 2014) gerade dadurch aus, dass Lehrkräfte ihr Handeln reflektieren und sich bestimmter antinomischer Strukturen ihres Handelns bewusst sind. Im *kompetenztheoretischen Ansatz* (z.B. Baumert & Kunter, 2006) ist die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen berufsbezogenen Überzeugungen von Relevanz. Der *berufsbiografische Ansatz* beschreibt Professionalität als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem im Sinne einer kontinuierlichen Professionalisierung über das gesamte Berufsleben hinweg (z.B. Keller-Schneider & Hericks, 2014). Dem Portfolio als Instrument wird das Potenzial zugeschrieben, die Reflexivität der Studierenden im Verlauf der Berufsbiogra-

fie steigern zu können: »Von praxistheoretischer Warte aus gesehen lässt sich das Programm einer ›reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung‹ als initiiierende Technologie der Subjektivierung von Studierenden zu reflektierenden Praktikerinnen bzw. Praktikern verstehen« (Idel & Schütz, 2017, S. 203).

Es besteht eine Ambivalenz zwischen der Förderung von Reflexivität und formativer Kontrolle (Artmann & Herzmann, 2016; Herzmann & König, 2016). In der anglo-amerikanischen Lehrerbildung, in der das Portfolio eine längere Tradition hat (Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Barton & Collins, 1993; Krause, 1996; McLaughlin & Vogt, 1996; Bartell, Kaye & Morin, 1998; Strudler & Wetzel, 2008; Granberg, 2010), zeichnet sich seit Längerem bereits ein Konflikt zwischen zwei Grundfunktionen des Portfolios in der Lehrerbildung ab, der mit »tension between support and accountability« (Snyder, Lippincott & Bower, 1998) gefasst werden kann. Dieser Studie zufolge können Lehramtsstudierende in ihren Portfolios künstliche Einträge (»artifacts«) anlegen, die weniger einer »aufrichtigen« Reflexion dienen, sondern vielmehr Gefahr laufen, immer vor dem Hintergrund der Evaluations- bzw. Prüfungsfunktion von Portfolios angefertigt zu werden, womit die Reflexionsfunktion der Portfolioarbeit unterlaufen, zumindest aber deutlich begrenzt wird. Es erscheint daher naheliegend, beide Funktionen zu entkoppeln, wenn Portfolios der Reflexion dienen sollen. Barsch und Glutsch (2016) zeigten in ihrer Studie mit Lehramtsstudierenden, dass sich entsprechend ihres Modells zur Reflexionstiefe mit den Stufen ›descriptive writing‹, ›descriptive reflection‹, ›dialogic reflection‹ und ›critical reflection‹ die Reflexionen Studierender im Portfolio am häufigsten auf der niedrigsten Stufe des ›descriptive writing‹ bewegen. Nahezu kaum finden sich die beiden höchsten Stufen. Die Autorinnen werten dies als Hinweis darauf, dass Reflexion erlernt werden muss und einer guten Begleitung durch Dozierende und Mentorierende bedarf.

Weiterhin werden in der internationalen Diskussion die Vorteile der Arbeit mit Portfolios nicht nur auf Seiten der Studierenden verortet. Die Portfolioarbeit habe auch eine Auswirkung auf die Lehrerbildung selbst, etwa indem die Dozierenden eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit erhalten (»impact on teacher educators«), in deren Folge im Kollegenkreis über eventuell erforderliche Modifikationen der Lehrerbildung nachgedacht wird (»impact on program«) – in beiden Fällen handele es sich um eher unbewusste Implikationen der Portfolioarbeit (Anderson & DeMeulle, 1998; Brosziewski, 2013; Artmann & Herzmann, 2016).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden zahlreiche Ansprüche an den erhofften Ertrag von Portfolioarbeit formuliert. Im Anschluss an Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda (2016) ist jedoch ein »enormes Forschungsdefizit« zu konstatieren. Die Autorengruppe zeigt die Forschungslage zur Portfolioarbeit in der Lehrerbildung auf und beschreibt sie als äußerst dünn; selten finden sich methodisch abgesicherte empirische Befunde zum Portfolio. Es zeichnet sich ein äußerst heterogenes Bild: »Betrachtet man die wenigen nationalen und internationalen Publikationen, welche auf einer konkreten empirischen Untersuchung basieren [...], so offenbart sich ein recht heterogenes Bild« (Hofmann et al., 2016, S. 35). Es existieren kaum belastbare Studien, die mit standardisierten Messinstrumenten zu mehreren Messzeitpunkten die Bedeutung des Portfolios empirisch belegen. Hofmann et al. konstatieren, dass die Forschung zum Portfolio sowohl in Hinblick auf die inhaltlichen Bereiche sowie auf unterschiedliche Forschungsperspektiven noch am Anfang steht.

Weitgehend offen ist bislang, welche Bedeutung das Portfolio für eine Verbesserung der Lehrerbildung aus empirischer Sicht tatsächlich hat.

In der Literatur werden zunehmend Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit diskutiert, die es zu beachten gilt. Genannt werden zusammenfassend insbesondere (1) die Einbettung der Portfolioarbeit in den größeren Kontext der Lehrerbildung (Professionalisierungskonzept und Curriculum); (2) eine gute Begleitung der Portfolioarbeit, die personelle Ressourcen voraussetzt und (3) die Beachtung der Bedürfnisse Studierender, insbesondere bei der Weiterentwicklung der Portfolioarbeit (Hascher & Sonntagbauer, 2013). Auch zu solchen Optimierungsvorschlägen gibt es bislang allerdings wenig empirische Evidenz, sie bleiben daher ein erster Anhaltspunkt für eine Qualitätsentwicklung in der Portfolioarbeit.

2. Portfolioarbeit in der Tübinger Lehrer*innenbildung

In verschiedenen Bundesländern hält die Portfolioarbeit aufgrund des zugeschriebenen Innovationspotenzials auf Grundlage ministerialer Vorgaben Einzug in die erste sowie die zweite Phase der Lehrerbildung. In Baden-Württemberg regelt eine ministeriale Rahmenverordnung (*Rechtsverordnung des Kultusministeriums vom 27. April 2015, §2, Abs. 13*): »Die Studierenden dokumentieren und reflektieren den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen ihrer Ausbildung in einem Portfolio. Das Portfolio wird in der Regel von Beginn des Studiums bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes geführt. Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess«.

Für die Tübinger Lehrerbildung wurden vor dem Hintergrund des Forschungsstandes (vgl. 1.) folgende zentrale Funktionen der Portfolioarbeit definiert: (1) Stärkung der Reflexivität (Portfolio als Instrument, Reflexion durch Schreiben und Sprache zu befördern) sowie (2) Relationierung von Theorie und Praxis (wechselseitiger Bezug theoretischer und praktischer Studienelemente aufeinander). Weitere, institutionenspezifische Funktionen im Sinne von Zielformulierungen werden anschließend angeführt.

Im Anschluss an die in Kapitel 1 entfalten Gedanken zur zentralen Bedeutung der Stärkung der Reflexivität angehender Lehrkräfte, ist das Portfolio als ein *Reflexions-Portfolio* konzipiert. Die Aufgaben geben Anlass zur Selbstreflexion, zur reflexiven Auseinandersetzung mit den Inhalten einzelner Fachbereiche sowie der reflexiven Integration von Theorie und Praxis. Aus den in Kapitel 1 dargestellten Gründen dient das Tübinger Portfolio *explizit nicht der Leistungsmessung*. Durch die curriculare Einbindung in die einzelnen Ausbildungsbestandteile ist es integraler Bestandteil der Ausbildung und kann somit – entlastet von formativer Leistungsbewertung – zu »echten« Reflexionen anregen.

Die Grundidee des Tübinger Portfolios liegt unter anderem in einer Vernetzung der lose gekoppelten einzelnen Ausbildungsbestandteile in der Lehrerbildung: An der *Universität* sollen fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildungsbestandteile über das Portfolio gemeinsam reflektiert und damit wechselseitig aufeinander bezogen werden. Des Weiteren kann das Portfolio zur Integration schulpraktischer sowie theoretischer/empirischer Ausbil-

dungsbestandteile beitragen. Auch kann das Portfolio eine wechselseitige Bezugnahme der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung verstärken. Ziel ist es, die einzelnen Ausbildungsbestandteile der Lehrerbildung reflexiv aufeinander zu beziehen und diese Reflexionsleistung nicht alleine den Studierenden zu überlassen, sondern zum Bestandteil der Lehrerbildung werden zu lassen, indem das Portfolio hierfür gezielt Raum bietet. Auf diese Weise können bei den Studierenden meta-reflexive Prozesse angestoßen werden, indem der besondere Nutzen und die Eigenlogiken der einzelnen Ausbildungsbestandteile zwar gewahrt bleiben, ihr gemeinsamer Gehalt für die Professionalisierung insgesamt aber unter wechselseitigen Bezugnahmen der vier Ausbildungskomponenten aufeinander zu Tage treten kann. Dies kann in den Portfolioaufgaben nur angestoßen werden, indem dieser Prozess durch eine Aufgabenkonzeption ermöglicht wird, die den jeweiligen Studienanteil mit Bezug auf seine Funktion für die Lehrerbildung insgesamt einem Reflexionsprozess unterzieht. Darüber hinaus ist die curriculare Einbindung der bearbeiteten Aufgaben der Studierenden in die einzelnen Lehrveranstaltungen zentral.

Am *Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung* und in den *Ausbildungsschulen* nimmt die Reflexion der Praxiserfahrungen zur Weiterentwicklung berufsbezogener Kompetenzen sowie eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses eine zentrale Stellung ein. Im Rahmen des Schulpraxissemesters besteht die Möglichkeit, das Portfolio als Instrument für die Anregung und professionelle Begleitung individueller Professionalisierungsprozesse einzusetzen.

Angesichts der bundesweit vorliegenden Erfahrungen mit Portfolioarbeit in der Lehrerbildung (Koch-Priewe, Leonhard, Pineker & Störtländer, 2013) und der professionstheoretischen Grundkonzeption der Lehrerbildung in der Tübingen School of Education (TüSE) und dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Tübingen geraten folgende *Zielsetzungen*, *Professionalisierungsstränge* (Terhart, 2011), *Reflexionsfelder* (Messner, 2002) und *Realisierungsformen* für ein Tübinger Portfolio im Lehramt besonders in den Blick.

Die drei zentralen *Zielsetzungen* der Tübinger Portfolioarbeit sind:

- 1) Das Portfolio bietet Anlass zur Reflexion der individuellen professionellen Entwicklung über die gesamte 1. Phase (Studium) und 2. Phase (Referendariat) der Lehrerbildung hinweg. Wünschenswert ist eine Ausweitung auf die 3. Phase (Fortbildung). Die Reflexion kann sich dabei auf die für die Lehrerbildung elementaren Kompetenzbereiche vollziehen und regt dabei den selbstgesteuerten Kompetenzerwerb an;
- 2) Das Portfolio befördert die wechselseitige Bezugnahme der an den beteiligten Institutionen (Universität, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Schulen) verorteten Ausbildungsanteile (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis) und gibt Orientierung in der komplexen Ausbildungsstruktur, um einen kumulativen Kompetenzaufbau zu befördern und um Reflexivität zu steigern;
- 3) Das Portfolio bietet eine fundierte Gesprächsgrundlage für die gemeinsame Reflexion ausgewählter Elemente des Wissens- und Kompetenzerwerbs und der professionellen Überzeugungen zwischen Studierenden/Referendar*innen einerseits und den an der Ausbildung beteiligten Personen an Universität, Staatlichem Seminar für Didaktik und Lehrerbildung sowie Schule andererseits.

Um diese Ziele zu erreichen, wird immer wieder explizit oder implizit auf drei *Professionalisierungsstränge* Bezug genommen bzw. werden Elemente aus diesen Konzepten für die Arbeit mit dem Portfolio herangezogen:

- I. Die Dokumentation des berufsbiografischen Entwicklungsprozesses und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Stand der Kompetenzentwicklung stehen im Zentrum des Portfolios. Eine mögliche Struktur für diese Arbeit an und mit dem Portfolio sind die KMK-Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2014). Sie sind keine forschungsbasiert entwickelten Kriterien einer angemessenen Lehrerbildung, sondern politische Setzungen, sind als solche aber als bindender bildungspolitischer Erwartungshorizont von zentraler Bedeutung für die Organisation der institutionalisierten Lehrerbildung. Betont werden soll, dass die KMK-Standards nur einen möglichen Ausgangspunkt für die orientierende Struktur der Portfolioarbeit darstellen. Andere Standard- und Kompetenzkataloge im Allgemeinen bzw. spezielle Kompetenzfelder im Einzelfall können daher ebenso Eingang in die Portfolioarbeit finden. Entlang der einzelnen KMK-Kompetenzbereiche kann im Horizont eines *kompetenzorientierten Professionalitätsansatzes* (z.B. Baumert & Kunter, 2011) bzw. des Expertise-Paradigmas der Lehrerbildung (z.B. Bromme, 1992) von den Studierenden im Portfolio erörtert werden, welche Fortschritte sie in ihrer professionellen Entwicklung machen. Dazu erhalten die Studierenden und Dozierenden eine orientierende Auflistung der KMK-Kompetenzbereiche und für die ihn zugeordneten Kompetenzen anhand der drei Professionalisierungsstränge und Reflexionsfelder (s.u.) exemplarische Reflexionsfragen, die in der Arbeit mit dem Portfolio aufgegriffen werden können. Sie sind als Anregung zu verstehen, welche beruflichen Entwicklungsfelder in welcher Weise reflektiert werden können.
- II. Die Reflexion der Praxisphasen nimmt einen besonderen Stellenwert ein. Dadurch kann nicht nur der Zielsetzung einer Relationierung von Theorie und Praxis zwischen Studium und studienbegleitenden Praktika Rechnung getragen werden, sondern auch ein expliziter Bezug zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung hergestellt werden. Es wurde hierzu vereinbart, das Portfolio in enger Kooperation zwischen der Universität und dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung zu planen, zu betreuen und zu organisieren (s.u.). So wird der *berufsbiografische Professionalitätsansatz* (Blömeke, 2002) aufgegriffen, indem das Portfolio vom Studienbeginn bis zum Abschluss des Referendariats fortgeführt wird.
- III. Im Rahmen des Schulpraxissemesters wird von allen Studierenden eine Fallbeschreibung angefertigt, die im Portfolio dokumentiert wird. Dieser Fall wird von den Studierenden schriftlich dokumentiert, wobei sich die Schilderung auf einer rein beschreibenden Ebene bewegen soll. Ein Verzicht auf bereits interpretierende Begrifflichkeiten und Wörter soll voreiligen Zuschreibungen und Wertungen vorbeugen und eine Analyse aus einer professionellen Distanz ermöglichen. Genaue Richtlinien zur Fallerstellung werden in den jeweiligen Lehrveranstaltungen gegeben. Im Anschluss an das Schulpraxissemester wird dieser Fall auf einer Textgrundlage mit einer vereinbarten Methode im Seminar »Schulpraxis in Theorie und Forschung« im Master-Studium analysiert. Auf diese Weise wird fallbasiert und mittels forschendem Lernen die Reflexionsfähigkeit der Studierenden im Sinne des *strukturtheoretischen Professionalitätsansatzes* (Helsper, 2014) gestärkt. In Kooperation mit dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbil-

derung werden die Ausbildungslehrkräfte und die Ausbildungsschulen über diese Fallarbeit informiert.

Neben den aus dem wissenschaftlichen Diskurs gewonnenen Professionalisierungssträngen, erweisen sich für eine wechselseitige Bezugnahme von theoretischem Wissen und praktischem Handeln drei *Reflexionsfelder* als eine mögliche Grundlage für die Portfolioarbeit (Bade & Kandzora, 2016): der Subjektbezug, der Berufsfeldbezug und der Wissenschaftsbezug.

- A Der *Subjektbezug* rückt das eigene Erleben und Handeln ins Zentrum des Reflexionsprozesses. Korthagen (2016) nennt als ein Risiko der Portfolioarbeit, dass bei der Reflexion keine Verbindung zur Lehrperson hergestellt wird, also der Blick auf die eigenen Kompetenzen und deren Entwicklung ausbleibt. Die exemplarischen Fragen in diesem Reflexionsfeld sollen Zugänge zeigen, sich dieser Aufgabe in den einzelnen Kompetenzbereichen zu stellen.
- B Der *Berufsfeldbezug* betont die Rolle der handelnden Person in Bezug auf die Anforderungen an die berufliche Praxis. Hier bietet der Kompetenzkatalog der Kultusministerkonferenz (KMK) die Möglichkeit, möglichst frühzeitig die Breite der beruflichen Tätigkeitsfelder zu erfassen und in den Praxisphasen breit gestreute Erfahrungen zu reflektieren und im Portfolio festzuhalten.
- C Der *Wissenschaftsbezug* stellt die Verbindung zu den im Studium erworbenen wissenschaftlichen Erkenntnissen her. Dieser Rückbezug auf einen wissenschaftlich fundierten Orientierungsrahmen wird angeregt, damit gewonnene Praxiserfahrungen mit theoretischen Erkenntnissen besser relationiert werden können.

Die Professionalisierungsstränge und Reflexionsfelder sind durchgängiges Prinzip der bildungswissenschaftlichen Tübinger Lehrerbildung, werden durch die Struktur des Portfolios explizit aufgenommen und finden Niederschlag in u.a. den folgenden *Realisierungsformen* der Arbeit an und mit dem Portfolio:

- 1) An der *Universität* soll (a) *der einschlägige Stand der Kompetenzentwicklung* in den bildungswissenschaftlichen Seminaren explizit thematisiert werden, z.B. durch Gruppendiskussionen, angeleitete Selbstreflexionen etc. Das Verhältnis der unterschiedlichen Ausbildungsbestandteile untereinander (z.B. jenes zwischen Theorie und Praxis) wird explizit thematisiert, Bezüge und Diskrepanzen mit Blick auf die (b) *berufsbiografische Entwicklung* werden angesprochen. Die Auseinandersetzung mit Fällen aus den Settings Unterricht und Schule dient der Gewinnung von Distanz zu Überzeugungen und Vorstellung des Schulischen, wie sie sich in der eigenen Biografie als Schülerin oder Schüler entwickelt haben. Dieser (c) *professionelle Distanzgewinn* ist notwendig, um möglichst unvoreingenommen in die Rolle als Lehrerin oder Lehrer hineinzuwachsen und den eigenen Prozess der professionellen Entwicklung zu befördern.
- 2) Am *Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung* soll in der Begleitung der Ausbildungsphasen (Praxissemester, Referendariat) die Portfolioarbeit vielfältig eingebunden werden. In beiden Phasen werden Reflexionsschleifen angeregt, die ungefähr diesem Muster entsprechen (Hascher, 2015): (a) *Reflexionsziele setzen und Reflexionsgegenstände auswählen*: Angepasst an die aktuelle Ausbildungssituation sollen angelehnt an die Kompetenzfelder und inspiriert durch Impulsfragen eigene Reflexionsvorhaben definiert werden. In den Seminar-

Veranstaltungen werden hierzu Anregungen gegeben bzw. Aufgaben gestellt. Die Verantwortung für die Zielsetzung und die begründete Auswahl bleibt aber beim Lernenden selbst. Dieses Anliegen wird beispielsweise in der Methodik des »Wochenrückblicks« umgesetzt, bei der die Lernenden in einem weit gesteckten Rahmen aufgefordert werden, eigene Wahrnehmungen in den Praxisphasen festzuhalten. (b) *Reflexionsvorhaben umsetzen*: Ausgehend von den eigenen Zielen und Vorhaben werden Situationen ausgewählt, die von persönlicher Relevanz sind. Diese konkreten Beobachtungen werden in der Regel schriftlich fixiert, damit eine Bearbeitung und Dokumentation möglich ist, sowie mit einer ersten Einschätzung versehen. Um diese Eindrücke und Erfahrungen weiter zu verarbeiten, bietet das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Tübingen beispielsweise »Fall-Werkstätten« an. In dieser reflexionsorientierten Arbeitsform kann sowohl die eigene Perspektive multiperspektivisch ergänzt werden als auch ein Brückenschlag zur theoriegeleiteten Weiterentwicklung stattfinden. (c) *Reflexionspotenzial nutzen*: Aus der vorangegangenen kritischen Analyse sollen daraus selbstverantwortlich Schlussfolgerungen gezogen werden, die als Planungsgrundlage weiterführender Handlungen dienen können. Zur Unterstützung der Umsetzung können hier persönliche Gespräche, z.B. im Rahmen eines tutoriellen Austausches, hilfreich sein.

- 3) An den *Ausbildungsschulen* nehmen die Ausbildungslehrerinnen und Ausbildungslehrer sowohl im Orientierungspraktikum als auch im Schulpraxissemester Bezug auf das Portfolio. Sowohl die Perspektiv- und Entwicklungsgespräche im Orientierungspraktikum als auch die Ausbildungsgespräche im Praxissemester sollen ausgehend von ausgewählten Reflexionsfeldern geführt werden. Die Ausbildungslehrkraft kann dabei Besprechungswünsche äußern. Die Praktikantinnen und Praktikanten entscheiden selbst, welche Teile des Portfolios für das Beratungsgespräch zur Verfügung gestellt werden. Die aus den Besprechungen resultierenden Vorhaben sollen ebenfalls im Portfolio gesichert werden. Im Orientierungspraktikum werden i.d.R. konkrete Reflexionsaufgaben gestellt, die schriftlich im Portfolio zu bearbeiten sind. Die Erfahrungen des Schulpraxissemesters müssen im Portfolio dokumentiert werden. Dieser Teil des Portfolios muss der Ausbildungslehrkraft vorgelegt werden.
- 4) Im *Selbststudium* soll, ausgehend von einem verpflichtenden Selbsttest zu Studienbeginn (z.B. www.cct-germany.de), das Portfolio eine Vielzahl von Anregungen bieten, über die eigene professionelle Entwicklung nachzudenken. Diese anfängliche Standortbestimmung, z.B. über die Reflexion der eigenen Berufswahlentscheidung, kann in bestimmten Abständen wiederholt werden, um Veränderungen wahrzunehmen. In verschiedenen Veranstaltungen, z.B. in den Bachelor-Seminaren »Beruf und Professionalität I« (Bildungswissenschaftliches Studium), gibt es immer wieder Gelegenheiten, sich in berufsbezogenen Kompetenzen zu erfahren. Persönliche Schlussfolgerungen im Hinblick auf weitere Qualifizierungen könnten ein Ergebnis der Portfolioarbeit sein. Das Portfolio kann aber auch als Strukturierungshilfe für die gesamte, modularisierte Lehramtsausbildung dienen, wobei eine Weiterführung bis in die Berufseingangsphase durchaus sinnvoll erscheint. Schließlich kann das Portfolio auch als Dokumentationsplattform (siehe Dokumentationsfelder) genutzt werden, auf der wesentliche Dokumente (Aufgaben aus Lehrveranstaltungen, Protokolle, Bescheinigungen, Unterrichtsentwürfe usw.) abgelegt werden können.

Zur Realisierung einer entlang der Professionalisierungsstränge und Reflexionsfelder begründeten Reflexion zentraler Aspekte von Schule und Unterricht legt die Tübinger Portfolio-Konzeption einen großen Wert auf die *Arbeit mit Fällen*, die Gegenstand forschenden Lernens werden (vgl. 2). Fallarbeit ermöglicht den Studierenden, einen Einblick in die Komplexität des pädagogischen Alltags zu gewinnen, ermöglicht wechselseitige Bezugnahmen von Theorie und Praxis und eignet sich besonders für den Aufbau einer Kompetenz zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (Syring, 2014). Dies macht deutlich, dass Fallarbeit im Rahmen des Portfolios ausschließlich Zwecken der Lehrerbildung dient, wenn die theoriegeleitete Schulung des Wahrnehmungsvermögens von Studierenden im Hinblick auf die Erfassung der Komplexität realer Unterrichtssituationen und nicht eine vermeintlich didaktisch motivierte Beurteilung bzw. Bewertung der konkreten Unterrichtspraxis von Lehrkräften bzw. der konkreten Lehrer-Schüler-Interaktion im Fokus der Fallarbeit steht. Die Mehrdeutigkeit des Konkreten schulischer Unterrichtspraxis genießt ihre eigene Dignität und entzieht sich angesichts unüberprüfbarer Geltungsbehauptungen einem vermeintlich normierenden Zugriff durch eine vom Konkreten immer schon abstrahierende wissenschaftsbasierte Reflexionskultur. Es verbindet sich von daher seitens der Universität weder eine Form von Kontrolle oder Bewertung noch ein Forschungsinteresse mit der Generierung von Fällen im Rahmen der schulpraktischen Studienanteile. Nachfolgend werden erste Hinweise dazu gegeben, was ein solcher Fall ist, wenn er dem systematischen Aufbau von Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz dienen soll.

Ein Fall ist stets *ein Fall von etwas* und steht stellvertretend für einen Inhalt. In der Lehrerbildung sind dies nicht beliebige Inhalte, sondern »exemplarische Schlüsselsituationen pädagogischen Handelns« (Goeze & Hartz, 2010, S. 111). Fälle stellen somit eine größere Klasse, eine breitere Kategorie zentraler schulpädagogischer Inhalte dar (Shulman, 1992) und können zwei Funktionen erfüllen. Einerseits können pädagogische Inhalte *rekonstruiert* oder exemplifiziert werden: Hier geht es um die Klärung, welche Bedeutung theoretische Inhalte für die Praxis haben und wie sie sich konkretisieren könnten. Andererseits können anhand von Fällen denkbare Handlungen und Handlungsmöglichkeiten *prospektiv* entwickelt und evaluiert werden. In beiden Funktionen ist der Fall ein Fenster, der einen Blick auf die Praxis gewährt bzw. diese zum Gegenstand der Reflexion macht. Konstitutiv für Fälle muss folglich der Fokus, aber auch der Detailreichtum sein, mit dem Praxis dargestellt wird. Alle für den pädagogischen Inhalt wesentlichen Elemente der Praxissituation sollten im Fall enthalten sein. Die Darstellung des Falls kann sich in vielen Dimensionen unterscheiden, z.B. zwischen authentischen oder fiktiven Fällen, abgeschlossenen oder offenen Fällen, solchen, die best-, normal- oder bad-practice zeigen und als Video, Text oder Audioaufzeichnung vorliegen. Welche Elemente der Praxissituation in den Fall Eingang erhalten und welche Falldarstellung gewählt werden sollte, hängt schlussendlich vom fokussierten Inhalt und der Funktion des Falles in der konkreten Situation der Lehrerbildung ab.

Um Fälle für die Professionalisierung nutzbar zu machen, genügt es nicht, sie passiv zu betrachten. Es gilt, sich auf einen aktiven und bewussten Denkprozess einzulassen, wenn die rekonstruktive Funktion (interpretatives Nachvollziehen von Unterrichtssituationen) oder prospektive Funktion (Entwicklung von Handlungsoptionen) von Fallarbeit erfüllt werden will. Ein »respektvoller« Umgang mit Fällen ist insbesondere aus zwei Gründen unerlässlich: Erstens stellen Unterrichtsfälle immer nur Ausschnitte aus der Praxis dar und erlauben nie, die volle Komplexität zu erfassen.

Was unmittelbar vor dem Fall passiert und mit welchen Interessen, Sorgen, Hoffnungen die Beteiligten in den Unterricht kommen, bleibt verborgen. Wie Situationen abschließend zu beurteilen sind, bleibt damit offen, vorschnelle oder gar stark wertende Urteile sind unangemessen. Zweitens kann es nicht die *eine* richtige Interpretation oder Handlungsoption geben. Aufgrund der Komplexität sind Unterrichtssituationen immer mehrperspektivisch, d.h. sie können durch unterschiedliche »Brillen« betrachtet werden. In Fällen Abgebildetes (z.B. Lehrerhandeln), das unter der einen Perspektive stark verbesserungswürdig erscheint, könnte unter einer anderen Perspektive potenziell als »ideal« angesehen werden. Diese beiden Gründe gebieten ein Urteil über Fälle so lange zurückzuhalten, bis sie angemessen analysiert wurden. Selbst wenn sich Interpretationen oder Handlungsoptionen scheinbar »aufdrängen«, so lohnt es sich doch, das abschließende Urteil zurückzuhalten, da es Raum für lernförderliche Analysen eröffnet.

Bei der Analyse eines Falls selbst stellen sich der betrachtenden Person mehrere Fragen: (a) Was ist das »Problem« des Falls? Ein Problem muss dabei nicht »problematisch« sein, sondern beispielsweise mehrere Interpretationen oder Handlungsoptionen zulassen, die sich nicht ohne Weiteres ergeben; (b) Welche Interpretationen oder Handlungsoptionen sind potenziell möglich?; (c) Gibt es Indizien, die für oder gegen bestimmte Interpretationen oder Handlungsoptionen sprechen?; (d) Welche Interpretation oder Handlungsoption ist mit welchem Argument folglich als die treffendste anzunehmen? Um bei den Interpretationen und Diskussionen von Handlungsoptionen nicht willkürlich vorzugehen, wird durchgängig auf eine theoretische und/oder empirische Textgrundlage rekurriert, die den Filter für eine spezifische Perspektive auf den Fall darstellt. Diese leitenden Fragen ermöglichen die Analyse einer komplexen pädagogischen Alltagssituation ohne Handlungsdruck.

Das Portfolio muss alleine schon aus Datenschutzgründen zu keinem Zeitpunkt in seiner Gesamtheit den Dozierenden der Hochschule oder des Seminars offengelegt werden. Die Erfüllung der Anforderungen wird seitens der Universität dadurch gewährleistet, dass die einzelnen Teile des Portfolios (z.B. die innerhalb von Seminarveranstaltungen anzufertigenden Teile) verpflichtend eingefordert werden (an der Universität sind sie *ein* Teil der Studienleistung, die mit 1 ECTS-Punkt je Lehrveranstaltung veranschlagt sind). Es liegt dann in der Verantwortung der Studierenden die einzelnen Teile des Portfolios in das zentrale Portfolio-Dokument einzupflegen. Das Portfolio soll den gesamten Prozess der Lehrerbildung von der Aufnahme des Studiums bis zum Abschluss des Referendariats und eventuell sogar darüber hinaus begleiten.

Die konkreten Portfolioaufgaben für die Studierenden werden derzeit konform zur Konzeption in einem entsprechenden Dokument zur Verfügung gestellt. Zukünftig werden diese in einem elektronischen Portfolio aufbereitet. Zeitnah soll in Hinblick auf die Weiterentwicklung des Portfolios eine vollständige Integration in die bereits etablierte Lernplattform ILIAS vollzogen werden. Potenziale bietet ein elektronisches Portfolio in Hinblick auf die Medienkompetenz Studierender (Egloffstein, Baierlein & Frötschl, 2010; Himpsl-Gutermann & Groißböck, 2013). Für die Tübinger Portfolioarbeit, die eine fachübergreifende und integrative Funktion einnimmt, ist darüber hinaus die Verfügbarkeit für die einzelnen Fachbereiche ein zentraler Faktor. Zukünftig können einzelne Fachbereiche ihre Portfolioarbeit selbstständig in die Lernplattform integrieren. Hierzu sind Weiterentwicklungen der Portfoliofunktionen (Programmierung

rung) auf ILIAS erforderlich, die derzeit in Auftrag gegeben werden. Die Implementierung des Portfolios bezieht sich bislang auf den Studiengang »Bachelor of Education (B.Ed.)«. Derzeit ist die Portfolioarbeit dort in das bildungswissenschaftliche Studium (BWS) vollständig implementiert und curricular verankert. Sukzessive werden sich weitere Fächer an der Portfolioarbeit beteiligen. Entsprechende Portfolioaufgaben für den Studiengang »Master of Education (M.Ed.)« werden konform der Konzeption erarbeitet.

Literatur

- Anderson, R. S., & DeMeulle, L. (1998). Portfolio Use in Twenty-Four Teacher Education Programs. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 23-31.
- 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. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 131-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bade, P., & Kandzora, G. (2016). *Das Portfolio im Vorbereitungsdienst. Hamburger Modell Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst* (9.). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Barsch, S., & Glutsch, N. (2016). Der reflektierende Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 54-65). Münster: Waxmann.
- Bartell, C. A., Kaye, C., & Morin, J. A. (1998). Teaching Portfolios and Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 5-8.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253-271). Münster: LIT.
- Bräuer, G. (2006). Reflexive Praxis in der Lehrerausbildung. Portfolio als Grundlage für die Aneignung von Kompetenzen. In A. H. Hilligus (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen. Neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. (S. 343-349). Berlin: LIT.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- 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.
- Egloffstein, M., Baierlein, J., & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik*, 18(2009/2010), 1-20.

- Goeze, A., & Hartz, S. (2010). Lehrende lernen am Fall: Konzepte fallbasierten Lernens von der Weiterbildung bis zur Frühpädagogik. In J. Schrader & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung* (S. 101-124). Bielefeld: Bertelsmann.
- Granberg, C. (2010). E-Portfolios in Teacher Education 2002-2009: The Social Construction of Discourse, Design and Dissemination. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 309-322.
- 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.
- Häcker, T., & Lissmann, U. (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit. Perspektiven für Forschung und Praxis. *Empirische Pädagogik*, 21(2), 209-239.
- Hascher, T. (2015). Reflexionsprozesse im Rahmen von Professionalisierung angehender Lehrkräfte. <http://zfl.uni-koeln.de/portfolio-tagung2.html?&L=0>.
- 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. Konzepte und empirische Befunde* (S. 287-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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: Waxmann.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Himpsl-Gutermann, K., & Groißböck, P. (2013). E-Portfolios als Karrierebegleiter in der Schule. Vom eigenen Lehrportfolio zur Medienbildung. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. (S. 276-286). 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. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23-39). Münster New York: Waxmann.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 201-213). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- 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: Waxmann.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung: Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., & Störtländer, J. C. (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. 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. Perspektiven aus Praxis, Forschung und Lehre* (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 Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 69-79). Münster: Waxmann.
- 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.

- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf.
- Leonhard, T. (2016). Reflexion im Portfolio. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 45-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McLaughlin, M., & Vogt, M. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark: International Reading Association.
- Messner, R. (2002). Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenausbildung. In H. Brunner, E. Mayr & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie?* (S. 13-43). Innsbruck: Studien Verlag.
- Paulson, F., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Rechtsverordnung des Kultusministeriums vom 27. April 2015, §2, Abs. 13. *Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge - RahmenVO-KM)*. http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/5gu/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlrLehrRahmenVBWpP6&doc.part=X&doc.price=0.0 - focuspoint.
- Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Snyder, J., Lippincott, A., & Bower, D. (1998). The Inherent Tensions in the Multiple Uses of Portfolios in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 45-60.
- Strudler, N., & Wetzels, K. (2008). Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Faculty Perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(4), 135-142.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202-224.
- Ziegelbauer, S., & Gläser-Zikuda, M. (2016). 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. Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre* (S. 9-11). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.