

Merkt, Marianne

ePortfolios – der "rote Faden" zur Kompetenzentwicklung in Bachelor- und Masterstudiengängen

Merkt, Marianne [Hrsg.]; Mayrberger, Kerstin [Hrsg.]; Schulmeister, Rolf [Hrsg.]; Sommer, Angela [Hrsg.]; Berk, Ivo van den [Hrsg.]: Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster u.a. : Waxmann 2007, S. 285-295. - (Medien in der Wissenschaft; 44)



Quellenangabe/ Reference:

Merkt, Marianne: ePortfolios – der "rote Faden" zur Kompetenzentwicklung in Bachelor- und Masterstudiengängen - In: Merkt, Marianne [Hrsg.]; Mayrberger, Kerstin [Hrsg.]; Schulmeister, Rolf [Hrsg.]; Sommer, Angela [Hrsg.]; Berk, Ivo van den [Hrsg.]: Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster u.a. : Waxmann 2007, S. 285-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113343 - DOI: 10.25656/01:11334

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113343>

<https://doi.org/10.25656/01:11334>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger,
Rolf Schulmeister, Angela Sommer,
Ivo van den Berk (Hrsg.)

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken



Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger, Rolf Schulmeister,
Angela Sommer, Ivo van den Berk (Hrsg.)

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken



Waxmann 2007

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 44

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-1877-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2007

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

Rolf Schulmeister, Marianne Merkt
Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken 11

Keynote Abstracts

Gabriele Beger
Was ist und was kann Open Access beim eLearning bewirken? 17

Diana Laurillard
Rethinking universities in the light of technology-enhanced learning:
A UK perspective on European collaboration..... 17

Piet Kommers
Learning amongst the Young Generation in the new University..... 18

Studieren neu erfinden

Patrick Erren, Reinhard Keil
Medi@rena – ein Ansatz für neue Lernszenarien im Web 2.0 durch
semantisches Positionieren..... 21

Jakob Krameritsch, Eva Obermüller
Hypertext als Gesprächskatalysator. Studierende unterschiedlichster
Disziplinen lassen sich von einem Gemälde und voneinander inspirieren 32

Jan Hodel, Peter Haber
Das kollaborative Schreiben von Geschichte als Lernprozess.
Eigenheiten und Potenzial von Wiki-Systemen und Wikipedia 43

Nicolae Nistor, Armin Rubner, Thomas Mahr
Effiziente Entwicklung von eContent mit hohem Individualisierungsgrad.
Ein community-basiertes Modell 54

Gottfried S. Csanyi, Jutta Jerlich, Margit Pohl, Franz Reichl
Blackbox Lernprozess und informelle Lernszenarien..... 65

Tillmann Lohse, Caroline von Buchholz
Kollaboratives Schreiben an wissenschaftlichen Texten.
„Neue Medien“ und „Neue Lehre“ im Fach Geschichte 76

<i>Thomas Sporer, Gabi Reinmann, Tobias Jenert, Sandra Hofhues</i> Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0). Infrastruktur für studentische Projekte an Hochschulen	85
<i>Katrin Allmendinger, Katja Richter, Gabriela Tullius</i> Synchrones Online-Lernen in einer kollaborativen virtuellen Umgebung. Evaluation der interaktiven Möglichkeiten	95
<i>Christoph Meier, Franziska Zellweger Moser</i> Mediengestütztes Selbststudium – Hochschulentwicklung mit und für Studierende	105
<i>Wolfgang H. Swoboda</i> Konzeption und Produktion von Medien mit Studierenden als Beitrag zur Entwicklung der Hochschulstrategie.....	116
<i>Veronika Hornung-Prähauser, Sandra Schaffert, Wolf Hilzensauer, Diana Wieden-Bischof</i> ePortfolio-Einführung an Hochschulen. Erwartungen und Einsatzmöglichkeiten im Laufe einer akademischen Bildungsbiografie	126
<i>Antje Müller, Martin Leidl</i> eLearning in der dritten Dimension. Ein Seminar zwischen Web 2.0 und virtuellen Welten	136
Hochschule neu denken	
<i>Bernd Kleimann</i> eLearning 2.0 an deutschen Hochschulen	149
<i>Charlotte Zwiauer, Doris Carstensen, Nikolaus Forgó, Roland Mittermeir, Petra Oberhuemer, Jutta Pauschenwein</i> Vom Professionsnetzwerk zur nationalen eLearning-Strategie. Der Verein „fnm-austria“ und die eLearning-Interessens- gemeinschaft österreichischer Hochschulen	159
<i>Ulrike Wilkens</i> Missing Links – Online-Lernumgebungen gegen didaktische Lücken der Hochschulreform.....	169
<i>Cornelia Ruedel, Mandy Schiefner, Caspar Noetzli, Eva Seiler Schiedt</i> Risikomanagement für eAssessment.....	180

<i>Elisabeth Katzlinger</i> Die Beziehung zwischen sozialer Präsenz und Privatsphäre in Lernplattformen.....	191
<i>Marc Gumpinger</i> Implementation eines innovativen Online-Lehrevaluationssystems im medizinischen Curriculum	202
<i>Charlotte Zwiauer, Arthur Mettinger</i> Eine Großuniversität als Ort der (multi-)medialen Wissensproduktion Lehrender und Studierender	212
<i>Taiga Brahm, Jasmina Hasanbegovic, Pierre Dillenbourg</i> Experimentierfreudige computergestützte Kollaboration. Didaktische Innovation durch Involvierung der Lehrenden	223
<i>Loreta Vaicaityte, Sjoerd de Vries, Mart Haitjema</i> Continuous learning approach towards the professional development school in practice	234
<i>Sabine Zauchner, Peter Baumgartner</i> Herausforderung OER – Open Educational Resources	244
<i>Lutz Goertz, Anja Johanning</i> OER – Deutschlands Hochschulen im internationalen Vergleich weit abgeschlagen? Eine systematische Bestandsaufnahme von OER-Initiativen im Hochschulsektor weltweit	253
<i>Markus Deimann</i> Volitional-supported learning with Open Educational Resources	264

Neue Kompetenzen fördern

<i>Birgit Gaiser, Stefanie Panke, Benita Werner</i> Evaluation als Impulsgeber für Innovationen im eLearning.....	275
<i>Marianne Merkt</i> ePortfolios – der „rote Faden“ in Bachelor- und Masterstudiengängen	285
<i>Mandy Schiefner, Caspar Noetzli, Eva Seiler Schiedt</i> Gemeinsam bloggen – gemeinsam lernen. Weblogs als Unterstützung von Kompetenzzentren an Universitäten	296

<i>Christian Swertz, Sabine Führer</i> Step Online. eLearning in der Studieneingangsphase des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien	307
<i>Barbara Strassnig, Birgit Leidenfrost, Alfred Schabmann, Claus-Christian Carbon</i> Cascaded Blended Mentoring. Unterstützung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern in der Studieneingangsphase	318
<i>Christian Montel</i> BORAKEL – ein Online-Tool zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studiengangs	328
<i>Kerstin Sude, Rainer Richter</i> eLearning in Psychosomatik und Psychotherapie	339
<i>Josef Smolle, Freyja-Maria Smolle-Jüttner, Gilbert Reibnegger</i> Educational Measurement im medizinischen eLearning. Begleitende Effektivitätsmessung im Rahmen freier Wahlfächer	350
<i>Thomas Jekel, Alexandra Jekel</i> Lernen mit GIS 2.0. Kreative Lernwege durch die Integration von digitalen Globen und Lernplattformen	361
<i>Silke Kleindienst</i> Bachelor und Handlungskompetenz – geht das? Konzept für den integrierten Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in einem Bachelor-Studiengang	371
<i>Jens J. Rogmann, Alexander Redlich</i> Computerunterstütztes Soziales Lernen (CSSL). Ein paradigmatischer Ansatz für die Entwicklung von Sozialkompetenz im Blended Learning	381
<i>Christoph Richter, Christian Vogel, Eva Zöserl</i> Mehr als ein Praktikumsbericht – Konzeption und Evaluation eines Szenarios zur Förderung individueller und kollektiver Reflexion im Berufspraktikum	391

Verzeichnis der Postereinreichungen

<i>Birgit Gaiser, Simone Haug, Jan vom Brocke, Christian Buddendick</i> Der Fall e-teaching.org – Geschäftsmodelle im eLearning	403
--	-----

<i>Karim A. Gawad, Lars Wolfram</i> Projekt Surgicast – Podcasting in der Mediziner- ausbildung.....	404
<i>Evelyn Gius, Christiane Hauschild, Thorben Korpel, Jan Christoph Meister, Birte Lönneker-Rodman, Wolf Schmid</i> NarrNetz – ein Blended-eLearning-Projekt des Interdisziplinären Centrums für Narratologie (ICN)	405
<i>Barbara Grabowski</i> MathCoach – ein programmierbarer interaktiver webbasierter Mathematik-Tutor mit dynamischer Hilfe-Generierung	406
<i>Harald Grygo, Robby Andersson, Daniel Kämmerling</i> Förderung von eLehrkompetenzen.....	407
<i>Joachim Hasebrook, Mpho Setuke</i> Soziale Suche nach wissenschaftlichen Texten in der Lehre	408
<i>Andreas Hebbel-Seeger</i> BoardCast – mobiles Lehren und Lernen im Schnee	409
<i>Gudrun Karsten, Martin Fischer, Michael Illert</i> CliSO: Klinische Fertigkeiten online lernen	410
<i>Ulrich Keßler, Dagmar Rolle, Jakob Hein, Rafael Reichelt, Peter Kalus, Daniel J. Müller, Rita Kraft, Constance Nahlik</i> Erstellung und Einsatz multimedialer Fälle in der Psychiatrie im Reformstudiengang Medizin, Charité Universitätsmedizin Berlin.....	411
<i>Christian Kohls, Tobias Windbrake</i> Entwurfsmuster für interaktive Grafiken	412
<i>Maria Krüger-Basener</i> Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Online-Studierenden in der Medieninformatik – und ihre Auswirkungen auf die Lehre.....	413
<i>Torsten Meyer, Alexander Redlich, Stefanie Krüger, Rolf D. Krause, Jens J. Rogmann, Michael Scheibel</i> Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen online	414
<i>Dieter Münch-Harrach, Norwin Kubick, Wolfgang Hampe</i> Studenten gestalten Podcasts zur Vorbereitung auf das Biochemiepraktikum.....	415

<i>Michele Notari, Beat Döbeli Honegger</i> Didactic Process Map Language. Visualisierung von Unterrichtsszenarien als Planungs-, Reflexions- und Evaluationshilfe	416
<i>Ursula Nothhelfer</i> Blended Learning zwischen Topos und topologischem Denken	417
<i>Martin Riemer, Wolfgang Hampe, Marc Wollatz, Claus Peimann, Heinz Handels</i> eLearning am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf – Erfahrungen aus ersten Kursen	418
<i>Martin Schweer, Karin Siebertz-Reckzeh</i> eLLa Ψ – konzeptuelle Überlegungen zur hochschulübergreifenden Umsetzung von eLearning im Rahmen der Vermittlung psychologischer Basiskompetenzen in der Lehrausbildung	419
<i>Josef Smolle, Reinhard Staber, Sigrid Thallinger, Florian Hye, Pamela Bauer, Florian Iberer, Doris Lang-Loidolt, Karl Pummer, Gerhard Schwarz, Helmut Haimberger, Hans-Christian Caluba, Silvia Macher, Heide Neges, Gilbert Reibnegger</i> eLearning im studentischen Life Cycle der medizinischen Ausbildung. Auswahlverfahren – Anreicherungskonzept – Blended Learning – Postgraduale Fortbildung	420
<i>Ronald Winnemöller, Stefanie Winklmeier</i> Einsatz von ePortfolios im Hamburger Hochschulraum.....	421
Mitglieder des Steering Committees	422
Gutachterinnen und Gutachter	422
Organisation	423
Autorinnen und Autoren.....	424

Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken

Die Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft im Jahre 2007, die in diesem Jahr in Kooperation mit der Campus Innovation durchgeführt wird, fällt mitten in eine bedeutsame historische Epoche. Die am 19.06.1999 in Bologna formulierte Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern – „Der europäische Hochschulraum“ – und die Nachfolgekonferenzen in Berlin, Prag, Bergen und London haben einen enormen Reorganisationsprozess in den europäischen Hochschulen ausgelöst. Zeitgleich hat sich etwa seit der Millennium-Grenze die Einsicht durchgesetzt, dass eLearning ein probates Mittel für Lehren und Lernen sein kann.

Ob diese beiden Trends vereinbar sind oder wie sie sich gegenseitig befruchten können, ist noch nicht absehbar. eLearning wurde unter dem Motto des Neuen, der Innovation, des von Raum und Zeit befreiten Lernens erfunden. Die Implementation der konsekutiven Studiengänge setzt die Hochschulen jedoch unter einen äußeren Reformdruck, der kaum noch Raum für Innovationen lässt. Die Frage stellt sich, welche Rolle eLearning in dieser Situation übernehmen kann. Sind eLearning und Blended Learning doch mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung der Lehre angetreten und haben damit ein altes Thema neu in die Diskussion gebracht – die prominente Funktion der Didaktik in der Lehre und für das Lernen? Wird dem eLearning nun angesichts der stark regulierten bologna-konformen Studiengänge eine eher glanzlose, funktionale Rolle zugewiesen?

Für die Lösung dieser Problematik scheinen die neuen Internettechnologien des Web 2.0 eine wichtige Funktion zu übernehmen. Lehrenden und Studierenden werden eher partizipative und produktive Rollen ermöglicht. Die Vorträge der Tagung bieten viele Beispiele, in denen ePortfolios, Wikis, WebLogs und partizipative Evaluationsverfahren genutzt werden, die ein völlig anderes Bild von Studierenden zeichnen. Ob diese Vision unter Bedingungen der Bachelor-Studiengänge realisierbar ist und welche Gestaltungsfreiräume dafür benötigt werden, dazu liefern die Vorträge interessante Anregungen und Konzepte.

Unter dem Motto „Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken“ diskutiert die Tagung der GMW in Hamburg diese Fragen aus drei Perspektiven.

Im Vortragsstrang „Studieren neu erfinden“ werden Ideen für neue Lernszenarien und Konzepte zum partizipativen Lernen vorgestellt, auch angeregt durch neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der Internettechnologie. Hypertext-, Portfolio- und Wiki-Methoden werden in ihrer Funktion für das kreative Schreiben und für die

stärkere Einbindung der Lernenden in den Lehrprozess und in ihrer Rolle als Mitproduzenten von Wissen betrachtet.

Die Vorträge zum Themenbereich „Hochschule neu denken“ diskutieren strategische Konzepte für die Integration von eLearning in die Hochschulen. Unter den Vorschlägen finden sich organisationale Maßnahmen wie die Bildung professioneller Gemeinschaften für eLearning oder der Einsatz von Evaluation und Assessment für die Personalentwicklung. Auch in diesem Feld liefern innovative Ideen einen strategischen Beitrag wie beispielsweise das politisch gemeinte Modell der Open Educational Resources.

Die Beiträge im Vortragsstrang „Neue Kompetenzen fördern“ setzen sich mit der Frage auseinander, welche Rolle eLearning für die Kompetenzentwicklung übernehmen kann. Darunter werden die Kompetenzen der Lehrenden wie der Lernenden verstanden. Unter diesem Thema werden auch die Potenziale des Web 2.0 für die Kompetenzförderung angesprochen. Die Unterstützung der Studienanfänger, der Erwerb fachlicher Kompetenzen sowie die Förderung berufsorientierter Sozial- und Handlungskompetenz, auch hier wieder durch aktive Einbindung der Studierenden zum Beispiel in der Evaluation, werden thematisiert.

Die Jahrestagung der GMW in Kooperation mit der Campus Innovation richtet sich an Lehrende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Verwaltungsleiterinnen und Entscheider aus Hochschule, Wirtschaft und Politik. Im vorliegenden Tagungsband finden Sie die Artikel, die den Präsentationen der Tagung zugrunde liegen, sowie die Zusammenfassungen der Keynotes und Postereinsendungen. Von 126 Einreichungen konnten nach wissenschaftlicher Begutachtung 36 Vorträge und 19 Poster präsentiert werden.

Unser Dank gilt an dieser Stelle allen Expertinnen und Experten, die eine Keynote oder einen Vortrag gehalten, das Panel vorbereitet oder daran teilgenommen, ein Projekt im Rahmen der Medida-Prix-Verleihung präsentiert, einen PreConference Workshop oder Tutorial geleitet, ein Poster präsentiert oder einen Marktplatzstand betreut haben. Ebenso danken wir den wissenschaftlichen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre Mitarbeit. Mit den von ihnen eingebrachten innovativen Ideen, Konzepten, Ansätzen und Projekten und den wissenschaftlichen Diskussionen haben sie den aktuellen Diskurs zum eLearning in den Hochschulen weiter geführt.

Unser besonderer Dank gilt der Behörde für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg, insbesondere Herrn Senator Dräger für den Empfang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung in der Handelskammer Hamburg, ebenso der Staats- und Universitätsbibliothek, insbesondere der Leiterin Frau Prof. Dr. Beger für den Empfang im Rahmen der Ausstellung „Mittelalterliche Handschriften aus dem Zisterzienserkloster Medingen“ sowie der Universität

Hamburg, insbesondere dem Regionalen Rechenzentrum für die technische Betreuung.

Und nicht zuletzt danken wir dem Team des Tagungsbüros, insbesondere Dagmar Eggers-Köper, Martina Hepp und Oline Marxen für ihre engagierte Mitarbeit.

Bei der Redaktion der Beiträge wurden einige Vereinheitlichungen vorgenommen. Die auffälligste betrifft die vereinheitlichte Schreibweise aller Begriffe, denen ein e, e- oder E- vorangestellt war.

Rolf Schulmeister und Marianne Merkt
im Namen aller Herausgeberinnen und Herausgeber,
Hamburg im Juli 2007

GMW07-Website: <http://www.gmw07.de>

ePortfolios – der „rote Faden“ zur Kompetenzentwicklung in Bachelor- und Masterstudiengängen

Zusammenfassung

Die Realisierung der Portfolio-Methodik in einem studienbegleitenden Konzept in Bachelor- und Mastersystemen kann den Studierenden zwei Vorteile bieten. Erstens unterstützt die Vorstrukturierung durch ePortfolios die Studierenden über Lehrveranstaltungs- und Modulgrenzen hinweg in der Entwicklung ihrer Kompetenzen. Zweitens können Teile des ePortfolios über die Setzung von so genannten „Showcases“ Lehrenden und anderen Studierenden für Feedbacks oder Bewertungen geöffnet werden. Lernprozesse werden so durch kooperativen Austausch gefördert. Im diesem Beitrag werden die Anforderungen eines solchen ePortfolio-Konzeptes an Studienreformprozesse, Hochschuldidaktik und Technologie formuliert.

1 Einleitung

Hinter dem Schlagwort der „Verschulung“ des Hochschulstudiums verbergen sich berechtigte Befürchtungen, durch die Verkürzung der Studienzeiten und die verstärkte Reglementierung der Studiengänge infolge der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen im Rahmen des aktuellen Bologna-Prozesses gingen wesentliche Qualitäten eines akademischen Studiums verloren. Mit Verweis auf das Humboldt'sche Gründungskonzept der Freien Universität Berlin wird vielerorts die „Einheit von Forschung und Lehre“ beschworen und der Verlust inhaltlicher und zeitlicher Wahlfreiheiten im Studienverlauf beklagt. In der Tat befinden sich die deutschen Hochschulen aktuell in einem bildungspolitisch initiierten Prozess der Reorganisation nach innen und außen, der wesentlich weitgehendere Veränderungen nach sich zieht als nur die curriculare Neuordnung der Studiengänge gemäß den Bologna-Vorgaben. In diesen Veränderungsprozessen steht, wie schon vor dreißig Jahren mit der Einführung der Massenuniversitäten, implizit die Frage nach dem Sinn und Wert eines akademischen Studiums erneut zur Diskussion.¹ Begründete Forderungen der hochschuldidaktischen Forschung² wie

1 Schon 1974 wird in einer hochschuldidaktischen Publikation (Hartung, Neef & Nuthmann, 1974, S. 37) problematisiert, dass „wissenschaftliche Ausbildungen eher daran orientiert sind, Probleme der Disziplinen zu formulieren und zu lösen“. Sie seien nicht darauf aus-

die Realisation von Berufsfelderkundungen in der Studieneingangsphase, von studentischen Projekten, Projektseminaren, von forschendem Lernen und wissenschaftlichem Prüfen, von kreativen Leistungsnachweisen und den von Studenten mitgestalteten Prüfungsformen, beispielsweise der Integration von Filmen, Rollenspielen, Performances oder wissenschaftlichen Konferenzen in Prüfungen, erscheint unter der studienbegleitenden Prüfungslast bei sinkender Lehrpersonalkapazität immer utopischer. In den aktuellen Studienreformprozessen werden strukturelle und technologische Rahmenbedingungen geschaffen, die in Zukunft die Lehr- und Lernkultur bestimmen werden. Veränderte Rahmenbedingungen entscheiden darüber, ob und wie der Zusammenhang von Forschen und Lernen gestaltet sein wird (sowie darauf bezogene Prüfungen) und wie die Integration von Praxisfeldern zur Vorbereitung auf Berufe gelingt, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern (vgl. Hochschulrahmengesetz, 2002, §2). Unter dem zeitlichen und finanziellen Umsetzungsdruck drohen Fragen nach dem Sinn und Zweck einer akademischen Ausbildung und nach entsprechend sinnvollen Rahmenbedingungen faktisch entschieden zu werden, ohne dass sie bewusst gestellt und diskutiert wurden. Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept eines studienbegleitenden ePortfolios vorgestellt, das Überlegungen zur Studienreform und zur Weiterbildung des Lehrpersonals einbezieht. Exemplarisch wird das Konzept auf die Realisierung in einem hochschuldidaktischen Masterstudienengang transferiert und Chancen und Grenzen des Konzepts diskutiert.

2 Das Portfolio-Konzept und seine „e“-Varianten

Der aus dem künstlerischen Bereich stammende Begriff Portfolio bezeichnet ursprünglich Mappen, in denen Künstlerinnen, Fotografen, Architektinnen oder Designer ausgewählte Produkte ihrer Arbeit präsentieren, um sich für einen Auftrag zu bewerben. In den USA wurde das Portfolio-Konzept an Hochschulen schon vor zwanzig Jahren in Kursen zum Schreiben von Essays aufgegriffen und etablierte sich im anglo-amerikanischen Raum als alternative Form des Leistungsnachweises auch in anderen Fächern. Die Portfolio-Idee, die Studierenden die Auswahl ihrer

gerichtet, die Relevanz wissenschaftlichen Vorgehens beziehungsweise die Relevanz bestimmter wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Definition und Lösung praktischer Fragen in beruflichen Kontexten zu klären (vgl. ebd., S. 37). Da aber nur ein geringer Teil der Hochschul-Absolventinnen und -Absolventen eine universitäre Berufslaufbahn anstrebt, stellt sich die Frage, wie die Hochschulen die Ausbildung in Studiengängen legitimieren.

- 2 Die hochschuldidaktischen Publikationsreihen der letzten drei Jahrzehnte weisen die wissenschaftliche Bearbeitung von Studienreform-Fragen unter unterschiedlichsten Aspekten wie Studienphasen, Disziplinen, Prüfungen oder der Organisation von Lehr-, Lern- und Prüfungsformen in Studiengängen auf (vgl. z.B. die Reihen „Blickpunkt Hochschuldidaktik“, die Buchreihe „Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis“ sowie die Ende der 1990er Jahre eingestellte Reihen „Hochschuldidaktische Forschungsberichte“ und „Hochschuldidaktische Materialien“).

„Werkstücke“, die bewertet werden sollen, selbst vornehmen zu lassen, wurde erweitert um das Element, die Arbeitsergebnisse mit einer Beschreibung und Reflexion des Entwicklungsprozesses zu ergänzen. In der Hochschuldidaktik entwickelte sich daraus das Konzept des Lehrportfolios, das bei Bewerbungen auf Stellen in der akademischen Lehre im anglo-amerikanischen Raum seit langem üblich ist.³ Die Idee der Lehrportfolios wurde in der deutschen Hochschuldidaktik vor zehn Jahren erstmals aufgegriffen (vgl. von Queis, 1995). Aktuell erhält sowohl das Portfolio als didaktisches Konzept in der Hochschullehre als auch das Lehrportfolio als Nachweis hochschuldidaktischer Weiterbildung in Folge neuer technologischer Möglichkeiten als ePortfolio erneut Aufmerksamkeit. Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist das Portfolio-Konzept bedeutsam, weil es eine ganzheitliche, integrative Sicht auf die Lernprozesse der Studierenden bietet und den Studierenden potenziell Elemente selbstbestimmten Lernens eröffnet. Übliche Formen des Leistungsnachweises wie Referate, Hausarbeiten, Klausuren oder Tests reduzieren die studentischen Leistungen auf das Abrufen eines Produktes oder einer Reflexionsaufgabe zu einem definierten Zeitpunkt in vorgegebener Form. Lehrportfolios bieten dagegen die Möglichkeit, die Lernprozesse der Studierenden ganzheitlich zu strukturieren, ihre Entwicklungen zu betreuen und bei der Bewertung zu berücksichtigen. Studierende können in diesem Prozess Mitgestaltungsoptionen erhalten. Die didaktische Gestaltung beginnt dann bei der Handlungssituation in der Lehrveranstaltung, in der unterschiedliche „Werkstücke“ entstehen, unterstützt die Studierenden in der Reflexion ihrer „Werkstücke“ und gibt ihnen über die Auswahl ihrer eigenen Arbeitsergebnisse die Möglichkeit, sich über die Qualität und die Bedeutung der Ergebnisse Gedanken zu machen und dieses zu formulieren. Im Diskurs zur Portfolio-Methode werden unterschiedliche Dimensionen der Arbeit mit Portfolios thematisiert. Hilzensauer und Hornung-Prähauser (2006) nennen zusätzlich zu wesentlichen Prozessen im Arbeiten mit Portfolios eine Reihe möglicher *Einsatzkonzepte* wie Entwicklungsportfolios, Fach- oder Kursportfolios, Lehr-, Laufbahn-, Aufnahme- oder Sprachen-Portfolios. Auferkorte-Michaelis und Szczyrba (2000) diskutieren den *prozessbezogenen Aspekt* der Lehrportfolios als spezifischen Portfolio-Ansatz. Anhand eines Konzepts für hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen wird die Funktion des Schreibprozesses als Reflexionsinstrument in der Portfolio-Arbeit thematisiert und der Einsatz zur Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit als didaktisches Konzept entwickelt. Leitfäden zur Erstellung von Lehrportfolios⁴ betonen den *ergebnisorientierten Aspekt* des Nachweises didaktischer

3 Leitfäden oder Literaturempfehlungen zur Erstellung von Teaching Portfolios gibt es auf vielen Homepages amerikanischer Hochschulen, z.B. an der Washington State University, <http://www.wsu.edu/provost/teaching.htm> [28.05.2007] oder an der Wyoming University <http://uwadmnweb.uwyo.edu/UWGrad/pict/Portref.htm> [28.05.2007]

4 Einen Leitfaden zur Erstellung von Lehrportfolios bieten die Universität Rostock, <http://www.uni-rostock.de/hdidaktik/LeitfadenLehrportfolio.htm> [28.05.2007] oder die ETH

Qualifikationen bei Bewerbungen von Hochschullehrenden.⁵ Richter (2005) schlägt den Einsatz von Portfolios allgemein in der Hochschullehre als alternative Form der Leistungsbewertung vor und spricht damit den *Aspekt des Assessments* an. Baume (2001) verweist unter dem *Aspekt der Organisationsentwicklung* darauf, dass die Einführung der Portfolio-Arbeit die Entwicklung organisationaler Prozesse auf Studiengangsebene voraussetzt. Die Partizipation der Studierenden und Lehrenden am Entwicklungsprozess in Form begleitender Evaluationen und deren Rückkopplung an Lehrende und Studierende muss organisiert werden.

ePortfolios als technologische Varianten der Portfolio-Methode beinhalten im Wesentlichen drei neue Elemente. Erstens kann die Portfolio-Arbeit durch technologisch implementierte Strukturierungshilfen unterstützt werden. Zweitens können digitale, vor allem auch multimediale „Werkstücke“ eingebunden und Verknüpfungen über Hyperlinks oder Hypertexte gestaltet werden. Drittens können Teilbereiche der Portfolio-Arbeit zu beliebigen Zeitpunkten anderen Personen oder Personengruppen über so genannte „showcases“ geöffnet und so Kommentare, Feedbacks oder Bewertungen dazu eingeholt werden. Die technologischen Varianten unterscheiden sich darin, ob Strukturierungen, die Einbindung multimedialer Formate und der Zugriff auf „showcases“ inklusive des Einholens von Rückmeldungen und Bewertungen manuell von den Studierenden und/oder Lehrenden erfolgt, oder ob die technologische Umgebung hierfür Funktionen und Werkzeuge anbietet. Die einfachsten Varianten sind Homepages oder Lernplattformen, die als Speicherorte für als Portfolios deklarierte digitale Dokumente genutzt werden. Derzeit werden jedoch auch eine Reihe spezifischer Tools zur Erstellung von ePortfolios als Open Source- oder kommerzielle Produkte entwickelt, die mehr Optionen zur technologisch unterstützen Strukturierung, zum Austausch mit anderen Personen oder Personengruppen bis hin zu halbautomatisierten Assessment-Tools anbieten.⁶

Der kritische Punkt aus didaktischer Perspektive ist, wie die Gestaltungsoptionen der Strukturierung, der Auswahl der Form und Gestaltung der „Werkstücke“ und Reflexionen oder der Setzung von „showcases“ technologisch realisiert sind. Kann die entsprechende Gestaltung von den Lehrenden zum Beispiel für Studierende in

Zürich, http://www.diz.ethz.ch/docs/Lehrportfolio_ETH_2005.pdf [28.05.2007] auf ihren Internetseiten an.

5 Das Portal „Hochschulkarriere“ weist auf die zunehmende Bedeutung von Lehrportfolios bei Bewerbungen auf Stellen für Hochschullehrende hin. Verfügbar unter: <http://www.hochschulkarriere.de/hk-wiki/index.php/Lehrportfolio> [28.05.2007]

6 Derzeit werden ePortfolio-Tools sowohl von Anbietern von Lernplattformen und Learning-Management-Systemen als auch von offenen Entwickler-Gemeinschaften auf der Basis von Open-Source-Technologie entwickelt. Entwicklungen im Schnittpunkt von Technologie und Didaktik werden derzeit von Hochschulen im Rahmen von Studienreformprozessen zum Einsatz in Bachelor- und Masterstrukturen betrieben (einen Überblick über Links zu kommerziellen Anbietern, Open-Source-Initiativen, Forschung zu ePortfolios und Hochschulen, die ePortfolios nutzen, gibt die englische Wikipedia-Seite zu ePortfolios. Verfügbar unter: http://en.wikipedia.org/wiki/Electronic_portfolio [28.05.2007])

der Studieneingangsphase stärker strukturiert erfolgen und nach und nach den Studierenden in die eigene Verantwortung übergeben werden? Oder sind in der technologischen Realisierung starre Voreinstellungen enthalten, die die ePortfolio-Arbeit zur Arbeit gegen einen restriktiven, „technologisch implementierten Prüfer“ und die Lernprozesse zur Nebensache geraten lassen?

3 Studienreform und Kompetenzentwicklung

Die Annahme, die Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen führten zur Verschulung eines akademischen Studiums, ist weit verbreitet. Dass dieser Annahme eine verkürzte Sicht zugrunde liegt, soll anhand eines beispielhaften Studienstrukturmodells ausgeführt werden. Zunächst ist festzuhalten, dass die derzeitigen Anpassungen der Studiengänge an Bachelor- und Masterstrukturen zwar meist als Studienreformen bezeichnet werden. In vielen Fällen sind sie jedoch nicht mehr als eine Kürzung und Umetikettierung des vorhandenen Lehrangebots. Die negativen Folgen eines entsprechend oberflächlich reformierten Studienganges für die Studienqualität beschreibt Huber anschaulich in einem „worst case scenario“ (vgl. Huber, 2001, S. 52). Aus der Kontrastierung eines alternativen Studienstrukturmodells, das schon vor Bologna im Düsseldorfer Magisterstudiengang Germanistik umgesetzt wurde, mit traditionellen Studienstrukturen zieht Welbers die Konsequenz, dass sich beide Modelle sowohl in traditionellen Studienstrukturen als auch in Bachelor- und Masterstrukturen realisieren lassen. Das Misslingen oder Gelingen eines Studienreformprozesses hängt demnach nicht von der Strukturierung nach den Bologna-Vorgaben ab, sondern von spezifischen Rahmenbedingungen, die auf institutionellen Veränderungsprozessen beruhen (Welbers, 2001).

In einem traditionellen „institutionellen Phasenmodell“ ist das Studium in die linear aufeinander folgenden Phasen, Grundstudium, Hauptstudium und Prüfungsphase gegliedert. Die Strukturierung des Lehrangebots, meist entlang der Forschungsperspektiven der Fächer geordnet, bildet das mit jeder Phase steigende Prestige der Lehrenden ab (Welbers, 2001, S. 435) und wird deshalb im Grundstudium überwiegend von Nachwuchskräften und Lehrbeauftragten durchgeführt. Auch die Veranstaltungen des Hauptstudiums sind an Wissensbeständen der Disziplinen orientiert und werden entweder enzyklopädisch oder exemplarisch aufbereitet angeboten. In der dritten, der Prüfungsphase, erhalten die Studierenden zur Vorbereitung zwar Anforderungskataloge aus den Studien- und Prüfungsordnungen, die didaktische Gestaltung dieser Phase weist aber keinen systematischen Zusammenhang zu den vorhergehenden Phasen auf. Betreuungs- oder Unterstützungsangebote zur Prüfungsvorbereitung sind in den Kapazitätsberechnungen meist nicht vorgesehen.

Innerhalb der drei Phasen wird auf Strukturierungen weitgehend verzichtet, so dass den Studierenden und Lehrenden Reglementierungen weitgehend erspart bleiben. Huber weist jedoch zu Recht kritisch darauf hin, dass die selbstbestimmte Wahl von Studienverläufen in diesem System durch Angebote und Sanktionen sowie durch allenfalls zur Wahl gestellte Wege und Stufen faktisch stark eingeschränkt ist (Huber, 1999, S. 33). Eine Berücksichtigung individueller Lernbiografien oder die gezielte Verfolgung von Kompetenzentwicklungen durch die Studierenden ist in einem solchen Phasenmodell kaum möglich, da der Erwerb einzelner Kompetenzen punktuell und unverbunden nebeneinander stehend erfolgt und Anbindungen an außeruniversitäre Qualifizierungsfelder in einem in sich geschlossenen Studiensystem schlecht integrierbar sind.

Dem an deutschen Hochschulen weit verbreiteten institutionellen Phasenmodell stellt Welbers das aus einem Düsseldorfer Studienreformprojekt abgeleitete „integrative Phasenmodell“ gegenüber. Die Entwicklung eines solchen alternativen Modells setzt eine Strukturbildung voraus, die bei der Analyse der Kompetenzen⁷ ansetzt, die die Studierenden im Hinblick auf eine zukünftige berufliche Handlungsfähigkeit im Studium entwickeln sollen. Im Mittelpunkt des „integrativen Phasenmodells“ steht der Fokus auf die individuellen Studienverläufe der Studierenden. In einer hier vorgeschlagenen Erweiterung des „integrativen Phasenmodells“ auf aktuelle Studienreformdiskussionen muss sich eine Studienreform konsequent an der Phasengestaltung eines „student life cycles“ orientieren: „Interesse/Bewerbung“, „Orientierung im Studium“, „Kernstudium mit individueller Profilbildung und Kompetenzentwicklung“, „Studienabschluss mit Orientierung auf die Berufstätigkeit“, „Alumni/Alumnae“. Eine solche Strukturbildung setzt die verantwortungsvolle Kooperation der Lehrenden eines Studiengangs und die Partizipation der Studierenden im Reformprozess voraus. Sie beinhaltet die Zusammenarbeit der Studienreformgruppen mit Personen aus möglichen beruflichen Praxisfeldern schon bei der Entwicklung eines Curriculums. Über die curriculare Organisation hinaus geht es in der Zusammenarbeit um die Entwicklung einer gemeinsamen, studiengangsbezogenen Lehr- und Lernkultur.

Entscheidend für die Analyse der Kompetenzen, die in einem so modellierten Studienverlauf erworben werden sollen (und deren Erwerb in Modulbeschreibungen festgeschrieben wird), ist das theoretische Verständnis des Kompetenzbegriffs, bzw. das zugrunde gelegte lerntheoretische Vorverständnis. Der Erwerb

7 Welbers verwendet in seiner Darstellung des Strukturmodells weitgehend den Begriff Qualifikationen (fachspezifische, fachübergreifende oder Schlüsselqualifikationen) und spricht damit den Aspekt des formalisierten Nachweises erworbener Kompetenzen an. Er definiert den Begriff jedoch umfassend als „Haltungen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten (...), die in einem Studiengang erworben werden können“ und betont, dass mit dem Begriff Qualifikationen „das Ganze wissenschaftlicher, fachlicher wie fachübergreifender Dimension im Sinne eines ganzheitlichen Lehrens, Lernens und gesellschaftlichen Handelns“, d.h. über die „instrumentelle und fachübergreifende Dimension quasi-methodischer Kompetenzen hinausgehend“ gemeint ist (Welbers, 2001, S. 436).

von Kompetenzen wird oft als lineare Abfolge von aufeinander aufbauenden, sich addierenden Teilbereichen gedacht (zu einer kritischen Betrachtung von eCompetences vgl. Schulmeister, 2005). Einem linearen Modell folgend werden Kompetenzen dann als additive Aneignung von Wissensbeständen, Regelsystemen und Verfahrensweisen gedacht, die in Modulen zusammengefasst und geprüft werden können. Ein linear und additiv gedachtes Modell berücksichtigt nicht, dass Lernprozesse zum Erwerb von Kompetenzen Transferleistungen der Lernenden erfordern, die eher nach dem Prinzip eines hermeneutischen Zirkels in der Auseinandersetzung mit Handlungssituationen, deren Reflexion und der Entwicklung entsprechender mentaler Modelle stattfinden (zur Beschreibung eines solchen Ansatzes für die Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen vgl. Merkt, 2004; Merkt, 2006). Lernsprünge infolge des Rückbezugs der entwickelten Modelle auf neue Handlungssituationen oder umgekehrt, sind dem Lernprozess inhärent und verlaufen keineswegs linear, sondern eher unvorhersehbar. Lernwiderstände können vielfältige Gründe haben, die nur zum geringen Teil kognitiver Art sind. Auch sie sind individuell und wenig vorhersehbar. Die Diagnose und Betreuung von Lernprozessen unter Berücksichtigung von Transferleistungen, Lernsprüngen und Lernwiderständen kann nur über die Bearbeitung in meta-kommunikativen Prozessen in der Interaktion der Lehrenden mit den Studierenden oder der Studierenden mit ihren Peers erfolgen. Hier sind reflexive Schreibprozesse ein geeigneter Ansatz, diese Prozesse bearbeitbar zu machen. Erst aufgrund einer entsprechend lerntheoretisch und didaktisch fundierten Analyse kann überlegt werden, wie die Gestaltung der unterschiedlichen Lern- und Lehrsituationen erfolgen muss, die den prozessartigen integrativen Erwerb der jeweiligen Kompetenzen unterstützen.⁸

Es ist naheliegend, dass ein derart komplexer, curricularer Entwicklungsprozess nicht von einigen wenigen Personen in kurzer Zeit geleistet werden kann. Er muss vielmehr studiengangs- und standortbezogen stattfinden und das Ziel verfolgen, autonomes Lernen und Strukturbildung in der Hochschule zu verzahnen. Als wesentliches Merkmal des Düsseldorfer Studienstrukturreform-Projektes nennt Welbers die Kombination dreier Anliegen, erstens die Partizipation der Studierenden als Expertinnen und Experten ihrer Lernbedürfnisse, zweitens, die Organisationsentwicklung des Fachbereichs und drittens, die hochschuldidaktische Professionalisierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Den Erfolg der Düsseldorfer Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt führt er auf eine akademische Ausbildung zurück, die die Studierenden zu Kreativität, zu kon-

8 Im Düsseldorfer Reformmodell wurden acht Studienbereiche entwickelt und in der Studienordnung die ihnen zugeordneten Aufgaben hinsichtlich spezifischer Qualifikationen beschrieben. Damit ist sichergestellt, dass die Studierenden alle wesentlichen Qualifikationen durch das Belegen aller Studienbereiche erworben haben. Innerhalb der Studienbereiche ist eine eigene Schwerpunktsetzung und Optionen der Reihenfolge möglich (Welbers, 2001, S. 438f.).

zeptionellem Denken, zu Eigenverantwortung und Durchsetzungsvermögen befähigt und vor allem zur Fähigkeit, Probleme zu verstehen und zu lösen.

4 Beispiel: Das ePortfolio-Konzept im Studiengang Master of Higher Education

Im viersemestrigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg ist das Lehrportfolio als Form der Masterthesis in der Studien- und Prüfungsordnung⁹ verankert. Derzeit ist die Erarbeitung eines individuellen Lehrportfolios auf der Grundlage eines eigenen Lehrversuchs am Ende des Studiums im Praxisbegleitseminar vorgesehen. Seit Sommersemester 2006 wird die Portfolio-Arbeit mit einer Lernplattform unterstützt, die zwei neue, didaktisch sinnvolle Elemente ermöglicht hat. Erstens wird die Anlage von Portfolio-Anteilen schon während der Workshops im Anschluß an Übungen eingeplant. So gehen die Teilnehmenden am Ende der ersten Workshop-Tage mit einem Konzept und ersten „Puzzleteilen“ zu unterschiedlichen Aspekten ihrer Lehre in die anschließende mehrwöchige Portfolio-Arbeitsphase. Zweitens ist die mehrwöchige Arbeitsphase strukturiert durch unterschiedliche Feedback-Aufgaben und Unterrichtshospitationen in den Lehrveranstaltungen zweier Peers, die verschriftlicht in die Lernplattform eingestellt werden. Die Teilnehmenden äußerten in Feedback-Runden, dass die Rückmeldungen von den Peers ein wertvoller Bestandteil gerade für den Entwicklungsprozess der eigenen Portfolios gewesen seien. In der Weiterentwicklung der Portfolio-Konzepte, zusammen mit den Teilnehmenden in den letzten Praxisbegleitseminaren, kristallisierten sich folgende Dimensionen professioneller Kompetenzentwicklung heraus, die über die didaktische Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Studieneinheiten und Lernmodulen hinaus gehen: die Entwicklung einer eigenen Bildungsidee sowie eines Verständnisses von studentischen Lernprozessen, das Erkennen von Strukturqualitäten, um den eigenen Handlungsspielraum in der Lehre einschätzen zu können, die Entwicklung einer Lehrkultur des kollegialen Austausches und der kollegialen Beratung sowie die Diskussion hochschuldidaktischer Standards, Interdisziplinarität als Verständnis für andere Wissenschaftsmodelle und Fachkulturen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen Lehrtätigkeiten und die Entwicklung eigener Konzepte der Qualitätssicherung der eigenen Lehre, die Ermutigung zu didaktischer Phantasie und Kreativität in der Lehre sowie zum Engagement für Innovationen und Reformen in Studium und Lehre (zur Beschreibung und Begründung der didaktischen Konzeption vgl. auch Merkt, 2006). Die genannten Dimensionen der Professionalisierung integrieren unter-

⁹ Verfügbar unter: <http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/studienordnung2006.pdf>, §14 [28.05.2007]

schiedliche Aspekte der vier Modulbereiche Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenz. Ihr Erwerb ist nur integrativ im Verlauf des ganzen Studiums, nicht aber in einzelnen Modulen abgegrenzt vorstellbar.

Daraus sind konzeptionelle Überlegungen entstanden, das Lehrportfolio bereits in der Einführungsveranstaltung des Studiengangs mit den Studienanfängern zusammen anzulegen und „Werkstücke“ und Reflexionsübungen aus den Lehrveranstaltungen studienbegleitend in die Erstellung des Lehrportfolios einfließen zu lassen. Das digital erstellte Lehrportfolio könnte so die eigene Studienorientierung und die professionelle Entwicklung der eigenen Lehrtätigkeit über den gesamten Studienverlauf hinweg unterstützen und den Austausch zwischen den Peers als festen Bestandteil der Lehr- und Lernkultur in der Hochschullehre festigen. Hier sind transparente und nachvollziehbare, möglichst partizipativ mit den Studiengangsteilnehmern erarbeitete Kriterien für die abschließende Bewertung der Masterthesis eine unabdingbare Voraussetzung, um einen sensiblen Umgang mit den eigenen Reflektionsprozessen der Teilnehmenden nicht durch eine für die Teilnehmenden unkalkulierbare Leistungsmessung zu bedrohen.

5 Fazit

Die Grenzen des vorgestellten ePortfolio-Konzepts im Studienverlauf zeigen sich in den Anforderungen an die Gestaltung der Rahmenbedingungen. Zu hoher Zeitdruck und zu knappe Personalkapazitäten, die die zusätzlichen Belastungen einer tiefgreifenden Reorganisation nicht angemessen berücksichtigen, sind denkbar ungünstige Begleiterscheinungen für die Entwicklung innovativer Modelle. Voraussetzung für das Gelingen eines studienbegleitenden ePortfolio-Konzepts wäre die aufeinander bezogene Integration der Dimensionen der Organisationsentwicklung, der hochschul- und mediendidaktischen Personalentwicklung und einer gestaltungsoffenen Technologie im Rahmen einer didaktisch motivierten Studienstrukturreform.

Die Chancen des beschriebenen ePortfolio-Konzepts liegen darin, dass gerade in der modularisierten Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge ganzheitliche Lernprozesse zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung mit einer studienbegleitenden ePortfolio-Konzeption betreut und didaktisch angemessen bewertet werden könnten. In Verbindung beispielsweise mit einem studienbegleitenden Forschungsprojekt käme dem individuellen studentischen ePortfolio eine orientierende Funktion zum Aufbau von Kompetenzen zu, das sich als „roter Faden“, mit eigenen Fragestellungen und Interessen der Studierenden versehen, durch das Studium zieht. Damit käme die Hochschullehre auch in Bachelor- und Masterstudiengängen der Vorstellung vom forschendem Lernen wieder einen Schritt näher.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, N. & Szczyrba, B. (2006). Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In J. Wildt et al. (Hrsg.), *Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 81–87). [Blickpunkt Hochschuldidaktik] Bielefeld: Bertelsmann.
- Baume, D. (2001). *A Briefing on Assessment of Portfolios*. Assessment Series No. 6. Verfügbar unter: http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=6 [28.05.2007].
- Hartung, D., Neef, W. & Nuthmann, R. (1974). *Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Hilzensauer, W. & Hornung-Prähauser, V. (2006). *ePortfolio – Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen*. Salzburg research. Verfügbar unter: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Inhalte/eportfolio_srfg.pdf [28.05.2007].
- Hochschulrahmengesetz (2002). Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> [28.05.2007].
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik. Lehren und Lernen in der Hochschule*, 45 (1), S. 25–44.
- Huber, L. (2001). Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. In U. Welbers (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 43–59). Neuwied: Luchterhand.
- Merkt, M. (2004): Was haben E-Learning-Kompetenzen mit der didaktischen Qualifizierung von Hochschullehrenden zu tun? Erfahrungen aus dem Studiengang ‚Master of Higher Education‘ der Universität Hamburg. In C. Bremer & K.E. Kohl (Hrsg.), *E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen* (S. 397–409). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Merkt, M. (2006). Vom Zertifikat zum Master. Das Hamburger Modell der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–28, L1.6). Berlin: Raabe.
- Queis, von D. (1993). Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung in der Hochschullehre. In BMBW (Hrsg.), *Bildung und Wissenschaft aktuell*, 14.
- Richter, A. (2005). Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–18, H4.2.). Berlin: Raabe.
- Schulmeister, R. (2005). Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation. In R. Keil-Slawik & M. Kerres (Hrsg.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter. Innovationspotenziale und Strukturwandel* (S. 215–234). Waxmann: Münster.
- Welbers, U. (2001). Die MacDonaldisierung des Magisters (3)?! Neueste Überlegungen zum Zusammenhang von B.A.-Debatte und Studienreformdiskussion

anhand des Reformmodells Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In U. Welbers (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 428–444). Luchterhand: Neuwied.