

Mahlow, Cerstin; Müller Fritschi, Elisabeth; Forrer Kasteel, Esther

Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit

Mandel, Schewa [Hrsg.]; Rutishauser, Manuel [Hrsg.]; Seiler Schiedt, Eva [Hrsg.]: *Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2010, S. 144-158. - (Medien in der Wissenschaft; 55)*



Quellenangabe/ Reference:

Mahlow, Cerstin; Müller Fritschi, Elisabeth; Forrer Kasteel, Esther: Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit - In: Mandel, Schewa [Hrsg.]; Rutishauser, Manuel [Hrsg.]; Seiler Schiedt, Eva [Hrsg.]: *Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2010, S. 144-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173264 - DOI: 10.25656/01:17326*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173264>

<https://doi.org/10.25656/01:17326>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Medien in der
Wissenschaft

GMW
Gesellschaft
für Medien in der
Wissenschaft e.V.



Schewa Mandel, Manuel Rutishauser,
Eva Seiler Schiedt (Hrsg.)

Digitale Medien für Lehre und Forschung

WAXMANN

Schewa Mandel,
Manuel Rutishauser,
Eva Seiler Schiedt (Hrsg.)

Digitale Medien für Lehre und Forschung



Waxmann 2010
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 55

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2385-5

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2010

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: Liz Ammann, Grafik-Design

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

Schewa Mandel, Eva Seiler Schiedt

Editorial.....	11
----------------	----

Keynotes

Catherine Mongenet

Strategy to develop e-learning at the University of Strasbourg	17
--	----

Markus Gross

Disney Research Zurich – Forschung für die Medien- und Unterhaltungsindustrie	19
--	----

Rolf Schulmeister

Ein Bildungswesen im Umbruch.....	20
-----------------------------------	----

Sessions

Webbasierte Tools für Lehre und Forschung

Martin Kriszat, Iavor Sturm, Jan Torge Claussen

Lecture2Go – von der Vorlesungsaufzeichnung ins World Wide Web.....	25
---	----

Beat Döbeli Honegger

Literaturverwaltung 2.0 als Bindeglied zwischen Forschung und Lehre?	39
--	----

Melanie Paschke, Pauline McNamara, Peter Frischknecht, Nina Buchmann

Die onlinebasierten Schreibplattformen „Wissenschaftliches Schreiben, WiSch“ (Bachelorlevel) und „Scientific Writing Practice, SkriPS“ (Masterlevel). Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Fachdisziplin	50
---	----

E-Kompetenz in Curricula und Hochschulentwicklung

Julia Sonnberger, Regina Bruder, Julia Reibold, Kristina Richter

Fachübergreifend zu erwerbende Kompetenzen in universitären E-Learning-Veranstaltungen	61
---	----

Gottfried S. Csanyi

Das ILO-Wiki: Wiederverwendung und Weiterentwicklung von Lernergebnissen mittels Social Software	72
---	----

<i>Nicolas Apostolopoulos, Brigitte Grote, Harriet Hoffmann</i> E-Learning-Support-Einrichtungen: Auslaufmodelle oder integrierte Antriebskräfte?.....	83
--	----

Vernetztes und forschendes Lernen

<i>Andreas Bihrer, Mandy Schiefner, Peter Tremp</i> Forschendes Lernen und Medien. Ein Beispiel aus den Geschichtswissenschaften	95
--	----

<i>Wolfgang Kesselheim, Katrin Lindemann</i> Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“	106
---	-----

<i>Damian Miller</i> E-Portfolio als Medium zur Vernetzung von Lehre und Forschung	118
---	-----

E-Teaching für kollaboratives Online-Lernen

<i>Gergely Rakoczi, Ilona Herbst</i> Wie viel Qualifikationen brauchen E-Tutorinnen und E-Tutoren an einer Technischen Universität und welchen Einfluss hat Videoconferencing auf die Motivation?	131
--	-----

<i>Cerstin Mahlow, Elisabeth Müller Fritschi, Esther Forrer Kasteel</i> Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit.....	144
---	-----

<i>Sabine Seufert, Reto Käser</i> Einsatz von Wikis als Kollaborationstool für die forschungsbasierte Lehre	159
---	-----

Motivation und Gestaltung von Blended Learning

<i>Helge Fischer, Thomas Köhler</i> Entdecker versus Bewahrer: Herleitung eines Handlungsrahmens für die zielgruppenspezifische Gestaltung von Change- Management-Strategien bei der Einführung von E-Learning- Innovationen in Hochschulen	177
---	-----

<i>Peter Baumgartner</i> Von didaktischen Erfahrungen lernen – aber wie? Zur Systematik von Gestaltungsebenen bei Blended-Learning-Szenarien	188
--	-----

<i>Michaela Ramm, Svenja Wichelhaus, Stefan Altevogt</i> Hilfreicher Mehrwert oder lästige Pflicht? Wie Studierende ein Online-Medienportal als Portfolio- und Prüfungswerkzeug bewerten.....	199
--	-----

Kommunikation und Austausch mit digitalen Medien (Learning Café)

Nathalie Roth

eduhub – Drehscheibe der Schweizer E-Learning-Community..... 211

Gabi Reinmann, Silvia Sippel, Christian Spannagel

Peer Review für Forschen und Lernen. Funktionen, Formen,
Entwicklungschancen und die Rolle der digitalen Medien..... 218

Thomas Sporer, Astrid Eichert, Stefanie Tornow-Godoy

Interaktive Veranstaltungsformate und das Dialog-Prinzip.
Offene Ansätze des Austauschs mit und über digitale Medien 230

Michael Tesar, Robert Pucher, Fritz Schmöllebeck,

Benedikt Salzbrunn, Romana Feichtinger

Kollaboratives Forschen und Lernen mit dem
Web 2.0 zur Senkung der Dropout-Rate 241

Web-Tools als Basis wissenschaftlicher Arbeit

Nina Heinze, Patrick Bauer, Ute Hofmann, Julia Ehle

Kollaboration und Kooperation mit Social Media in verteilten
Forschungsnetzwerken..... 252

Katja Derr, Reinhold Hübl

Durchführung und Analyse von Online-Tests unter
Verwendung einer E-Learning-Plattform.
Technische und methodische Aspekte 263

*Jonas Schulte, Reinhard Keil, Johann Rybka, Ferdinand Ferber,
Rolf Mahnken*

Modularisierung von Laborkomponenten zur besseren Integration
von Forschung und Lehre im Ingenieurbereich 275

Digitale Medien in der Curricula-Entwicklung

Christiane Metzger

ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit.
Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von
Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung
von Fächerkultur und neuen Technologien 287

Carmen Leicht-Scholten, Heribert Nacken

Mobilising Creativity. Das Zusammenspiel der Zukunftskonzepte
Forschung und Lehre an der RWTH Aachen..... 303

<i>Klaus Wannemacher</i> Die Etablierung des Online-Masterstudiums – der verdeckte Aufschwung der postgradualen Weiterbildung.....	317
--	-----

Interaktive Postersession

<i>Isa Jahnke</i> „Manchmal möchte man eben etwas sagen ...“ – eine Studie über informelles Lernen unterstützt mit Online-Foren	327
---	-----

<i>Gabi Reinmann, Alexander Florian, Mandy Schiefner</i> Open Study Review. Forschen und Lernen bei der Recherche und Bewertung von empirischen Befunden	341
--	-----

<i>Sandra Laumen, Rainer Haack, Monika Eigenstetter, Mike Grimme, Simon Richrath</i> Schulungsoptimierung im Bereich Lern-Management-Systeme anhand von Usability-Untersuchungen.....	353
---	-----

Modelle des forschenden Lernens

<i>Kerstin Mayrberger</i> Ein didaktisches Modell für partizipative E-Learning-Szenarien. Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten.....	363
--	-----

<i>Anne Steinert, Ulf-Daniel Ehlers</i> Forschendes Lernen mit Netzwerken	376
--	-----

<i>Marc Seifert, Viktor Achter</i> SuGI – eine nachhaltige Infrastruktur zur Erstellung und Distribution digitaler Lerninhalte	388
--	-----

Öffentlichkeit und Rechtsfragen

<i>Sandra Hofhues</i> Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess	405
---	-----

<i>Kerstin Eleonora Kohl</i> Im Zweifel für die Lernchance? Freiwillige Plagiatskontrolle wissenschaftlicher Arbeiten	415
---	-----

<i>Martin Sebastian Haase</i> Learning-Website. Rechtliche Fallstricke bei der Online-Gestaltung	428
--	-----

Ausstellung

<i>Franco Guscetti, Simone Geiger, Paula Grest</i> CYTOBASE und CYTOSCOPE: eine Einführung in die Zytologie für Studenten der Veterinärmedizin	435
<i>Andrea Fausel, Slavica Stevanović</i> Lernmodule im Hochschulalltag: die „Tübinger Mediävistik Lernmodule“	437
<i>Anje Schatta, Frauke Kämmerer, Helmut M. Niegemann</i> Onlinebasierter Weiterbildungsstudiengang „Instruktionsdesign und Bildungstechnologie (IDeBiT)“ mit Master-Abschluss an der Universität Erfurt	439
<i>Lutz Pleines</i> Prüfungen <i>on demand</i> Ansätze zur Prozessoptimierung von Massenklausuren	441
<i>Ingeborg Zimmermann, Barbara Dändliker, Monika Puwein</i> Recherche-Portal der Universität Zürich – digitales Tor zu elektronischen Ressourcen	444
<i>Dirk Bauer, Brigitte Schmucki</i> Safe Exam Browser – die Browserapplikation zur sicheren Durchführung von Online-Prüfungen	446
<i>Nicole Wöhrle, Claude Gayer</i> Servicestelle E-Learning an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	447
<i>Thomas Moser, Dominik Petko, Kurt Reusser</i> unterrichtsvideos.ch: eine digitale Bibliothek für videobasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	449
<i>Jonas Liepmann</i> Web 2.0 als Chance Übergänge zwischen Forschung und Lehre zu realisieren – die Plattform <i>iversity</i>	451

Anhang

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).....	455
Universität Zürich	456
Steering Committee	457
Autorinnen und Autoren	459

Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geben wir eine pragmatische Definition von (E-)Portfolio, wobei wir auf die Prozesse und das Produkt der Portfolioarbeit fokussieren. Wir zeigen, wie die durch die Bologna-Reform geforderte Kompetenzorientierung des Studiums durch den Einsatz von (E-)Portfolio-Szenarien unterstützt werden kann. Portfolios erlauben es, die oft beklagte Tendenz zur Fragmentierung von Ausbildungswegen aufzufangen, und verschaffen den Studierenden die Möglichkeit, im Studium einen roten Faden zu erkennen, indem die vermittelten und erarbeiteten Kenntnisse und Fähigkeiten zueinander in Beziehung gesetzt werden. Wir zeigen die konkrete Umsetzung dieses Konzepts am Beispiel des Studiums der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz und berichten über erste Erfahrungen. Die Besonderheit des Konzeptes liegt darin, dass das Portfolio-Modul während der gesamten Studienzeit belegt wird und so den gesamten Lernprozess begleitet.

1 Einleitung: Herkunft, Definition und Funktion von (E-)Portfolios

Im Zuge der Erkenntnis, dass „die Art und Weise, wie Schülerleistungen überprüft werden, sich unausweichlich darauf auswirkt, wie die Schüler unterrichtet werden (testing drives teaching)“ (Häcker, 2006, S. 29), wurden seit den 1980er Jahren alternative Methoden der Lernzuwachsüberprüfung untersucht – das Portfolio ist eine davon. Das Konzept verbreitete sich rasch quer durch das Fächerangebot und in allen Bildungseinrichtungen. Ein eigentlicher Boom setzte zwischen 2000 und 2003 ein. Immer mehr begannen sich neue Lehr- und Lernformen durchzusetzen und damit die Erkenntnis, dass die herkömmliche Beurteilungspraxis zur neuen Lehr- und Lernkultur oft nicht (mehr) passte.

Wir verstehen unter Portfolio im Bildungsbereich die *zielgerichtete, reflektierte und kommentierte Sammlung von Artefakten* (z.B. schriftliche Arbeiten, Referate, Protokolle, Essays, Leistungsnachweise)¹. Diese Artefakte werden von den Studierenden selbst ausgewählt und entsprechend bestimmter Kriterien zusammengestellt. Die in einem Portfolio enthaltenen Dokumente belegen, dass

1 Wir verwenden im Folgenden die Begriffe „Artefakt“ und „Dokument“ synonym.

Studierende die im Curriculum definierten Kompetenzen auf dem geforderten Niveau erworben haben.

Mit dem Einsatz von Portfolios werden verschiedene Ziele verfolgt (siehe auch Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert, 2007):

- *Integration von Wissensinhalten*: Teilfähigkeiten und Wissensbestände aus verschiedenen Lernsituationen werden miteinander verknüpft. Die Integrationsfunktion ist insbesondere im Hinblick auf eine durch Modularisierung entstehende Tendenz zur Fragmentierung von Ausbildungswegen wichtig.
- *Reflexion*: Durch die Verpflichtung, Kommentare und Reflexionen zu den Dokumenten zu verfassen, werden Reflexion und Selbstreflexion gefordert und gefördert.
- *Studienplanung und Aktivierung der Selbstverantwortung und Selbstbestimmung der Studierenden*: Die Arbeit am individuellen Kompetenzprofil, wie sie in der Portfolioarbeit verlangt wird, geht einher mit persönlicher Studienplanung. So erhält das Studium einen „roten Faden“.
- *Dokumentation*: Aus Kompetenzentwicklungsportfolios können nach Bedarf auch Bewerbungsdossiers zusammengestellt werden.
- *Datengrundlage für formative Beurteilungen*: Portfolios bieten die Chance, die in formellen Bildungskontexten verbreitete Fixierung auf kurzfristige Prüfungsergebnisse und Bildungslücken abzulösen.
- *Feedbackkultur*: In regelmäßigen Gesprächen zwischen Studentin und Mentor wie auch zwischen Peers werden Selbst- und Fremdeinschätzungen diskutiert und Standortbestimmungen vorgenommen. Diese Feedbackkultur setzt wichtige Entwicklungs- und Lernimpulse.
- *Instrument für die Qualitätssicherung und -entwicklung*: Es wird Transparenz über die vielfältigen studentischen Bildungswege geschaffen, die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden werden dabei klar, institutionelle Bedingungen von Lernprozessen können nach Bedarf auf Grund dieser Daten kritisch betrachtet werden.

Wir unterscheiden *Portfolioprozess* und *Portfolioprodukt*: Der Portfolioprozess beinhaltet das Sammeln, Auswählen, Reflektieren und Kommentieren von Artefakten, wobei der Schwerpunkt auf der Integration und Reflexion von Ausbildungselementen liegt. Das Portfolioprodukt (in der Regel als „Portfolio“ bezeichnet) ist eine Sammlung von Dokumenten (entweder in einer klassischen „Mappe“ oder als Zusammenstellung elektronischer Dokumente), welche für Außenstehende nachvollziehbar die vergangenen Prozesse der Arbeit an der individuellen Kompetenzentwicklung aufzeigt (siehe Jabornegg, 2004; Brunner, Häcker & Winter, 2006).

Die Definition und die beschriebenen Funktionen des Portfolios gelten für herkömmliche Papier-Portfolios ebenso wie für elektronische Portfolios (E-Portfolio). E-Portfolios können als Sonderform betrachtet werden; sie sind

„essentially an electronic version of a paper-based portfolio, created in a computer environment, and incorporating not just text, but graphic, audio and video material as well“ (Butler, 2006, S. 10). In der Ausgestaltung der Zusammenarbeit der Beteiligten am Portfolioprozess können durch den Einbezug elektronischer Medien jedoch beträchtliche Unterschiede zu Papier-Portfolios resultieren.

E-Portfolios bieten einerseits Vorteile: (1) Die Entwicklung von Medienkompetenz wird ermöglicht. (2) Feedbackprozesse können erleichtert werden. (3) Es ist möglich, unterschiedlichste Artefakte ins E-Portfolio zu integrieren, die teilweise nicht in eine akzeptable Papierversion umgewandelt werden können (z.B. Videos, Gesprächsaufzeichnungen). (4) Es ist sehr einfach, das E-Portfolio auf den neuesten Stand zu bringen und es zu transportieren. E-Portfolios, die in webbasierten Systemen abgelegt sind, können ortsunabhängig konsultiert und kommentiert werden. (5) Die Definition von Zugriffsrechten für verschiedene Personengruppen ist mit einfachen Mitteln möglich. Ebenso können leicht verschiedene Versionen eines E-Portfolios erstellt werden, da elektronische Dokumente einfach zu duplizieren sind (siehe auch Lorenzo & Ittelson, 2005, Butler, 2006 und Hornung-Prähauser et al., 2007).

Es gibt jedoch auch Nachteile: (1) Die Inhalte von E-Portfolios können sehr einfach verändert und damit auch manipuliert werden. (2) Unter Umständen sind E-Portfolios sehr schnell überfrachtet mit Material und Informationen – der Überblick wird erschwert. E-Portfolios haben tendenziell eine nicht-lineare Struktur, das Verfolgen einzelner Stränge wird so ebenfalls erschwert. (3) E-Portfolios erlauben und erfordern schnelles Feedback und bieten vielen verschiedenen Akteuren Zugang – dies mag manche Benutzer unter Druck setzen. (4) Zudem zeigen E-Portfolios deutlich, wie medienkompetent ihre Urheber und Urheberinnen sind – ein Fakt, der unter Umständen nicht intendierter Zweck des Portfolios ist.

Damit ein E-Portfolio seine Stärken entfalten kann, sind neben der sorgfältigen Planung, wie sie der Portfolioprozess allgemein erfordert, weitere Maßnahmen notwendig: (1) Das verwendete elektronische System muss reibungslos funktionieren und einfach zu bedienen sein. (2) Es müssen alle am Ausbildungsprozess direkt Beteiligten (Dozierende, Tutoren, Studierende) und in den Studienbetrieb involvierten Personen (Administration, ICT-Support) aktiv einbezogen werden.

Der Einsatz von E-Portfolios ist nicht synonym mit der Verwendung einer bestimmten speziellen Software,² sondern bedeutet die Unterstützung des Portfolioprozesses durch geeignete elektronische Medien und die Möglichkeit, digitale Dokumente in das Portfolioprodukt aufzunehmen. Idealerweise werden für das E-Portfolio Werkzeuge benutzt, die generell in der Lehre im E-Learning eingesetzt werden. Damit ist einerseits sichergestellt, dass diese Werkzeuge insti-

2 Ebenso wie E-Learning nicht synonym mit Moodle oder Blackboard ist.

tutionell unterstützt und gepflegt werden, andererseits stellen sich keine zusätzlichen Anforderungen an Studierende und Dozierende, da sie im Umgang mit den Werkzeugen bereits vertraut sind. Zudem wird so erleichtert, dass Dokumente, die in verschiedenen E-Learning-Situationen entstehen (z.B. Leistungsnachweise, Diskussionsbeiträge), in das Portfolio integriert werden können.

Wir bringen im Folgenden das Konzept des Portfolios und des Portfolioprozesses in Bezug zur Kompetenzorientierung von Studiengängen, wie sie durch den Bologna-Prozess gefordert wird. Am Beispiel des Portfolio-Moduls im Studiengang Soziale Arbeit zeigen wir anschließend die konkrete Umsetzung und stellen erste Ergebnisse aus dem Einsatz vor.

2 Kompetenzorientierung: zentraler Paradigmenwechsel der Bologna-Reform

Im Zuge der Bologna-Reform wird der Blick nicht mehr auf die von den Dozierenden zu lehrenden Inhalte gerichtet (Inputorientierung), sondern konsequent auf die von den Studierenden zu entwickelnden Kompetenzen (Outcomeorientierung). Demnach orientieren sich nicht nur komplette Studiengänge und deren Konzipierung an den zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden (siehe Hornung-Prähauser et al., 2007), sondern sämtliche Module eines Studienganges (siehe Forrer Kasteel, Markwalder, Parpan-Blaser & Wilhelm, 2007).

Wenngleich durch die Bologna-Reform die Kompetenzorientierung vorgegeben ist, gibt es keine verbindliche Definition des Kompetenzbegriffes. Wir stützen uns auf eine Definition, die Kompetenz als relationalen Begriff versteht, welcher eine Beziehung herstellt zwischen der Person – bzw. den individuell vorhandenen Kenntnissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), den Motiven und Interessen (Wollen) – und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt. Die unter den gegebenen Bedingungen entstandene Kompetenzrelation wird als Performanz sichtbar, siehe Abbildung 1 (siehe auch Hof, 2002; Forrer Kasteel et al., 2007).

Dieser Kompetenzbezug ist nicht an bestimmte Inhalte spezifischer Studiengänge gebunden. Wichtig ist jeweils die sorgfältige Definition der relevanten Kompetenzen, um sie als Bildungsziele einzelner Module operationalisieren zu können.

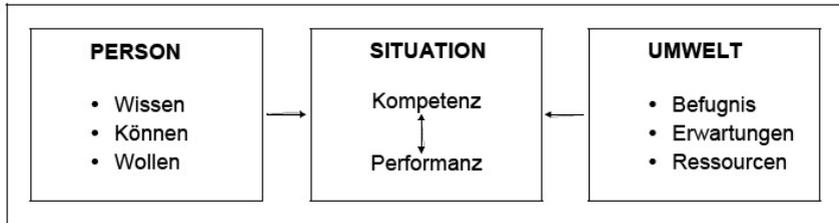


Abb. 1: Kompetenz als situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt (nach Hof, 2002, S. 86).

3 Einsatz von (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit

In diesem Kapitel zeigen wir die exemplarische Umsetzung der oben dargestellten Grundsätze im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz. 300 Studierende in der Studienstufe Bachelor und 30 Studierende in der Studienstufe Master³ nehmen jedes Jahr das Studium auf. Der Portfolioprozess umfasst jeweils die gesamte Studienzeit.

3.1 Kompetenzprofil des Studienganges Soziale Arbeit

Entsprechend der in Kapitel 2 dargestellten Definition orientiert sich das Kompetenzverständnis im Studiengang Soziale Arbeit an der Annahme, dass Professionskompetenz aus dem engen Zusammenspiel von Fachwissen und ausgewählten Kompetenzen aus den Kompetenzbereichen Fach- und Methodenkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz besteht, siehe Abbildung 2. Die Studierenden erwerben während des Studiums Kenntnisse und Fähigkeiten aus allen Bereichen, mit steigender Studienstufe nimmt das Niveau der Kenntnisse und Fähigkeiten zu.

3 Die Doktoratsstufe ist in Zusammenarbeit mit verschiedenen Universitäten geplant, jedoch im Moment noch nicht implementiert.

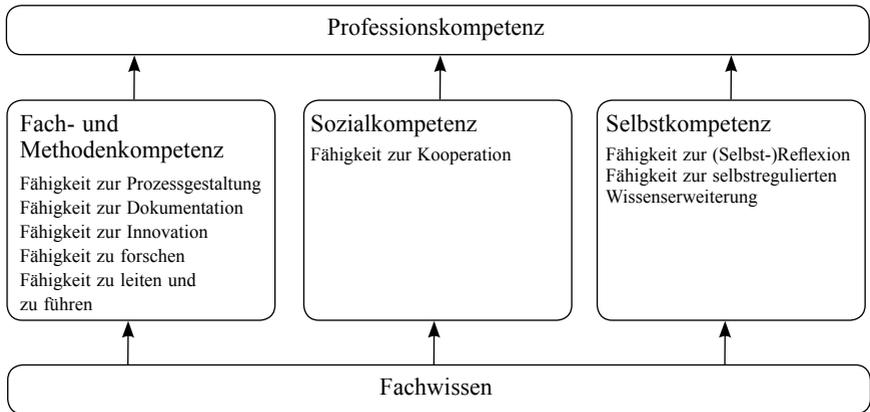


Abb. 2: Überblick über das Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz.

3.2 Die Rolle des (E-)Portfolios im Studiengang Soziale Arbeit

Die wichtigsten Funktionen, die das Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit im Bachelor- und Masterstudium übernimmt, sind Integration und Reflexion: Integration von Teilkompetenzen und Wissensbeständen aus verschiedenen Modulen und Lernsituationen durch Reflexion, die durch Analyse, Synthese und Evaluation individueller Wissens- und Kompetenzaspekte geschieht. Reflexion und Selbstreflexion sind für (sozial-)pädagogische und sozialarbeiterische Professionalität Schlüsselkompetenzen. Dies gilt vor allem, da professionelles (sozial-)pädagogisches Handeln unsicher, d.h. in hohem Maße unsteuerbar, undurchschaubar, ungewiss und komplex ist, und permanent hinterfragt, analysiert, der Situation angepasst und weiterentwickelt werden muss (siehe Nieke, 2002, Combe & Kolbe, 2004). Dieses Reflektieren wird in der Portfolioarbeit bewusst gemacht und geübt. Im Portfolioprozess betrachten wir Reflexionsfähigkeit sowohl als Voraussetzung als auch als Mittel und letztlich als angestrebtes Ziel von Reflexionen. Wir gehen davon aus, dass sich die Reflexionsfähigkeit nur entwickelt, wenn entsprechende Übungssequenzen didaktisch inszeniert und in den gesamten Ausbildungskontext eingebettet werden, sodass die Studierenden deren Sinn und Wert für ihre Ausbildung erkennen können (siehe dazu auch Brouer, 2007). Die Reflexionsfähigkeit entwickelt sich so nicht nur als „Nebenprodukt“ anderer Studienleistungen, sondern wird gezielt gefördert.

Im Rahmen der Portfolioarbeit setzen sich die Studierenden mit der eigenen Kompetenzentwicklung auseinander. Das Portfolio dient einerseits als roter Faden durch den Studiengang auf der jeweiligen Studienstufe. Andererseits kommt dem Portfolio und vor allem dem Portfolioprozess über den Aspekt

der Integration die Rolle einer Klammer zu, die die einzelnen Module miteinander verbindet. Durch den Einbezug von Artefakten, die aus Lernsituationen außerhalb der Hochschule stammen (z.B. während Praktika, studienbegleitender Arbeit, Ehrenämtern), wird den Studierenden zudem die Praxisrelevanz der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten deutlich, wie auch andererseits betont wird, dass außercurriculares Lehren und Lernen ein wertvoller Bestandteil des Lernprozesses ist. Die Portfolioarbeit ist somit ein essentielles Element des Studiums. Die Studierenden werden zu Beginn des Studiums in die Portfolioarbeit eingeführt und arbeiten während des gesamten Studiums an ihrem Portfolio, wobei sie jederzeit auf Beratung und Unterstützung von Peers und Mentoren zurückgreifen können.

Darin unterscheidet sich unser Ansatz von anderen Szenarien wie von Hornung-Prähauser et al. (2007) oder Payrhuber und Schmözl (2009) beschrieben: Dort werden Portfolios in einem relativ kurzen Zeitraum (z.B. für eine Veranstaltung oder ein Projekt) oder mit einem sehr spezifischen Ziel (Studieneignung, Bewerbungsportfolio, Unterstützung von Projektarbeit) erstellt. In diesen Fällen wird vor allem der Aspekt der Reflexion betont und weniger der Aspekt der Integration.

3.3 Grundsätze der (E-)Portfolioarbeit

Zu bestimmten Zeitpunkten stehen jeweils verschiedene Prozesse der Portfolioarbeit im Vordergrund, siehe Abbildung 3:

- *Dokumentengestützte Reflexion*: Artefakte bzw. Dokumente (diverse Lern- und Arbeitsprodukte, s. unten) symbolisieren Handlungen und Situationen, welche zu einem Lerngewinn geführt haben. Der Lerngewinn oder Kompetenzzuwachs wird anhand des Dokumentes benannt und im Hinblick auf die persönlichen und situationalen Bedingungen bzw. Voraussetzungen, auf die Ziele und die Konsequenzen analysiert, die sich aus dem Grad der Zielerreichung für weitere Lernhandlungen ergeben. Das dokumentengestützte Reflektieren findet in schriftlicher Einzelarbeit und/oder in Feedbackgesprächen unter Einbezug von Fremdeinschätzungen statt.
- *Sammeln*: Die Studierenden sammeln Artefakte, die aus verschiedenen Lernsituationen *innerhalb und außerhalb* des Hochschulkontextes stammen: Referatsnotizen, Präsentationen, (Schlüssel-)Situationsbeschreibungen, Fallbeschreibungen, verschriftlichte Feedbacks zu Referaten, Evaluationen, Projektpläne, Leistungsnachweise, Gesprächsprotokolle, Gesprächsnotizen, Arbeitspläne, Poster etc. Die vorerst noch wenig gerichtete Sammeltätigkeit soll allmählich den Blick für Dokumente mit Beweischarakter öffnen, auch wenn letztlich nicht alle der gesammelten Dokumente Eingang ins Präsentationsportfolio finden.

- *Selektieren*: Die Studierenden sortieren die Dokumente, indem sie diese (gegebenenfalls mehrfach) den Kompetenzbereichen zuordnen und diejenigen Dokumente auswählen, welche den Weg zu den anvisierten Kompetenzen am besten aufzuzeigen vermögen.
- *Feedback/Dialog*: Auf der Basis eines ko-konstruktivistischen Lernverständnisses gehen wir davon aus, dass die Ziele, die mit dem Portfolio ins Zentrum der Bildungsarbeit gerückt werden, nur mit Hilfe ständigen Austausches und häufiger Dialoge erreicht werden können. Die Kommunikation über Lernen und Leistungen, über Kompetenzen und deren Entwicklung ist von großem Belang für die Förderung von (Selbst-)Reflexionen (siehe Ruf, 2006), welche sich am Grundmuster des Gesprächs und verschiedener Gesprächsrollen orientiert. Da es zur Kompetenzentwicklung nicht nur der Selbstaufmerksamkeit, der Selbstbeobachtung und der Selbstreflexion bedarf, sondern immer auch der Fremdbeobachtung, spielt Feedback in der Portfolioarbeit auf verschiedenen Ebenen (Tandem, Mentorin-Studentin, Portfoliogruppe) eine zentrale Rolle. Damit Feedback den Kompetenzentwicklungsprozess wirkungsvoll unterstützen kann, muss es verschiedenen Qualitätsmerkmalen genügen, wie etwa von Flammer (1997), Landwehr (2003) oder Pinnow (2008) beschrieben.

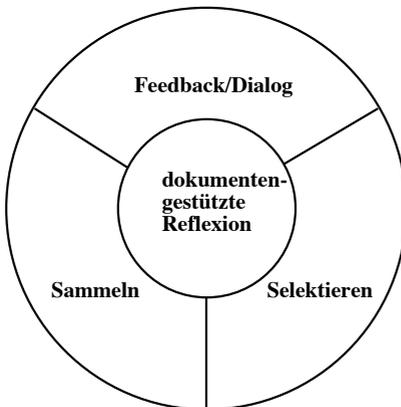


Abb. 3: Grundsätze der Portfolioarbeit

3.4 Konkrete Umsetzung der Portfolioarbeit im Modul „Individuelle Wissensintegration und Kompetenzentwicklung“

Alle Studierenden belegen während der gesamten Dauer ihres Studiums⁴ das Pflicht-Modul „Portfolio oder Individuelle Wissensintegration und Kompetenzentwicklung“. Dieses Modul wird parallel zu sämtlichen anderen Modulen besucht. Alle Studierenden dokumentieren und reflektieren die vorgegebenen Kompetenzen: „Fähigkeit zur Prozessgestaltung“, „Fähigkeit zur Innovation“, „Fähigkeit zu forschen“, „Fähigkeit zu leiten und zu führen“ und „Fähigkeit zur Kooperation“. Die Kompetenzen „Fähigkeit zur Dokumentation“, „Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion“ und „Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung“ sind implizit permanent zentraler Gegenstand der Portfolioarbeit.

Die Portfolioarbeit findet auf den folgenden drei Ebenen statt:

- *Individuelle Portfolioarbeit*: Jede Studentin und jeder Student erstellt ein individuelles Portfolio.
- *Portfolioarbeit im Tandem*: Jeweils zwei Studierende bilden ein Tandem. Ein Tandem arbeitet über das gesamte Studium innerhalb einer Studienstufe zusammen. Im Rahmen der Tandemarbeit tauschen sich die Studierenden regelmäßig aus, unterstützen sich und geben sich gegenseitig Feedback.
- *Portfoliogruppe*: Eine Portfoliogruppe besteht aus vier bis sechs Tandems (je Bachelorkohorte entstehen so etwa 30 Portfoliogruppen, je Masterkohorte gibt es zwei bis drei Portfoliogruppen) und wird jeweils von einem Mentor oder einer Mentorin begleitet. Mentoren und Mentorinnen sind entweder Dozierende der Hochschule oder externe Experten und Expertinnen.

Das Modul wird vor allem im Selbststudium (individuell und im Tandem) durchgeführt. Pro Semester finden zwei bis drei Präsenzveranstaltungen à zwei Lektionen innerhalb der Portfoliogruppe statt. In diesen Präsenzveranstaltungen werden Grundsätze der Portfolioarbeit vermittelt. Es ist Raum für den Austausch und Übungen innerhalb der Gruppe. Die der jeweiligen Portfoliogruppe zugeordnete Mentorin ist Ansprechperson und berät die Studierenden auf allen drei Ebenen, sie beurteilt auch den Leistungsnachweis. In den Leistungsnachweis fließen die Erstversion und Endversion des Portfolios sowie die Leistungen in einem Gruppenprüfungsgespräch ein.

Die Erstversion des individuellen Portfolios wird im ersten Viertel des Studiums erstellt. Je Kompetenz wird eine Standortbestimmung bzw. Selbsteinschätzung und ein Dokument mit dazu gehörender Reflexion erwartet. Aufgrund des Feedbacks für diese erste Version überarbeiten die Studierenden ihr Portfolio und ergänzen es um weitere Artefakte und Reflexionen während der folgen-

4 Regelstudienzeit 6 bis 8 Semester im Bachelor- und 3 bis 6 Semester im Masterstudien-gang.

den Semester. Die Endversion wird zum Ende des Studiums abgegeben. Je Kompetenz werden zwei bis drei Dokumente mit je einer Reflexion und eine abschließende Standortbestimmung erwartet.

Das Prüfungsgespräch findet drei Wochen nach der Abgabe der Endversion des Portfolios statt, in Gruppen à zwei Tandems. Im ersten Teil präsentiert jedes Tandem ausgewählte Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung und Portfolioarbeit. Im zweiten Teil diskutieren die Gruppen Thesen zu den Themen Kompetenz(-entwicklung), (Selbst-)Reflexion, selbstregulierte Wissens-erweiterung und Portfolioarbeit.

3.5 Einsatz von elektronischen Mitteln in der Portfolioarbeit

Im Herbstsemester 2006 wurde ein erster Pilot des Portfoliokonzepts umgesetzt, als Wahlmodul über drei Semester. Das Portfolio wurde als Ordner mit ausgedruckten Dokumenten eingereicht. Im folgenden Jahr wurde das Wahlmodul als E-Portfolio angeboten. Die so gewonnenen Erkenntnisse flossen in das hier beschriebene Konzept ein, und mit der Neugestaltung des Studienganges im Herbstsemester 2008 begannen wir mit der Durchführung des Portfoliomoduls als Pflichtmodul für alle Studierenden.

Die Portfolioarbeit ist für Studierende wie für die Mentorinnen und Mentoren eine völlig neuartige Herausforderung. Im Bachelorstudium arbeiten wir mit klassischen Portfolios, um Erfahrungen mit der generellen Umsetzung unseres Konzeptes für eine große Kohorte zu sammeln und die Anforderungen an alle Beteiligten zu reduzieren: In den von uns eingesetzten elektronischen Systemen standen keine expliziten Werkzeuge zur Verfügung, sodass wir mit „Work-arounds“ hätten arbeiten müssen – eine zu diesem Zeitpunkt unnötige zusätzliche Herausforderung. Die Arbeit des Sammelns, Selektierens, Feedback-Gebens und Reflektierens (auf Studierendenseite) sowie die des Begutachtens, Beratens und Feedback-Gebens (auf Mentorensseite) werden für die ersten Bachelorkohorten daher hauptsächlich auf Papier abgewickelt. Asynchrone Kommunikation zwischen Studierenden und zwischen Studierenden und Mentorinnen und Mentoren erfolgt über E-Mail.

Es hat sich schnell herausgestellt, dass diese Arbeitsweise grundsätzlich möglich ist, jedoch stellt das Behalten des Überblicks eine zusätzliche Anforderung an alle Beteiligten dar. Der administrative und personelle Aufwand ist durch die didaktisch ausgefeilte, jedoch organisatorisch komplexe Struktur relativ hoch: Jede(r) der Bachelorstudierenden erstellt im Laufe des Studiums ein umfangreiches (siehe voriges Kapitel) Portfolio, in das jeweils der Tandempartner und die Mentorin Einblick haben. Zudem ist jede Studentin und jeder Student Mitglied

einer Portfoliogruppe. Jede Mentorin und jeder Mentor betreut mindestens eine Portfoliogruppe mit jeweils ca. fünf Tandems.

Das Portfolio-Modul für das Masterstudium wird mit elektronischer Unterstützung durchgeführt. Es handelt sich für die aktuellen Masterstudierenden also um ein E-Portfolio. Erforderlich ist dafür eine geeignete elektronische Ablage, die Kommunikation und Kollaboration unterstützt und die entsprechende Zugriffsrechte ermöglicht.

Ein großer Teil der Lehrveranstaltungen der Hochschule für Soziale Arbeit wird mit E-Learning unterstützt, d.h., Studierende und Dozierende sind den Umgang mit elektronischen Systemen gewohnt – wir verwenden das Projektmanagement-Werkzeug Webcorp2⁵ und das Learning-Management-System OLAT⁶. Für das E-Portfolio-Modul im Masterstudiengang verwenden wir aktuell Webcorp2.

Da Webcorp2 kein explizites Feature für die Portfolioarbeit anbietet, verwenden wir Ablageordner und Diskussionsforen, die miteinander kombiniert werden und für die entsprechende Lese- und Schreibrechte gesetzt werden können. Die gewählte Umsetzung gewährleistet eine gute Übersicht und eine klare Struktur der Portfolios hinsichtlich Kompetenzen, Dokumenten, Reflexionen und Kommunikation. Die Ebenen Studentin, Tandem und Portfoliogruppe sind deutlich voneinander abgegrenzt. Dabei bildet die Portfoliogruppe die größte Einheit innerhalb einer Kohorte. Innerhalb jeder Portfoliogruppe existieren verschiedene Tandemprojekte. Auf jeder Ebene stehen die Werkzeuge Dokumentenablage und Diskussionsforum zur Verfügung.

Nur die zwei Mitglieder eines Tandems und die Mentorinnen und Mentoren haben Zugriff auf ein einzelnes Tandemprojekt und damit auf die Einzelportfolios der Studierenden. Jedes Portfolio ist als Ordner konzipiert. Dieser Ordner umfasst je Kompetenz einen Unterordner. Jeder Kompetenzordner beinhaltet einen Ordner „Dokumente“ und einen Ordner „Reflexionen“. Jedes Tandemprojekt arbeitet zudem mit einem Diskussionsforum. Innerhalb jedes Tandemforums ist jeweils ein Diskussionsstrang für jedes Tandemmitglied vordefiniert – so werden Fragen und Überlegungen nach Adressat strukturiert.

Wir werden längerfristig ebenfalls für die Bachelorstudierenden E-Portfolios einsetzen. Aktuell sind wir an der Entwicklung eines E-Portfolio-Bausteins für OLAT beteiligt. Damit wird der Aufbau und Unterhalt einer Struktur wie für Webcorp2 beschrieben vereinfacht. Zudem wird es möglich sein, bereits in OLAT vorhandene Artefakte (Dokumente, Diskussionsbeiträge) per Klick in das persönliche Portfolio aufzunehmen.

5 <http://www.webcorp2.ch>

6 <http://www.olat.org/>

3.6 Erste Erkenntnisse aus der praktischen Umsetzung

Seit Beginn des Portfolios im Herbst 2008 läuft ein Längsschnittforschungsprojekt, das sich mit den Wirkungen des Portfolios in Bezug auf (Selbst-) Reflexion und selbstregulierte Wissenserweiterung befasst. Die Ergebnisse werden im nächsten Jahr vorliegen. Die im Folgenden beschriebenen ersten Erfahrungen basieren auf Erhebungen und Gesprächen mit Studierenden und Mentorinnen und Mentoren. Die ersten Masterstudierenden haben ihre Portfolios fertig gestellt. Auf Bachelorstufe ist für die erste Kohorte die Erstversion des Portfolios begutachtet, der Abschluss der Portfolioarbeit erfolgt im nächsten Jahr.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass es sich lohnt, Portfolioarbeit mit Hilfe klarer Rahmenbedingungen und trotz hohen organisatorischen Aufwands umzusetzen: Viele Studierende stellen in ihren Portfolios hohe Reflexionsfähigkeiten unter Beweis. Portfolioarbeit ist eine Herausforderung für alle Beteiligten; den „Shift from Teaching to Learning“ (Schneider, Szczyrba, Welbers & Wildt, 2009) zu vollziehen – und einen solchen impliziert Portfolioarbeit – ist ein langwieriger Prozess, der Umdenken und Hartnäckigkeit erfordert.

Die Studierenden müssen sich auf eine Metaebene begeben, um über ihre Kompetenzen und ihre individuelle Kompetenzentwicklung nachzudenken. Dies ist zeitintensiv, im Studienalltag oft anstrengend und generell anspruchsvoll. Es erfordert ein Umdenken, da vom eigenen Lernprozess aus – mit Blick auf das Kompetenzprofil – gedacht und darauf aufbauend selbstreguliert und selbstgesteuert gelernt werden soll. Die Mentoren und Mentorinnen, die den Prozess begleiten, sind ihrerseits dabei herausgefordert. Sie müssen sich zunächst das Portfolioentwicklungsprinzip aneignen: das Kompetenzprofil genau kennenlernen, Vorstellungen über Qualität von Reflexionen entwickeln und sich ausgeprägte Feedbackkompetenzen aneignen. Die Wahrnehmung der Mentorenrolle ist entscheidend für das Gelingen der Portfolioarbeit.

Damit Portfolioprozess wie auch -produkt gelingen, ist eine sorgfältige Einführung in die Portfolioarbeit notwendig, die deutlich macht, wozu das Portfolio dient, was von den Akteuren erwartet wird und welche Möglichkeiten sie haben. Portfolios werden idealerweise zu einem integralen Ausbildungsbestandteil. Studierende wie Mentorinnen und Mentoren brauchen die entsprechenden Zeitressourcen und Kompetenzen, um erfolgreich mit und an einem Portfolio arbeiten zu können.

Zu Beginn des Prozesses sind Ungewissheit und Unsicherheiten auf beiden Seiten (Studierende und Mentorinnen und Mentoren) relativ hoch. Dies deckt sich mit Befunden, die in der Literatur beschrieben werden, etwa von van Tartwijk, van Rijswijk, Tuithof & Driessen (2008). Die Sicherheit wächst mit dem Verfassen der ersten Reflexionen. Spezifische Fragen der Studierenden

zur genauen Ausgestaltung des persönlichen Portfolios ergeben sich erst bei der konkreten Arbeit an den eigenen Portfolioprodukten, spätestens aber bei der Rückmeldung zur bewerteten Erstversion des Portfolios. Die Studierenden müssen zuerst erfahren, dass es viele individuelle Wege gibt, die eigenen Kompetenzen zu entwickeln und zu reflektieren – so können denn auch die Dokumente und die dazu gehörenden Reflexionen sehr verschieden gestaltet sein: Qualität in der Portfolioarbeit lässt sich letztlich auf verschiedene Arten herstellen.

Die anfänglichen Unsicherheiten und die hohen Anforderungen, die der Prozess stellt, wirken sich zum Teil auch auf die Motivation der Studierenden aus. Wie erste Evaluationen zeigen, wird der Sinn der Portfolioarbeit von den meisten auf einer theoretischen Ebene erkannt. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass alle Studierenden sehr motiviert wären, die nötige Zeit und Energie für die Portfolioarbeit aufzuwenden. Für andere Personen nachvollziehbar (Peers und Mentoren) zu reflektieren, ist kein leichtes Unterfangen und ungewohnt. Für viele Studierende stellt die Verschriftlichung ihrer Überlegungen eine zusätzliche Herausforderung dar. Dies gelingt nicht allen auf Anhieb, birgt aber auch das Potential, Schreibkompetenzen zu entwickeln.

Insgesamt lässt sich sagen, dass in diesem semesterübergreifenden Pflichtmodul ein hoher personeller und organisatorischer Aufwand steckt (Einteilung der Gruppen über verschiedene Semester hinweg, Einführung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren, Umgang mit einer großen Anzahl von Dokumenten bzw. Reflexionen etc.). Das gewählte Szenario bietet jedoch eine gute Möglichkeit, der durch die Modularisierung ausgelöste Fragmentierung des Studiums entgegenzuwirken. Die Module des Studiums werden in den größeren Zusammenhang eines umfassenden Kompetenzerwerbs gestellt, die Studierenden werden im Transfer der curricularen Kenntnisse und Fähigkeiten in ihren beruflichen Alltag unterstützt.

4 Fazit

Ausgehend von den Rahmenbedingungen, die durch die Bologna-Reform gegeben sind, und den Spezifika des Portfolioprozesses und Portfolioproduktes haben wir gezeigt, wie Portfolios in den Studienalltag integriert werden können. Die Arbeit an und mit Portfolios während des gesamten Studiums bietet zwei Chancen: Die Forderung nach der Kompetenzorientierung eines Studiums kann erfüllt werden und Studierende finden in einem entsprechenden Portfoliomodul die Orientierung (den roten Faden) und die Klammer, die alle Module des Studienganges zusammenhält.

Die Zusammenhänge der in einzelnen Modulen vermittelten und erarbeiteten Kenntnisse und Fähigkeiten werden den Studierenden durch die Arbeit am Portfolio bewusst. Der Portfolioprozess fokussiert einerseits auf die Reflexion, andererseits auf die Integration von Kenntnissen und Fähigkeiten aus verschiedenen Lernsituationen. Dieser Aspekt der Integration, der auch den Einbezug von Dokumenten aus außercurricularen Lernsituationen umfasst, unterscheidet unser Konzept von anderen Portfolioszenarien.

Am Beispiel des konkreten Einsatzes im Studiengang Soziale Arbeit wird deutlich, wie ein solches Szenario umgesetzt werden kann und welche organisatorischen und inhaltlichen Anforderungen damit verbunden sind. Wir haben gezeigt, welche Möglichkeiten der Einsatz elektronischer Mittel bietet. Erste Ergebnisse aus bisherigen Durchführungen des Portfolio-Moduls belegen, dass sich der Aufwand lohnt und die Studierenden von der Arbeit am Portfolio tatsächlich profitieren. Das dargestellte Szenario des Portfolioprozesses als ein die gesamte Studienzeit umfassendes Modul hat sich bewährt.

Damit Portfolioprozess wie auch -produkt gelingen, ist ein klares Konzept nötig, das aufbauend auf den Bildungszielen Eckpfeiler und Leitlinien für die Portfolioarbeit setzt. Es muss allen Involvierten klar sein, wozu das Portfolio dient und was von den Akteur/inn/en zu welchem Zeitpunkt erwartet wird. Sowohl die Studierenden wie auch die begleitenden Dozierenden brauchen entsprechende Zeitgefäße, Ressourcen und Unterstützung, um sich erfolgreich auf Portfolioarbeit einlassen zu können. Nur so können anfängliche Unsicherheiten und Widerstände als Bildungschancen erkannt und überwunden werden.

Literatur

- Brouer, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda, T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 235–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunner, I., Häcker, Th. & Winter, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Butler, P. (2006). *A Review of the Literature on Portfolios and electronic Portfolios*. Palmerson North: Massey University College of Education.
- Combe, A., Kolbe, F. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können und Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flammer, A. (1997) *Einführung in die Gesprächspsychologie*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber.

- Forrer Kasteel, E., Markwalder, S., Parpan-Blaser, A. & Wilhelm, E. (2007). Das Kompetenzprofil als Kernstück der Entwicklung des Masterstudiums Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation. *Soziale Innovation*, 2, 46–68.
- Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In L. Brunner, Th. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 27–32). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hof, Ch. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 49, 80–89.
- Hornung-Prähauer, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg.
- Jabornegg, D. (2004). *Der Portfolioansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG)*. Bamberg: Difo-Druck.
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bern: h.e.p.
- Lorenzo, G. & Ittelson, J. (2005). *An Overview of E-Portfolios. Educause Learning Initiative*. Verfügbar unter: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H. Otto, Th. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 13–28). Opladen: Leske und Budrich UTB.
- Payrhuber, A., Schmözl, A. (2009). Massenlehrveranstaltung mit Blended-Learning-Szenarien in der Studieneingangsphase als Herausforderung für Lehrende und Studierende, In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.) *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 162–172). Münster u.a.: Waxmann.
- Pinnow, D. (2008). *Führen. Worauf es wirklich ankommt?* 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Ruf, U. (2006). Dialogische Didaktik. Eine Grundlage für ertragreiche Entwicklungsportfolios. In I. Brunner, Th. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 60–66). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.) 2009. *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- van Tartwijk, J., van Rijswijk, M., Tuithof, H., Driessen, E.W. (2008). Using an analogy in the introduction of a portfolio. *Teaching and Teacher Education*, 24, 927–938.