

vorläufige Endfassung von: Stratmann, J., Preußler, A., & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg.4(Nr.1), 90-103.

Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium

Jörg Stratmann, Annabell Preußler & Michael Kerres

1 Einleitung

Der Bologna-Prozess wird vielfach reduziert auf die Einführung gestufter und modularisierter Studiengänge, das ECTS-System und die europaweit einheitlichen Bachelor-/ Master-Abschlüsse. Ein wesentlicher Aspekt ist jedoch auch die Forderung, Studium und Lehre statt auf Wissensvermittlung nunmehr auf Kompetenzen auszurichten. Im Unterschied zu der weitgehend abgeschlossenen organisatorischen Umstellung der Studiengänge kann dieser Aspekt des Bologna-Prozesses als weitgehend uneingelöste „Hausaufgabe“ gelten. Dies liegt u.a. daran, dass diese Forderung wesentlich stärker auf die inhaltlichen und pädagogischen Fragen des Studiums eingeht und das Selbstverständnis der Lehrenden und ihre Lehrpraxis grundlegend in Frage stellt.

Dieser Paradigmenwechsel birgt somit eine Menge von Herausforderungen auf beiden Seiten. Einerseits geht es nicht mehr darum, was Lehrende ihren Studierenden vermitteln möchten sondern darum, was diese tatsächlich können sollen. Andererseits müssen wiederum die Studierenden in der Lage sein, ihren Lernzuwachs zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. FAZ 2009).

Mit dem ECTS-System wurden in der Mehrzahl studienbegleitende Prüfungen eingeführt, d.h. „sie [finden] zeitnah zu den Lehrveranstaltungen statt [...], in denen die prüfungsrelevanten Kompetenzen vermittelt wurden“ (vgl. Reinmann 2007, S. 7). Studienbegleitende Prüfungen greifen das Konzept der Kompetenzorientierung insofern auf, als sie nicht nur Punkte für Lernergebnisse sondern für alle erfassten Leistungen vergeben.

Gerade hinsichtlich der Erfassung von Kompetenzen scheinen jedoch noch die größten Schwierigkeiten zu bestehen. So werden in den Modulbeschreibungen zwar Kompetenzen und Lernziele festgelegt, konkrete Umsetzungen in den Lehrveranstaltungen finden oft jedoch nicht statt (vgl. FAZ 2009). Die Prüfung dessen, was Lernen zu einem erfolgreichen Prozess macht, bleibt aus. Zwar finden i.d.R. schriftliche Leistungstests statt, aber können auf diese Weise tatsächlich Lernerfolge gemessen werden, die Rückschlüsse auf Kompetenzen zulassen? Es ist daher nahe liegend, an dieser Stelle weiterführende Konzepte zu entwickeln.

Eine Methode, die aus unserer Sicht hierbei besonders interessant erscheint, ist das Portfolio¹.

¹ Im Artikel wird als Oberbegriff immer von Portfolio gesprochen, dieser umfasst damit sowohl die traditionelle als auch die elektronische Form. Nur in Fällen, in denen sich die Beschreibung ausschließlich auf die elektronische Form bezieht, wird von E-Portfolio gesprochen.

Mit Hilfe eines Portfolios erhalten die Lernenden ein Instrument an die Hand, mit dem sie ihren Lernprozess dokumentieren können (vgl. Kapitel 3.1.1). Als Lehr-/Lernmethode hat das Portfolio einen direkten Einfluss auf die Lernsituation, in der die Reflexion des eigenen Lernprozesses aber auch das gegenseitige Feedback einen großen Stellenwert einnimmt (vgl. Kapitel 3.1.2). Als Assessment-Form ermöglicht es das Portfolio, einen Blick auf den gesamten Lernprozess und nicht nur einen kleinen Ausschnitt – häufig erhoben mit einem punktuellen Leistungstest - zu werfen (vgl. Kapitel 3.2). Zudem erfährt das Portfolio derzeit eine Renaissance: die Idee der Sammlung von Artefakten ist zwar nicht neu, mit dem Einbezug von digitalen Medien sind jedoch interessante neue Potentiale verbunden. Aus den genannten Überlegungen heraus werden wir uns im Folgenden ausführlicher mit der Portfolio-Methode zur Erfassung des Lernerfolgs und der Kompetenzen einer Person befassen.

2 Lernerfolg und seine Erfassung in der Hochschule

Gelerntes zu bewerten wird von Lehrenden an einer Hochschule nahezu tagtäglich gefordert. Hat Studentin C den Leistungsnachweis erbracht? Reicht die Punktzahl des schriftlichen Tests von Studentin A aus? Wie gut konnte Student B sein Wissen mündlich präsentieren – und ist das auch auf das besuchte Seminar zurückzuführen? Was auf diese Weise in der Praxis bewertet wird, ist jedoch weit weniger trivial als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Ein Beispiel aus dem Schulalltag soll dies verdeutlichen:

„Ein Schüler, der sich auf den Unterricht konzentriert, Mitschriften anfertigt, bei Unklarheiten stutzig wird und entsprechend nachfragt, der am Nachmittag liest oder mit Freunden den Unterrichtsstoff diskutiert, der sich Unklares von Eltern oder älteren Geschwistern erklären lässt, der Textstellen unterstreicht, sich durch stilles Wiederholen wichtige Informationen einprägt und der sich vergewissert, dass er auch wirklich den Stoff für die nächste Klassenarbeit beherrscht, dessen Leistung sollte einer guten Note entsprechen“ (Spörer 2003, S. 69).

Dazu muss sichergestellt werden, dass die gewählte Prüfungsform auch in der Lage ist, die zuvor festgelegten Lernziele zu erfassen. Wurde als Lernziel bspw. festgelegt, dass die Lernenden die entscheidenden Fachbegriffe einer bestimmten Domäne kennen und anwenden können sollen, wird man dies in der Regel auch mit einer Multiple-Choice-Klausur erfassen können. Wird als Lernziel die Lösung fachlich komplexer Problemstellungen definiert, kann zwar auch eine solche Klausur durchgeführt werden, es ist dann allerdings fraglich, ob durch die Antworten des Prüflings tatsächlich auf den in dieser Hinsicht gewünschten Lernerfolg geschlossen werden kann oder ob nicht eine Schülerin, die den Lernstoff bloß auswendig gelernt wiedergibt in diesem Fall sogar eine bessere Note erzielen kann als der im Zitat erwähnte Schüler – der sich tatsächlich intensiv mit seinem Lernstoff auseinandergesetzt hat (vgl. Preußler 2008, S. 37). In einem solchen Fall, würde aufgrund einer ungeeigneten Assessment-Form eine für den Prüfling fatale und mit weitreichenden Konsequenzen verbundene Fehlentscheidung getroffen. Ein hoher Lernerfolg wird also nicht allein dadurch erzielt, dass der Lernstoff beherrscht wird, wenn die intendierten Lernziele – wie im genannten Beispiel – gerade nicht auf die bloße Fähigkeit des Erinnerns von Faktenwissen

ausgerichtet sind. Lernerfolg ist hier also mehr als das bloße „Behalten von Fakten, Ereignissen oder Vorgängen“ (vgl. Kerres 2001, S. 111), da er Lernziel, Lernzielüberprüfung und Lernprozess miteinander verbindet.

Darüber hinaus ist durch eine Notenbewertung längst nicht klar, ob und auf welche Weise das Gelernte in der Praxis umgesetzt werden kann – also ob der Erfolg in einer Lernsituation tatsächlich auf den Alltag übertragbar ist (vgl. Preussler & Baumgartner 2006, S. 76).

„Die Festlegung einer Note bedeutet auch, dass eine komplexe kognitive Leistung eines Schülers auf eine Zahl reduziert wird. Diese gibt keine Auskunft mehr darüber, welche der im Unterricht angestrebten Lernziele erreicht wurden“ (Häußler 2001, S. 255).

Gerade im Hochschulalltag ist die Feststellung des Lernerfolges allerdings meist an standardisierten Wissensabfragen orientiert und wird in der Praxis somit oftmals mit Behaltensleistung gleichgesetzt (vgl. Kerres 2001, S. 11). Die Folge ist, dass auf diese Weise nur die kognitiven Veränderungen festgestellt werden können, die auf deklaratives Wissen ausgerichtet sind, was allerdings für Rückschlüsse auf die Anwendung des Wissens nicht ausreichend ist (vgl. Fischer et al. 2000, S. 7). Ein bestandener Multiple-Choice-Test kann lediglich bescheinigen, dass ein Schüler die relevanten Sachverhalte kennt – beispielsweise weiß, wie ein Motor aufgebaut ist. Er trifft jedoch keine Aussagen darüber, ob er diesen auch tatsächlich zusammenbauen kann. Es wird also prozedurales Wissen mit der tatsächlichen Fertigkeit gleichgesetzt (vgl. Baumgartner 1999, S. 206).

Es können also mehrere Problemfelder identifiziert werden: Erstens lässt sich der Lernerfolg nur dann messen, wenn die Assessment-Form zu den Lernzielen passt. Eine Beherrschung des Lernstoffes allein kann keine zuverlässigen Aussagen treffen. Zweitens sind durch die Vergabe einer Note keine Rückschlüsse auf Lernziele und Lerntransfer möglich. Drittens wird in der Praxis oftmals nur deklaratives Wissen abgefragt, welches Lernerfolg ebenfalls nicht in ausreichendem Maße erfassen kann.

In der Praxis kommen wir um Leistungsbewertungen jedoch nicht umhin. Es ist daher notwendig, Lösungen zu finden, die eine ganzheitliche Betrachtungsweise ermöglichen. Dies kann realisiert werden, indem die in einem Lernprozess erworbenen Kompetenzen berücksichtigt werden. Auf diese Weise wird der Fokus nicht mehr ausschließlich auf die Prüfung reiner Behaltensleistungen gelegt, sondern es wird „statt Wissen [...] über das Verstehen, Anwenden und Handeln diskutiert“ (Kerres 2001, S. 112).

Es gibt in der Literatur weder eine einheitliche Definition noch Konsens darüber, wie die Vermittlung und Messung von Kompetenz erfolgen kann und erfolgen sollte (vgl. Edelmann & Tippelt 2004). Ebenfalls unterschiedlich gesehen wird das Verhältnis von Kompetenz, Qualifikation und Persönlichkeitsmerkmal: Klauer & Leutner (2007, S. 29ff.) beschreiben beispielsweise Kompetenzen und Verhaltensdispositionen als Bestandteile von Persönlichkeitsmerkmalen, während Erpenbeck (2005, S. 222) gerade diese eher als Teile von Kompetenzen sieht. In diesem Beitrag möchten wir uns der Definition von Erpenbeck & von Rosenstiel (2003) anschließen, wonach Kompetenzen als „Dispositionen selbstorganisierten

Handelns“ verstanden werden (Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, S. XI). Unterschieden werden kann zwischen verschiedenen Kompetenzklassen, die die Fähigkeit beschreiben, „selbstorganisiert zu denken und zu handeln“ (Erpenbeck & Sauter 2007, S. 67). Hier sind personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische sowie sozial-kommunikative Kompetenzen zu nennen.

Für die Beschreibung von Kompetenzen reichen Qualifikationen² allein also nicht aus, da sie nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar werden, „sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider“ (Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, S. XI).

Kompetenzen zeigen sich dementsprechend insbesondere in der Ausführung von Kenntnissen und Fertigkeiten, während Qualifikationen eher an Leistungsresultaten orientiert sind. Praktische Prüfungen sind häufig Bestandteil einer Prüfungssituation, die dann zu einer formalen Qualifikation führen. Nach Erpenbeck & von Rosenstiel (2003) kennzeichnen „Kompetenzen jedoch (...) die Fähigkeit eines Menschen in Situationen mit unsicheren Ausgang sicher zu handeln.“ Demnach würde sich eine Person als kompetent erweisen, die aufgrund einer gegebenen Problemstellung Entscheidungen trifft, die zur Lösung dieses Problems beitragen, etwa die Modifikation des Motors damit er in einen neuen Fahrzeugtyp passt oder effektiver Arbeit und dadurch weniger Energie verbraucht.

An dieser Stelle schließt sich erneut die Frage der Bewertung von Kompetenzen an. Eine bestimmte Anzahl von richtig angekreuzten Antworten in einem Test kann selbst in Verbindung mit der entsprechenden Note nur sehr wenig Aussagen über die Kompetenzen der Lernenden treffen. Auch Zertifikate bescheinigen nur die Absolvierung eines Kurses. Für die Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen sehen wir den Portfolio-Ansatz als geeignet an, der im Folgenden beschrieben wird. Das Modell der Western Governors University (WGU), die als eine der ersten Hochschulen auf ein kompetenzbasiertes Ausbildungsmodell umgestellt hat, zeigt, dass sich damit ganze Studiengänge organisieren lassen (vgl. WGU, o.J.).

3 Einsatz von Portfolios im Hochschulstudium

Portfolios können eine gute Möglichkeit darstellen, die im vorherigen Kapitel beschriebene stärkere Kompetenzorientierung zu unterstützen.

² Hierbei verstehen wir Qualifikation im Sinne von formalen Qualifikationen – hiermit sind beispielsweise Bescheinigungen, Zertifikate oder Zeugnisse gemeint. Diese erkennen den Wert der Lernergebnisse, die die Person innerhalb eines Bewertungs-/Validierungsverfahrens gezeigt hat, offiziell an und haben weitreichende (rechtliche) Konsequenzen für den Arbeitsmarkt (vgl. European Centre for the Development of Vocational Training 2008, S. 146).

3.1 Der Portfoliobegriff

Wenn im Folgenden von Portfolio gesprochen wird, muss zunächst einmal unterschieden werden, ob a) das Instrument gemeint ist oder b) die Methode.

3.1.1 Das Instrument Portfolio

Als Instrument gleicht das Portfolio einer Sammelmappe. In dieser sammelt eine Person ihre eigenen „für wichtig“ erachteten Arbeiten - diese werden auch als Artefakte bezeichnet - sowie weitere aussagekräftige Dokumente oder formelle Qualifikationen wie etwa Schul-, Arbeitszeugnisse oder Auszeichnungen. Das Besondere an dem Portfolio ist, dass in diesem sowohl Ergebnisse aus formellen als auch informellen Lernsituationen zusammen kommen und dieses somit einen ganzheitlichen Eindruck der Person vermitteln kann.

So sammelt eine Person in ihrem Portfolio vielleicht Objekte, die sie im Rahmen eines Projektes an ihrer Schule/Universität erstellt hat; dies kann eine Ausarbeitung, eine Präsentation oder auch ein (im Internet eingestelltes) Video sein, auf dem sie im Rahmen einer Diskussion zu sehen ist. Daneben kann ein Portfolio auch Objekte enthalten, die innerhalb eines Praktikums oder einer ehrenamtlichen Tätigkeit entstanden sind wie etwa die Beschreibung einer durchgeführten Ferienfreizeit.

Auf diese Weise wird der Lern- bzw. Entwicklungsprozess einer Person dokumentiert (vgl. Endres et al. 2008, S. 8). Baumgartner (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einer „personal knowledge history“. Um anderen einen Eindruck über die eigenen Fähigkeiten zu vermitteln, kann diesen ein Einblick in das eigene Portfolio gewährt werden. Bekannt ist eine solche Vorgehensweise zum Beispiel bei Künstler/innen.

Hierbei kommt auch ein wesentlicher Vorteil eines E-Portfolios gegenüber einem traditionellen Portfolio zum Tragen. Handelt es sich beim letzteren tatsächlich um eine Art Sammelmappe, in der alle Dokumente gesammelt werden, handelt es sich beim E-Portfolio um das elektronische Pendant. Mason & Rennie (2008) verstehen unter einem „E-Portfolio an electronic collection of documents and other objects that support individual claims for what has been learned or archived.“ (S. 73). Dieses ist heute meist über das Internet zugänglich und eröffnet damit interessante Möglichkeiten.

So kann auf das E-Portfolio von überall über das Internet zugegriffen werden, die Inhalte können verschlagwortet und durchsucht werden und neben Text- und Bilddokumenten können auch Video- und Audioaufzeichnungen gesammelt werden. Außerdem können verschiedenen Personen (ohne viel Aufwand) unterschiedliche Sichten auf das E-Portfolio gewährt werden, so dass die eigenen Fähigkeiten besonders gut zur Geltung kommen. Als Beispiel sei hier etwa die Bewerbung bei unterschiedlichen Arbeitgebern genannt, bei denen jeweils andere Fähigkeiten erforderlich sind. Auch das Verfassen und Hinterlassen von Kommentaren ist einfach, dies erleichtert das Geben eines Feedbacks (vgl. Butler 2006, S. 12).

Meist haben E-Portfolio Systeme ein differenziertes Rollen- und Rechtssystem, so dass die

Lernenden selbst entscheiden können, wer was lesen oder kommentieren darf. Auf diese Weise lassen sich Portfolios sowohl zur Dokumentation als auch zur Reflexion des Lernprozesses nutzen.

Während Portfolios als Instrument grundsätzlich jeden Lernprozess einer Person begleiten können - hierbei liegt die Entscheidung allein bei dem/der Eigentümer/in -, ist der Einsatz des Portfolios als Methode (in der Regel) von der Entscheidung der Lehrperson abhängig.

3.1.2 Die Portfolio-Methode

Als Methode hat das Portfolio einen direkten Einfluss auf die Lehr-/Lernsituation (vgl. Endres et al. 2008, S. 10; Häcker 2005, S. 8). Euler und Hahn (2004) verstehen unter einer Methode eine Kombination aus Aktions- und Sozialform. Bei den Aktionsformen unterscheiden die Autoren darbietende, interaktive und teilnehmerzentrierte Formen, bei den Sozialformen wird in Plenums-, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit unterteilt. Soll eine Gruppe bspw. ein Thema interaktiv, also im Dialog, entwickeln, schlagen die Autoren als Methode eine Moderation oder Beratung vor (vgl. Abbildung 1, die einen Überblick über die unterschiedlichen Methodengrundformen gibt).

Sozialform Aktionsform	Plenum	Gruppe	Partner	Einzel
Darbieten	Vortrag, Vorführung	Instruktion	Instruktion	Instruktion
Im Dialog entwickeln	Lehrgespräch	Beratung, Moderation	Beratung, Moderation	Beratung, Moderation
Erarbeiten und entdecken lassen	angeleitete Einzelarbeit	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Einzelarbeit

Abbildung 1: Methodengrundformen (Euler & Hahn 2004, S. 295)

Neben den Methodengrundformen unterscheiden die Autoren noch Methodenausprägungen und Methodengroßformen. Bei einer Methodenausprägung handelt es sich um einen Teilaspekt einer Methodengrundform; bezogen auf die Grundform Gruppenarbeit würde etwa innerhalb der Methodenausprägung entschieden, nach welchen Kriterien die Gruppe gebildet werden soll.

Die Methodengroßformen sind den Methodengrundformen übergeordnet, ihnen liegt „eine festgelegte Abfolge von Lehrphasen zugrunde“ (Euler & Hahn 2004, S. 296). Beispiele für Methodengroßformen sind etwa Fallstudien und die Projektmethode.

Entsprechend der Einteilung von Euler & Hahn (2004) kann bei der Portfolioarbeit ebenfalls von einer Methodengroßform gesprochen werden, da durchaus unterschiedliche Phasen der Portfolioarbeit unterschieden werden können, wenn diese systematisch in den Lehr-

/Lernprozess eingebunden werden.

Das Netzwerk Portfolioarbeit³ hat in einem intensiven Diskussionsprozess Merkmale und Orientierungspunkte „guter“ Portfolioarbeit erarbeitet. Die dabei identifizierten Merkmale konnten in die drei thematischen Gruppen:

- Planung & Kontextdefinition,
- Kommunikation und
- Organisation

aufgeteilt werden, welche in Abbildung 2 dargestellt sind.

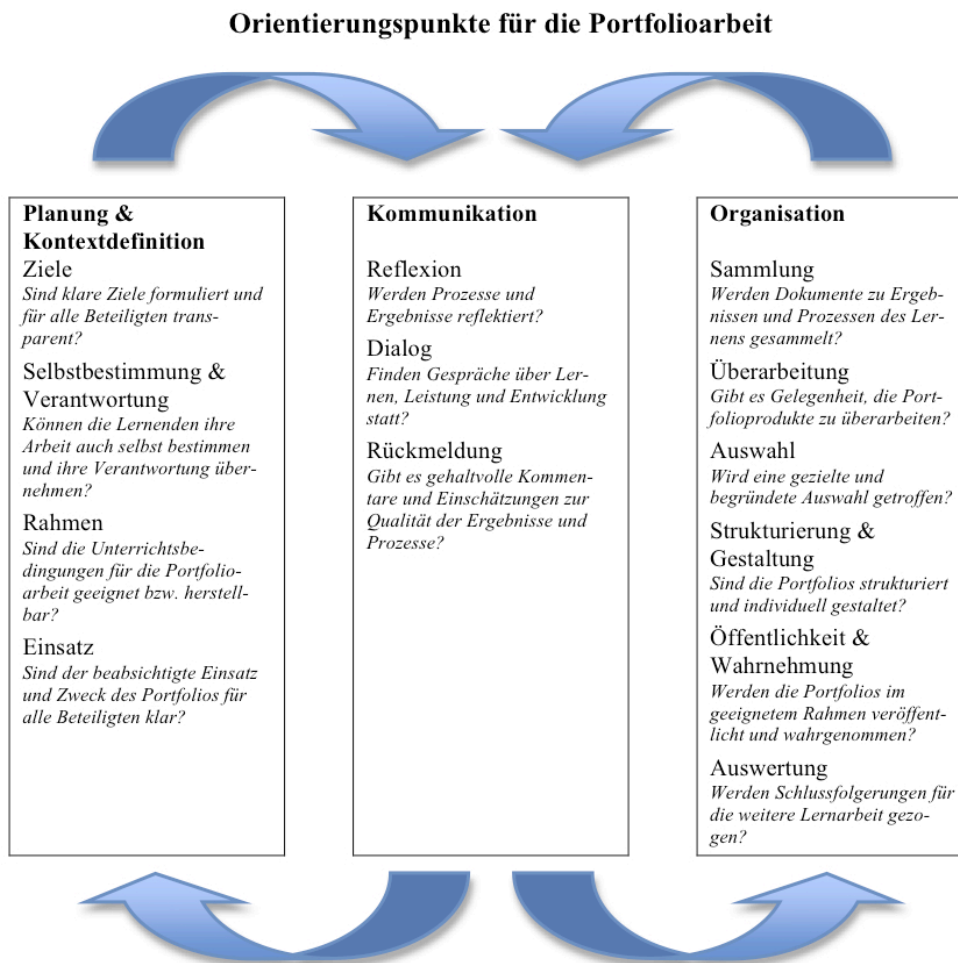


Abbildung 2: Merkmale und Orientierungspunkte guter Portfolioarbeit (Netzwerk Portfolioarbeit o.J., S. 5)

³ Pionier/innen der Portfolionutzung im schulischen Kontext, der Gruppe gehören die folgenden Personen an: Thomas Häcker, Oswald Inglin, Hanni Lötcher, Elfriede Schmidinger, Johanna Schwarz und Felix Winter.

Die vom Netzwerk Portfolioarbeit identifizierten Orientierungspunkte und Merkmale finden sich auch in den von der Salzburg Research Group beschriebenen Phasen der Portfoliomethode wieder, die sich mit dem Einsatz von E-Portfolios in Schule und Hochschule beschäftigt hat. Dabei folgt die Portfoliomethode meist einem „typischen“ Ablauf, der im Folgenden kurz beschrieben wird.

Zunächst (**Phase 1**) findet eine Klärung der Zielsetzung statt. In dieser Phase besprechen die Lernenden mit der Lehrperson die Lernziele, den Zweck, die Struktur und die Dauer sowie, ganz wichtig, die Bewertungskriterien der Portfolioarbeit. Zudem wird festgelegt, wer grundsätzlich das Publikum der Portfolioarbeit ist, nur die Gruppe oder auch Externe.

Im nächsten Schritt (**Phase 2**) geht es um die Sammlung, Auswahl und Verknüpfung von Artefakten. Die Auswahl beschränkt sich dabei nicht auf fertige Produkte, etwa einen Bericht, eine Präsentation oder ein Video, sondern schließt auch Dokumente mit ein, die während des Lernprozesses entstehen, wie Lerntagebücher, Lernzielvereinbarungen oder Reflexionen. Auch die Bewertungen von Leistungen, wie etwa Zeugnisse, werden in einem Portfolio aufgenommen.

In **Phase 3** stehen die Reflexion und die damit verbundene Steuerung des Lernprozesses im Vordergrund. Das Netzwerk Portfolioarbeit sieht in der Reflexion das Herzstück der Portfolioarbeit (Netzwerk Portfolioarbeit, S. 4). Zur Reflexion des Lernprozesses wird als digitales Werkzeug häufig ein Weblog genutzt, der in der Regel Bestandteil von E-Portfolio Systemen ist. Hierbei sind die folgenden Fragen zielführend: „Welche Ziele habe ich mir gesteckt, welche erreicht / nicht erreicht, was lief gut, wo gab es Schwierigkeiten? Was sind meine nächsten Schritte?“ (Schaffert et al. 2007, S. 80).

Der vierte Schritt (**Phase 4**) umfasst die Präsentation und Distribution von Artefakten. Hierzu legen die Lernenden fest, wer welche Inhalte sehen und oder kommentieren darf. Bei der Nutzung der Portfoliomethode im universitären Kontext wird in der Regel den Kommilitonen und der Lehrperson der Zugriff auf und die Kommentierung der Inhalte erlaubt.

Die **Phase 5** betrifft die Bewertung des Portfolios. Die summative Bewertung „am Ende“ einer Portfolioarbeit ist allerdings nur ein Teil dieses Prozesses, viel wichtiger ist die fortlaufende, unterstützende Bewertung in Sinne einer formativen Evaluation, in diesem Zusammenhang wird auch vom assessment for learning gesprochen (vgl. Barrett 2006). Die Benotung eines Portfolios steht zwar in einem gewissen Widerspruch zur ursprünglichen Idee der Methode, wird aus pragmatischen Gründen jedoch akzeptiert (Stratmann et al. i.D.).

Der Portfolio Prozess ist dabei keinesfalls so statisch, wie es die hier beschriebene Unterscheidung der einzelnen Phasen eventuell erscheinen lässt, sondern ist eher ein fließender Prozess (vgl. Netzwerk Portfolioarbeit S. 4). Vor allem die Phasen zwei bis fünf, also die Phasen der Auswahl der Artefakte, der Reflexion des Lernprozesses, der Präsentation der Artefakte und der (formativen) Bewertung verlaufen nahezu parallel zueinander und bilden den Kern dieser Methode (vgl. Abbildung 3). Die eigene Reflexion des Lernprozesses und die Unterstützung von anderen Lernenden sind damit wesentliche Eigenschaften der Portfoliomethode.

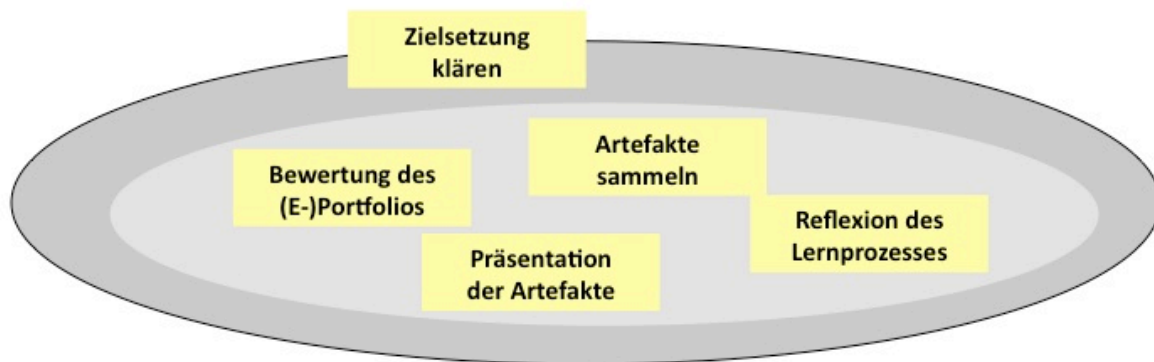


Abbildung 3: Phasen der Portfolioarbeit

3.2 Portfolios im Einsatz

Die Frage, die sich uns im Rahmen dieses Beitrags nun vornehmlich stellt: Wie kann mit Hilfe eines Portfolios auf die Kompetenzen der Person geschlossen werden, die es führt?

Da sie nur in der Handlungsausführung, der so genannten Performanz, sichtbar werden (Erpenbeck 2004, S. 3), können Kompetenzen nicht gemessen werden. Herkömmliche Prüfungsformen wie etwa Klausuren (Reinmann 2007, S. 13) und Aufsätze (Häcker 2005, S. 3) stoßen hierbei an ihre Grenzen, weil diese Leistungen nur punktuell / summativ erfassen. Je mehr aber mit einer Assessment-Methode festgestellt werden kann, wie das Problem gelöst wurde, welche Prozesse hinter dem Produkt stehen, desto eher lässt sich etwas über die zugrunde liegenden Kompetenzen sagen (Reinmann 2007, S. 15).

Die Kompetenzen einer Person werden über die Artefakte sichtbar, die sie im Laufe des (formellen oder informellen) Lernprozesses ausgewählt hat und von denen sie annimmt, dass diese die erworbenen Kompetenzen besonders gut zeigen.

Im Falle eines Künstlers kann dieser Nachweis beispielsweise mit Hilfe eines von diesem erstellten Bildes erbracht werden, aus dem hervorgeht, dass er einen bestimmten Stil (einer Epoche, einer berühmten Künstlerin) beherrscht und auf eigene Weise anwenden und evtl. mit weiteren Stilen kombinieren kann, um so etwas grundsätzlich Neues zu schaffen.

Aber auch aus anderen Artefakten, bei denen ein Produkt präsentiert wird, kann auf die Kompetenzen der Person geschlossen werden, beispielsweise aus einem in einer fremden Sprache erstellten Projektantrag, einem Unterrichtskonzept oder einem Webauftritt. Je nachdem, wie das Produkt gestaltet ist, wird auf andere Kompetenzen geschlossen werden können. So kommen bei dem einen Produkt vielleicht besonders gut die Fach- und Methodenkompetenzen der Person zur Geltung, während ein anderes sehr gut die personalen Kompetenzen einer Person veranschaulicht (vgl. zu den Basiskompetenzen Kapitel 2). Orientierung bei der Einschätzung von Kompetenzen kann der von Heyse & Erpenbeck (2004) entwickelte Kompetenzatlas geben, in dem die Autoren 64 Teilkompetenzen unterscheiden, die den vier Basiskompetenzen zugeordnet werden können (ebd. S. 27).

Zawacki-Richter et al. (i.D.) zeigen in einer Studie, dass mit Hilfe von Portfolios auf die im Kompetenzatlas beschriebenen Kompetenzen geschlossen werden kann.

Im Fall der Bewertung eines Produktes muss über das Produkt auf die zur Erstellung von diesem notwendigen Kompetenzen geschlossen werden. Damit dies sinnvoll möglich ist, sollte das Produkt über die reine Reproduktion von (deklarativen/ prozeduralen) Wissen hinausgehen und dieses auf eine neue, komplexe Handlungssituation anwenden.

Einen anderen Zugang eröffnen Artefakte, die einen Prozess darstellen und damit einen Blick auf die Handlungsausführung (Performanz) selbst gestatten. Dies kann etwa mit Hilfe eines Videos geschehen, welches die entsprechende Person beispielsweise bei der Moderation einer Gruppe zeigt. Durch die Betrachtung des Videos kann sich die Lehrperson einen Eindruck von den Kompetenzen der moderierenden Person verschaffen.

Wichtig in beiden Fällen ist, dass die/der Lernende selbst die Artefakte auswählt anhand derer er/sie bewertet wird und dabei beschreibt, warum er/sie gerade dieses Artefakt ausgewählt hat. Zudem haben die Lehrenden bei der Bewertung meist auch Zugriff auf weitere Artefakte, die im Rahmen des Lernprozesses entstanden sind, etwa Reflexionen im Lerntagebuch und haben somit einen vollständigeren Eindruck vom Lernprozess der jeweiligen Person. Winter (2008) empfiehlt das gesamte Portfolio bzw. die „Kurssicht“ zu bewerten und nicht nur ein einzelnes Artefakt aus dem Portfolio.

Damit kontrastieren E-Portfolios nach Baumgartner (2005) „(...) die eigenen Lernvorstellungen mit den Ergebnissen und stellen die subjektive Ansicht der Lernenden über ihren eigenen Lernprozess ein objektives Ergebnis gegenüber, das auch von anderen betrachtet und bewertet werden kann“ (Baumgartner 2005, S. 5).

Abschließend kann zum Portfolioeinsatz im Hochschulkontext festgehalten werden, dass mit Hilfe der in Portfolios enthaltenen Artefakte Rückschlüsse auf die Kompetenzen des/der Besitzer/s/-in geschlossen werden kann. Zusätzlich ist mit der Änderung der Prüfungsform (von Klausuren, Hausarbeiten zum Assessment mit Portfolios) auch ein methodischer Wechsel verbunden, was einen direkten Einfluss auf die Gestaltung der Lehr-/ Lernsituation hat und letztendlich gerät mit dem Einsatz von Portfolios das assessment for learning stärker in den Fokus. Damit kommt Reflexions- und Feedbackprozessen ein größerer Stellenwert zu.

Aktuell stehen Hochschulen also vor der grundsätzlichen Herausforderung, ihren Angehörigen zum einen die entsprechende Infrastruktur bereitzustellen, zum anderen aber auch die Prüfungsordnungen so zu modifizieren, dass diese Formen des Assessments ermöglicht werden.

4 Diskussion

Mit dem Bologna-Prozess ist ein Paradigmenwechsel in Gang gekommen, der Hochschulen vor eine Reihe von Aufgaben stellt. Da sie die Kompetenzen der Lernenden in den Blick nehmen müssen, die sich nicht anhand der Anzahl richtig beantworteter Testfragen erfassen

lassen. Die Messung des Lernerfolges gestaltet sich somit um einiges schwieriger. Aus der Input-Orientierung („was soll vermittelt werden?“) ist eine Output-Orientierung geworden („was sollen die Studierenden können?“). Auch Prüfungen müssen somit auf Kompetenzorientierung ausgerichtet sein.

Des Weiteren geht mit der Erfassung von Kompetenzen immer eine „Performance“ einher, denn nur so können Lernende zeigen, dass sie nicht nur über das entsprechende Wissen verfügen, sondern es auch praktisch anwenden können.

Mit der Änderung der Prüfungsform ist letztlich auch eine Änderung des Lehr-/Lerngeschehens erforderlich, welches nunmehr stärker den Prozess in den Fokus rückt.

Aus unserer Sicht stellt die Portfolio-Methode hier einen Lösungsansatz dar, da Kompetenzen auf diese Weise sichtbar gemacht werden können. Wie weitreichend dieser Ansatz im Hochschulstudium ist, muss allerdings noch geklärt werden.

5 Literatur

- Barrett, H. (2006). *Using Electronic Portfolios for Formative/Classroom-based Assessment, ConnectedNewsletter*. [WWW-Dokument unter <http://electronicportfolios.org/portfolios/ConnectedNewsletter.pdf>, letzter Abruf 19.02.2009]
- Baumgartner, P. (2008). *ePortfolios an Hochschulen im Kontext des europäischen Bildungsraums*. Vortrag gehalten auf der Campus Innovation, Hamburg, 2008. [WWW-Dokument unter <http://www.podcampus.de/node/1794> letzter Abruf 19.02.2009]
- Baumgartner, P. (2005). *Eine neue Lernkultur entwickeln: Kompetenzbasierte Ausbildung mit Blogs und E-Portfolios*. In V. Hornung-Prähauser (Hrsg.). *ePortfolio Forum Austria 2005* (S. 33-38).
- Baumgartner, P. (1999). *Evaluation mediengestützten Lernens. Theorie - Logik - Modelle*. In: Kindt, M. (Hrsg.). *Projektelevaluation in der Lehre - Multimedia an Hochschulen zeigt Profile*. Medien in der Wissenschaft, Bd. 7. Münster: Waxmann. S. 61-97.
- Butler, P. (2006). *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*. Palmerston North, New Zealand: Massey University College of Education. [WWW-Dokument unter <http://eduforge.org/docman/view.php/142/1101/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf> letzter Abruf 30.09.2008]
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2004). *Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick*. *Durchblick*, 3, 7-10.
- Endres, W., Wiedenhorn, T., & Engel, A. (2008). *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis: Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio* (Neuaufgabe., S. 160). Beltz.

- Erpenbeck, J. (2005). *Kompetenzmessung als Bildungscontrolling im E-Learning*. In: Ehlers, U.-D. (2005). *Bildungscontrolling im E-Learning Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI*. Berlin [u.a.]: Springer, S.217-229.
- Erpenbeck, J. (2004). *Was bleibt Kompetenzmessung als Wirksamkeitsnachweis von E-Learning*. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.). *Handbuch E-Learning*. Köln: Wolters Kluwer.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart, Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0*. Köln: Luchterhand in Wolters Kluwer Deutschland.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik, 2. Aufl.* Utb.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)(2008): *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FAZ (2009). *Wie zeige ich, was ich kann?* Interview mit Karin Kleppin am 15.01.2009. [WWW-Dokument unter <http://www.faz.net/s/Rub1A09F6EF89FE4FD19B3755342A3F509A/Doc~E51A31FC039E34F588A31BD6F46B8A655~ATpl~Ecommon~Scontent.html> , letzter Aufruf 17.02.2009].
- Fischer, F.; Bruhn, J.; Gräsel, C. & Mandl, H. (2000). *Kooperatives Lernen mit Videokonferenzen: Gemeinsame Wissenskonstruktion und individueller Lernerfolg*. Kognitionswissenschaft, 9, 5-16.
- Häcker, T. (2005). *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung*. bwp@, (Nr. 8), 1-11.
- Häußler, P. (2001). *Wie lässt sich der Lernerfolg messen?* In: Kircher, E.; Girwidz, R. & Häußler, P. (2001). *Physikdidaktik: Eine Einführung*. Berlin: Springer. S. 249-294
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme* (1. Aufl., S. 620). Schäffer-Poeschel.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2. Auflage, München: Oldenbourg Verlag.
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Mason, R., & Rennie, F. (2008). *E-Learning and Social Networking*. Handbook: Resources for Higher Education (S. 194). Routledge Chapman & Hall.

- Netzwerk Portfolioarbeit. (o.J.). *Was gehört zu guter Portfolioarbeit*. [WWW-Dokument unter http://www.portfolio-schule.de:80/go/Material/doc/doc_download.cfm?3463BC46B8694277A742EC5CE945B230. letzter Aufruf 19.02.2009].
- Preußler, A. (2008). *Wir evaluieren uns zu Tode. Möglichkeiten und Grenzen der Bewertung von Online-Lernen. Eine Meta-Evaluation*. [WWW-Dokument unter <http://deposit.fernuni-hagen.de/505>, letzter Aufruf 19.12.2008].
- Preussler, A. & Baumgartner, P. (2006). *Qualitätssicherung in mediengestützten Lernprozessen – Zur Messproblematik von theoretischen Konstrukten*. In: Sindler, A. (Hrsg.). *Qualitätssicherung im eLearning*. Reihe Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann. S. 73-85.
- Reinmann, G. (2007). *Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor*. (Arbeitsbericht Nr. 16). Augsburg: Universität Augsburg.
- Schaffert, S., Hornung-Prähauser, V., Hilzensauer, W., & Wieden-Bischof, D. (2007). *E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen*. In T. Brahm & S. Seufert (Hrsg.). „*Ne(x)t Generation Learning*“: *E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* St. Gallen: SCIL.
- Spörer, N. (2003). *Strategie und Lernerfolg. Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen*. Dissertation in der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.
- Stratmann, J., Preußler, A., & Kerres, M. (i.D.). *Lernerfolg und Kompetenz bewerten - didaktische Potenziale von Portfolios in Lehr-/Lernkontext*. MedienPädagogik.
- Winter, Felix. (2008). „Es muss zueinander passen: Lernkultur - Leistungsbewertung - Prüfungen. Von "unten" und "oben" Reformen in Gang bringen“. *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Hrsg. von Ilse Brunner, Thomas Häcker & Felix Winter (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, S. 212-217.
- WGU, W. G. U. (o.J.). *Why WGU – Competency-Based Approach*. http://www.wgu.edu/why_WGU/competency_based_approach (letzter Aufruf: 29.07.2009).
- Zawacki-Richter, O., Bäcker, E., & Hanft, A. (i.D.). *Denn wir wissen nicht, was sie tun ... Portfolios zur Dokumentation in einem weiterbildenden Masterstudiengang*. MedienPädagogik.