

Feedback und E-Portfolios für das Kompetenz- Assessment im Hochschulstudium

Analyse und Entwicklung von Vorschlägen für die Implementation im
Augsburger Studienprogramm „Begleitstudium Problemlösekompetenz“

Bachelorarbeit
zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts (B.A.)
an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Augsburg

Betreuerin:
Prof. Dr. Gabi Reinmann

Eingereicht von:
Philip Meyer
E-Mail: philip.meyer@its.uni-augsburg.de

Augsburg, 30.September 2009

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abkürzungsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
Vorwort.....	IV
Einleitung	1
1. E-Portfolios als Methode im Begleitstudium Problemlösekompetenz	4
1.1 Allgemeines über E-Portfolios.....	4
1.2 Fallbeschreibung des Studienprogramms.....	5
1.2.1 <i>Lernen in studentischen Projektgruppen</i>	6
1.2.2 <i>Lernen durch Reflexion</i>	10
1.2.3 <i>Anbindung an das Assessment im Hochschulstudium</i>	14
1.3 Beschreibung des e ³ -Portfolios als digitales Werkzeug.....	18
1.4 Zwischenfazit.....	20
2. Analyse des Portfolio-Einsatzes in Hinblick auf Assessment-Feedback	20
2.1 Zum Begriff des Feedbacks	20
2.2 Feedback im Begleitstudium.....	25
2.2.1 <i>Beteiligte Personengruppen</i>	26
2.2.2 <i>Form und Inhalt des Feedbacks</i>	28
2.2.3 <i>Formatives vs. Summatives Feedback</i>	29
2.2.4 <i>Verortung bzgl. der e³-Plattformbereiche</i>	30
2.3 Zwischenfazit.....	31
3. Vergleich mit E-Portfolio-Einsatzszenarien an anderen Hochschulen	32
3.1 MOSEP von der Salzburg Research Forschungsgemeinschaft.....	32
3.2 TUHH-ePortfolios an der TU Hamburg	36
3.3 E-Portfolios im Lehrgang „eEducation“ an der Donau-Universität Krems	38
3.4 Praktikum „Elektronische Dokumente“ an der TU Ilmenau	41
3.5 Zwischenfazit.....	42
4. Entwicklung von Vorschlägen für die Umsetzung.....	43
4.1 Verbesserung von Feedback auf Projekt-Ebene.....	44
4.2 Verbesserung von Feedback auf Individual-Ebene.....	46
4.3 Übertragung der Ergebnisse auf die e ³ -Plattform.....	51
5. Fazit und Diskussion des weiteren Vorgehens	58
Literaturverzeichnis	61
Appendix	I-XIII

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Anm. d. Verf.	Anmerkung des Verfassers
App.	Appendix (Anhang)
B.A.	Bachelor of Arts
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera (und so weiter)
ggf.	gegebenenfalls
i.d.R.	in der Regel
Kap.	Kapitel
M.A.	Master of Arts
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert
~	entspricht

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verortung der Bausteine nach Wengers Praxisgemeinschaften.....	9
Abbildung 2: Idealtypische Darstellung des Kompetenzerwerbs durch Reflexion.....	11
Abbildung 3: „Constructive Alignment“ in Bezug auf das Begleitstudium.....	15
Abbildung 4: Der Prozess der Anrechnung von Leistungen im Begleitstudium	17
Abbildung 5: Plattformbereiche des e ³ -Portfolios und der Portfolio-Prozess.....	18
Abbildung 6: Reduktion der Merkmalsbereiche auf vier Dimensionen.....	26
Abbildung 7: Grafische Darstellung des bisherigen Feedbacks im Begleitstudium	31
Abbildung 8: Empfehlung für Bewertungskriterien beim Einsatz von MOSEP.....	33
Abbildung 9: Anleitung der Reflexion im Projekttagebuch.....	37
Abbildung 10: Das Teilen von Tagebucheinträgen und die „persönliche Notiz“	44
Abbildung 11: Zusammenhang der drei Vorschläge auf Individualebene	46
Abbildung 12: Teilen von objektiven Tagebucheinträgen mit der Projektgruppe	50
Abbildung 13: Gruppenbeitrag mit Funktionalität zum Übernehmen in das Portfolio..	51
Abbildung 14: Hinzufügen einer persönlichen Notiz.....	52
Abbildung 15: Feedback auf ein Arbeitsergebnis einholen.....	53
Abbildung 16: E-Mail-Benachrichtigung: Arbeitsergebnis	53
Abbildung 17: Feedback auf ein Arbeitsergebnis erstellen.....	53
Abbildung 18: Feedback auf das Projekttagebuch anfordern.....	54
Abbildung 19: E-Mail-Benachrichtigung: Tagebucheintrag.....	54
Abbildung 20: Übersicht zu den Feedback-Wünschen	55
Abbildung 21: Feedback zum Tagebuch erstellen	55
Abbildung 22: Bericht für das Peer-Review freigeben	56
Abbildung 23: E-Mail-Benachrichtigung: Peer-Review	56
Abbildung 24: Peer-Review-Feedback auf den Projektbericht	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiele für Projektgruppen im Begleitstudium	8
Tabelle 2: Unterstützung der Reflexion im Projekttagebuch	12
Tabelle 3: Leitfragen für die Reflexion im abschließenden Projektbericht.....	13
Tabelle 4: Übersicht über derzeitiges Feedback im Begleitstudium	31

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde von mir im Zuge meiner Mitarbeit am „Begleitstudium Problemlösekompetenz“ des Instituts für Medien und Bildungstechnologie an der Universität Augsburg verfasst. Zusammen mit Thomas Sporer, Hannah Dürnberger, Johannes Metscher, Silvia Sippel und Magdalena Steinle war und bin ich dort direkt an der Weiterentwicklung des Studienprogramms beteiligt. Mein Dank gilt dabei vor allem Tom und Silvia für die Unterstützung im Verlauf der Arbeit. Außerdem sei an dieser Stelle angemerkt, dass es mir aufgrund meiner Beteiligung manchmal nicht möglich ist, eine volle Objektivität in Bezug auf den Gegenstand herzustellen. Es kann vorkommen, dass ich für die ein oder andere neue Entwicklung im Begleitstudium (noch) keine schriftlich oder anderweitig dokumentierte Quelle anführen kann.

Einleitung

Mit der Bologna-Reform der Hochschule vor mittlerweile zehn Jahren wurde in Deutschland die Einführung der internationalen Abschlüsse Bachelor und Master beschlossen. Diese versprechen eine bessere Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen, mehr Mobilität auch über Ländergrenzen hinweg sowie eine stärkere Orientierung an Zielen der Berufsqualifizierung und Beschäftigungsfähigkeit (vgl. BMBF, 2009). Ein wichtiger Bestandteil der neuen Studiengänge ist dabei das ECTS¹-Punktesystem, bei dem die Studenten² durch die Teilnahme an studienbegleitenden Prüfungen benotete Leistungspunkte erwerben, die das von ihnen geleistete Arbeitspensum nachweisen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2004). Die Einführung des Systems hat auch zu einem veränderten Studienverhalten geführt: Bislang war es üblich, sich als Student neben Studium und Beruf auch noch gesellschaftlich oder politisch zu engagieren und in Projekten im Hochschulkontext gestalterisch mitzuwirken. Mit den von Bologna geforderten regelmäßigen Leistungsnachweisen bleibt wenig Zeit für solche extracurricularen Aktivitäten, allzu oft fallen sie der „persönlichen Ökonomisierung [...] zum Opfer“ (Reinmann, Sporer & Vohle, 2007, S. 3). Man verbringt einen Großteil seiner Studienzeits damit, durch die Teilnahme an Klausuren, Referaten und dem Verfassen von Seminararbeiten Leistungspunkte zu „sammeln“. Dies bekommen vor allem die Projektinitiativen im universitären Bereich zu spüren, wie z. B. die politischen Hochschulgruppen, das Studentenradio oder das Studentenfernsehen, denn die veränderten Anreizsysteme im Rahmen der Credit Point Logik mindern die Attraktivität der Teilnahme an solchen Gruppen (ebd.). Diese Gruppen sind jedoch enorm wichtig für die Universität, da sie einen Mehrwert für das Hochschul-Umfeld schaffen. Zudem erwerben die Studenten dort in hohem Maße Schlüsselkompetenzen (Dürnberger & Sporer, 2009), was wiederum ein erklärtes Ziel von Bologna ist, wie dem Bologna-Glossar³ (Ost-West-Wissenschaftszentrum, 2006) zu entnehmen ist:

„Im Rahmen des Bologna-Prozesses werden fachspezifische und generische [fächerübergreifende, Anm. d. Verf.] Kompetenzen als eine wichtige Grundlage für die Erstellung, Implementierung und Durchführung eines Studienprogramms angesehen“ (ebd.).

Somit sind neue Lösungen gefragt und innovative Maßnahmen nötig, damit der „lebendige Lernort Projektgruppe“ (Dürnberger & Meyer, 2009) auch in der Hochschule der Zukunft einen Platz findet. An der Universität Augsburg gibt es mit dem „Begleitstudium Problemlösekompetenz“⁴ bereits seit 2004 eine entsprechende „Lösung“. Das Begleitstudium wurde konzipiert, um den Studenten unter den gegebenen Rahmenbedingungen „weiterhin die Möglichkeit zu bieten, sich außerhalb des Fachstudiums zu en-

¹ ECTS= European Credit Transfer and Accumulation System

² In dieser Arbeit wird auf das generische Maskulinum zurückgegriffen, es sind dabei immer auch Studentinnen, Dozentinnen, Teilnehmerinnen usw. gemeint.

³ Siehe: <http://bologna.owwz.de>

⁴ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird für das Studienprogramm die Kurzbezeichnung „Begleitstudium“ verwendet.

gagieren“ (Sporer, Reinmann, Jenert & Hofhues, 2007, S. 85). Es bietet ihnen die Möglichkeit, das grundsätzlich freiwillige Engagement in einem Projekt als Prüfungsleistung im Studiengang anrechnen zu lassen. Die Umsetzung erfolgt derzeit prototypisch im BA-/ MA-Studiengang „Medien und Kommunikation“ (vgl. ebd.). Eine Anerkennung der Leistungen ist dort mittlerweile in einem Umfang von 8 ECTS (~ ca. 240 Arbeitsstunden) pro Semester möglich (Sporer, Meyer & Steinle, 2009b). Als Prüfungsmethode werden beim Begleitstudium Portfolios im Sinne von „digitalen Sammlungen“ eingesetzt, in denen die Studenten Prozessdokumentationen und entstandene Ergebnisse ablegen. Während des Semesters führt dafür jeder Teilnehmer am Begleitstudium ein reflektierendes Tagebuch, das die eigene Mitarbeit und den Lernfortschritt im Projekt kontinuierlich dokumentiert. Dieses Tagebuch reicht er am Ende des Semesters zusammen mit einem abschließenden Bericht und den entstandenen Arbeitsergebnissen beim zuständigen Dozenten⁵ ein (Sporer, Jenert, Meyer & Metscher, 2008).

Seit dem Wintersemester 2008 können all diese Dokumente online auf der eigens für das Begleitstudium entwickelten e³-Portfolio-Plattform⁶ im Verlauf des Semesters verfasst und gesammelt werden. Auch die Einreichung findet mittlerweile nur noch über den dort eingerichteten Assessment-Bereich statt (Meyer, Sporer & Metscher, 2009). Grund für die Einführung der Internetplattform war einerseits das Ziel, den Projektgruppen einen Ort zur Kollaboration, Vernetzung und Präsentation zu bieten, andererseits den Studenten einen Überblick über ihre bisherigen Portfolio-Einträge und Leistungen zu verschaffen sowie das Assessment und die Einreichung der Tagebücher, Berichte und Ergebnisse zu erleichtern (Sporer et al., 2008).

Die geänderten Rahmenbedingungen der Portfolio-Arbeit, weg von einem klassischen, persönlichen Tagebuch, hin zu einer Online-Umgebung mit kollaborativen Möglichkeiten, werfen verschiedene Fragen auf, die im Kontext eines E-Portfolio-Einsatzes zu klären sind. Das ist zum einen die Frage nach der Privatsphäre der Begleitstudiumsteilnehmer und nach der Sichtbarkeit von Portfolio-Einträgen. Nach Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer & Schaffert (2007, S. 14) ist bei E-Portfolios im Online-Umfeld wichtig, dass der „Eigentümer des Portfolios [also der Student, Anm. d. Verf.] die komplette Kontrolle darüber [hat], wer, wann und wie viel Information aus dem Portfolio einsehen darf“. Bisher sind die Portfolios im Begleitstudium bis zur Einreichung für niemanden außer den Studenten selbst einsehbar. Dennoch besteht „große Unsicherheit“ bei einigen Teilnehmern, hinsichtlich der Frage „wer auf der Plattform was einsehen kann“ (Sieder, 2009, S. 5). Dies haben zwei kurze Studien zur Plattformnutzung im letzten Wintersemester gezeigt (vgl. Sieder 2009, Grüneberg 2009)⁷. Demgegenüber steht die Andeutung einiger Befragter, dass sie sich mehr Möglichkeiten zur Interaktion und zum Freigeben von Portfolio-Einträgen für andere Nutzer wünschen würden (Grüneberg 2009a, S. 3, Meyer et al., 2009).

⁵ Der benotende Dozent und der Koordinator des Begleitstudiums sind beim derzeitigen Implementationsstand im Studiengang „Medien und Kommunikation“ identisch. Deshalb werden die Begriffe im Verlauf dieser Arbeit gelegentlich synonym verwendet, wobei beim „Dozent“ die Bewertungsfunktion im Vordergrund steht und beim „Begleitstudiumskoordinator“ die Beratungsfunktion bzgl. Angelegenheiten, die Abläufe im Studienprogramm betreffen.

⁶ Siehe: <http://begleitstudium-problemloesekompetenz.de>

⁷ Die hier erwähnten Studien werden in Kapitel 2.2.4 ausführlicher beschrieben

Es stellt sich also auch die Frage, ob man den Studenten eine Kommentar- bzw. Feedbackfunktion für ihre Portfolio-Einträge an die Hand geben sollte. Die Einführung einer solchen würde sich mit den Erkenntnissen von Hilzensauer (2008) decken. Er fordert, dass E-Portfolios „einen kommunikativen Prozess unterstützen sollten“. Vor allem in der gemeinsamen Peer-Reflexion⁸ sieht er einen wesentlichen Mehrwert, da dabei „eine Gruppendynamik entsteht“ (ebd.).

Kontext und Ziel der Arbeit. Um den Studenten einerseits ihre eigene Privatsphäre auf der Plattform stärker vor Augen zu führen und andererseits dem Wunsch nach mehr Interaktion nachzukommen, haben wir uns entschieden, die Feedback-Möglichkeiten auf der E-Portfolio-Plattform auszubauen (Sporer, Sippel & Meyer, in Druck). Der Student soll zu jeder Zeit darüber bestimmen können, wer seine Beiträge einsehen darf und die Möglichkeit haben, Feedback darauf zu bekommen. Wie diese Feedbackfunktion konkret aussehen kann und wie man Feedback zudem wegen des ihm zugeschriebenen prinzipiellen didaktischen Nutzens (siehe u.a. Sippel 2008, Irons, 2008, Hattie & Timperley, 2007) stärker in das Assessment des Begleitstudiums integrieren kann, ist Gegenstand der vorliegenden Bachelor-Arbeit.

Aufbau der Arbeit. Nach einer Einführung des E-Portfolio-Begriffs erfolgt in *Kapitel 1* eine Fallbeschreibung des Begleitstudiums als Portfolio-Einsatzszenario. Grundlage hierfür bilden die konzeptionellen Schwerpunktthemen des Studienprogramms, nämlich der Kompetenzerwerb in selbstorganisierten Projektgruppen, die technologiegestützte Reflexion im persönlichen Portfolio und die Anbindung der Portfolio-Arbeit an das formale Assessment (vgl. Reinmann et al., 2007). Danach folgt eine kurze Beschreibung der e³-Plattform als Werkzeug zur Unterstützung des didaktischen Konzepts.

Kapitel 2 geht der Frage nach, was unter Feedback im Lehr-Lern-Kontext zu verstehen ist. Darauf aufbauend werden Merkmalsdimensionen von Feedback herausgearbeitet und diskutiert. Diese Dimensionen dienen anschließend dazu, das gegenwärtig vorhandene Feedback im Begleitstudium zu analysieren und mögliche Verbesserungspunkte zu identifizieren.

Im darauffolgenden *Kapitel 3* werden vier verschiedene Szenarien für E-Portfolio-Einsatz an anderen Hochschulen betrachtet. Dies geschieht vor allem in Hinblick auf die Rolle, die Feedback dort spielt. Da in diesem Zusammenhang noch kaum Studien und umfassenden Analysen vorhanden sind, soll hier erst einmal explorativ vorgegangen werden. Ziel ist es, Anregungen und Anhaltspunkte dafür zu bekommen, wie Feedback in Zukunft im Begleitstudium ausgestaltet werden kann.

In *Kapitel 4* entwickle ich, ausgehend von den theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 und den praktischen Anregungen in Kapitel 3, sechs konkrete Vorschläge für die Ausgestaltung von Feedback im Studienprogramm. Dabei möchte ich auch direkt auf die Umsetzung auf der e³-Plattform eingehen und die Vorschläge anhand von Bebilderungen veranschaulichen.

⁸ Peer = engl. für Kommilitone, Mitschüler, Gleichaltriger

Das abschließende *Kapitel 5* diskutiert die entstandenen Ergebnisse, gibt eine Einschätzung für deren Umsetzung ab und nimmt darauf Bezug, wo in naher Zukunft noch weitere Arbeit nötig ist.

1. E-Portfolios als Methode im Begleitstudium

Bevor im Folgenden darauf eingegangen wird, wie Portfolios im Begleitstudium als Methode zur Erfassung und Förderung von Kompetenzen eingesetzt werden, soll an dieser Stelle zunächst der Begriff des E-Portfolios näher klassifiziert werden.

1.1 Allgemeines zu E-Portfolios als Lehr-Lern-Methode

Unter einem E-Portfolio versteht man eine Art digitale Mappe, wobei der Begriff zum Teil sehr unterschiedlich definiert ist (vgl. Häfele, 2008). Es enthält verschiedene Arbeiten, wobei der Inhaber des Portfolios dabei selbst auswählen kann, welche er für gelungen hält und dort sammeln möchte (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 14). Die Arbeiten können zum einen Prozessdokumentationen sein und zum anderen Produkte, also Lern- und Arbeitsergebnisse. Solche werden vom Eigentümer selbst organisiert und er behält jederzeit die Kontrolle darüber, wer welche Arbeiten einsehen kann (ebd.). Für diese Arbeit möchte ich mich auf die Definition von Hornung-Prähauser et al. festlegen, die im Detail folgendermaßen aussieht:

„[Ein] E-Portfolio ist eine digitale Sammlung von ‚mit Geschick gemachten Arbeiten‘ (=lat. Artefakte) einer Person, die dadurch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der Artefakte selbstständig getroffen, und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert. Sie (Er) hat als Eigentümer(in) die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wie viel Information aus dem Portfolio einsehen darf“ (ebd.).

Wenn E-Portfolios didaktisch sinnvoll eingesetzt werden sollen, müssen sie mehr sein als ein bloßes Werkzeug zur Sammlung und Organisation eigener Arbeiten. Nach Häcker (2005, S. 1) ist der Einsatz erst dann gerechtfertigt, wenn er „konzeptionell verankert“ ist und das Portfolio somit eine Lernmethode darstellt. Als Methode hat das Portfolio seine geschichtlichen Wurzeln bereits in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts (ebd.). Diese wandte sich gegen die Vorstellung von der (Hoch-)schule als weltfremden Lernort, bei dem die bloße Wissensvermittlung vor der, von den Reformpädagogen geforderten, „Menschenbildung“ (Scheibe, Röhrs & Oelkers, 2007) steht, welche die Herausbildung umfassender Kompetenzen zum Ziel hat. Dadurch, dass man mit Portfolios als Lernender die Möglichkeit hat, sein Lernen selbst zu steuern und den eigenen Kompetenzerwerb authentisch zu dokumentieren, steht dabei die *Leistungsdarstellung* vor der konventionellen *Leistungsfeststellung* (vgl. Häcker 2005), wie

sie beispielsweise bei Klausuren der Fall ist. Dies bietet die Chance, die in den Bildungsinstitutionen oft vorherrschende Defizitorientierung zu überwinden und hin zu einer Kompetenzorientierung (vgl. ebd., S. 5) zu kommen, wie sie auch von Bologna gefordert wird (BMBF, 2009).

Die ersten E-Portfolios entstanden in den 1980er Jahren in den USA im Rahmen der „Alternative Assessment“-Bewegung (vgl. Häcker 2004, S. 11). Dort hatten sich vor allem in Schulen im Zuge einer öffentlichen Forderung nach mehr Effizienz und Effektivität viele Multiple-Choice-Tests als Prüfungsformate eingebürgert. In Studien stellte sich schließlich heraus, dass diese Tests, bei denen die Schüler in der Regel sehr gut abschnitten, negative Auswirkungen auf die tatsächliche Schreib- und Problemlösekompetenz hatten (Häcker, 2005, S. 2). Somit wurde der Ruf nach Prüfungsformaten laut, die nicht nur den Zweck einer summativen Bewertung der Lernenden, sondern zugleich auch eine formative, d.h. lernunterstützende Funktion haben (ebd.).

Je nach Einsatzszenario gibt es deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Portfolios, denn es kann entweder dessen Funktion als „reflexives Lehr-/Lern- und Entwicklungsinstrument“ oder als „alternatives Bewertungsinstrument“ im Vordergrund stehen (Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 20ff.). Dabei ist es wichtig, dass den Studenten zu jeder Zeit bewusst ist, ob sie sich bei der Portfolio-Arbeit gerade in einer Lern- oder in einer Bewertungssituation befinden, denn dies wirkt sich darauf aus, ob dort auch unfertige Beiträge oder persönliche Informationen eingestellt werden, die eigene Schwächen offenlegen (Häcker, 2009).

Je nach Zweck des E-Portfolios unterscheiden Baumgartner, Himpsl & Zauchner (2009, S. 3f.) zudem drei Grundtypen, nämlich das *Reflexionsportfolio*, das sowohl zur Selbstevaluierung, als auch zur externen Beurteilung des Lernens dient, das *Entwicklungsportfolio*, welches sich an der Entwicklung der eigenen beruflichen Karriere orientiert und das *Präsentationsportfolio*, welches die Außendarstellung und die (teils öffentliche) Präsentation von Produkten im Blick hat. Die E-Portfolios im Begleitstudium sind nach dieser Unterscheidung derzeit primär „Reflexionsportfolios“, in denen die Studenten ihre innere (Kompetenz-)Entwicklung nachzeichnen. Der Aspekt der „Präsentation“ ist kaum ausgeprägt, wird jedoch in Zusammenhang mit den neuen Möglichkeiten auf der Onlineumgebung in Zukunft stärker berücksichtigt.

1.2 Fallbeschreibung des Studienprogramms

Betrachtet man das Begleitstudium als einen Fall von Portfolio-Einsatz an der Hochschule, so lassen sich vor allem drei Hauptaspekte identifizieren, die das didaktische Konzept des Studienprogramms ausmachen. Diese Aspekte sind einerseits der Kompetenzerwerb in selbstorganisierten Praxisgemeinschaften, andererseits das Lernen durch erfahrungsgeleitete Reflexion sowie die Anbindung der Projekterfahrungen an das Fachstudium (Sporer et al., 2007, S. 86). Da der Fokus dieser Arbeit auf der Verbesserung des E-Portfolios in Hinblick auf Feedback-Prozesse liegt, können die theoretischen

Konzepte im Folgenden lediglich ansatzweise beschrieben werden. Ihre Anwendung im Begleitstudium steht dabei im Vordergrund.

1.2.1 Lernen in studentischen Projektgruppen

Die Projektgruppen im Begleitstudium zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sich Studenten über mehrere Semester hinweg mit Kommilitonen zusammen für eine Sache engagieren, die ihnen am Herzen liegt. Das Engagement ist freiwillig und das Projekt wird selbstständig organisiert. Ein zentraler Punkt ist zudem die Authentizität des Projektkontexts, denn es werden im Begleitstudium Lösungen für reale Problemstellungen entwickelt, die in der Praxis Anwendung finden (siehe auch: Sporer et al., 2008).

a) *Theoretischer Hintergrund zum Lernen in Projektgruppen*

Wenger, McDermott & Snyder (2002) bezeichnen solche Projektgruppen, wie man sie auch im Begleitstudium findet, als sogenannte „Praxisgemeinschaften“. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass sich eine Gemeinschaft von Personen (engl. „Community“) mit einem Interessensbereich (engl. „Domain“) auseinandersetzt und dabei eine bestimmte Praxis („Practice“) entwickelt. Die zugrunde liegende Annahme beim Konzept der „Communities of Practice“ ist, dass Lernen vor allem in komplexen sozialen Beziehungen stattfindet (Wenger, 2006).

Die Praxisgemeinschaften sind dabei nach Wenger (ebd.) mehr als nur „eine Gruppe von Freunden“. Was sie auszeichnet, ist eine gemeinsame Identität, die dadurch entsteht, dass sich alle Mitglieder der Gemeinschaft für denselben *Interessensbereich*, bspw. Hochschulpolitik oder das Studentenmagazin, einsetzen. Zudem spielen Interaktion, Informationsaustausch und gemeinsame Aktivitäten eine Rolle, damit aus einer Gruppe eine „echte“ *Gemeinschaft* wird. Dafür ist es nicht nötig, dass man täglich miteinander zu tun hat, viele Projektgruppen im Begleitstudium treffen sich auch informell in einem Café oder einer Bar und zu unregelmäßigen Zeitpunkten. Darüber hinaus entwickelt die Gruppe mit der Zeit bestimmte *Praktiken*, die alle Gruppenmitglieder teilen wie z.B. Erfahrungen, Geschichten, Rituale, Problemlösestrategien, Werkzeuge etc. So ist es bei der Begleitstudiumsgruppe, die das Hochschulmagazin „prestige“ veröffentlicht zum Beispiel so, dass jeder der länger dabei ist weiß, was das Geheimnis des fiktiven Maskottchens „Presstiger“ ist, oder – um bei der Profession der Gruppe zu bleiben – wie die genauen Arbeitsabläufe beim Korrekturlesen eines Artikels aussehen.

Ebenso wie die Portfolio-Methode hat auch das praxisorientierte und erfahrungsgeleitete Lernen seinen Ursprung bei den Reformpädagogen. Vor allem John Dewey (1938) konstatiert hier, dass der Begriff der Erfahrung für das Lernen von zentraler Bedeutung ist. Die Erfahrungen und das experimentelle Handeln in den Projekten sowie das kontinuierliche Lösen von authentischen Problemen in Interaktion mit anderen sind existentieller Bestandteil des Begleitstudiums.

In den Praxisgemeinschaften lernen die Studenten nach und nach mehr Verantwortung zu übernehmen und werden mit Praktiken vertraut, die mit der Gemeinschaft in Verbindung stehen (vgl. Wenger et al., 2002). Sie eignen sich durch ihre Mitwirkung Schlüsselkompetenzen an, welche sich nach Erpenbeck & Heyse (vgl. 2007, S. 159) in *aktivitätsbezogene Kompetenz*, *sozial-kommunikative Kompetenz*, *Fach- und Methodenkompetenz* sowie *personale Kompetenz* unterteilen lassen. Die aktivitätsbezogene Kompetenz als Fähigkeit „aktiv und gesamtheitlich selbst-organisiert handeln zu können“ (ebd.) würde dabei nach Wenger dem praxisbezogenen Element der Community of Practice entsprechen. Die sozial-kommunikative Kompetenz, die „kommunikatives und kooperatives Handeln“ thematisiert (ebd.), entspräche dem gemeinschaftsbezogenen Element und die Fach- und Methodenkompetenz meint die Fähigkeit, „bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln“ (ebd.), was Analogien zum Fach- bzw. Interessensbereich bei Wenger aufweist. Personale Kompetenz wird im Begleitstudium vor allem bei der Reflexion der Projekterfahrungen ausgebildet, die im folgenden Kapitel (1.2.2) zur Sprache kommt.

Dass das Lernen in Praxisgemeinschaften von anderer Qualität ist als das herkömmliche Lernen an der Universität in Form von Vorlesungen und Seminaren, legen auch Baumgartner & Kalz (vgl. 2004, S. 5) nahe. Sie unterscheiden zwischen drei verschiedenen Lehr-/ Lernparadigmen, nämlich dem Lernen I, II und III. Die erste Form bezieht sich auf klassisches Lehren als unidirektionalen Wissenstransfer von einem Lehrenden auf einen Lernenden, wie das bspw. in Vorlesungen oft praktiziert wird (ebd., S. 5ff.). Bei der zweiten Form (ebd., S. 7ff.) fordern die Lehrenden die Lernenden auf, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren und sich Strategien und Methoden zum selbständigen Problemlösen zu erarbeiten. Es ist somit ein bidirektionaler Prozess, wobei der Lehrende die Rolle eines Tutors einnimmt. Das dritte Lehrparadigma beschreibt den Lehrprozess als ein gleichberechtigtes konstruktives Handeln von Lehrenden und Lernenden in einem authentischen Kontext. Dies ist in Projektgruppen der Fall, da die Teilnehmer hier eigenverantwortlich und in Interaktion komplexe Situationen bewältigen (ebd., S. 10ff.). Nach diesen theoretischen Ausführungen über das Lernen und den Kompetenzerwerb in Projektgruppen soll nun betrachtet werden, wie dies im Begleitstudium konkret abläuft.⁹

b) Projektgruppen im Rahmen des Begleitstudiums

Man kann als Student im Begleitstudium an ca. 20 verschiedenen Projektgruppen teilnehmen, von denen die meisten im Umfeld des Studiengangs „Medien und Kommunikation“ angesiedelt sind. Die Projektgruppen sind zum Teil im Rahmen des Begleitstudiums entstanden und zum Teil bestanden sie schon zuvor und wurden später in das Studienprogramm aufgenommen. In manchen Gruppen funktioniert die Zusammenarbeit dabei eher informell, andere wiederum haben festgelegte Strukturen und klare Zielsetzungen (siehe auch: Sporer & Dürnberger, 2009, S. 13f.). Neben der Teilnahme an

⁹ Da für die Beschreibung der Abläufe im Begleitstudium viele interne Quellen existieren, möchte ich mich für die Zitation im weiteren Verlauf dieser Arbeit darauf beschränken, an geeigneten Stellen Leseempfehlungen („siehe auch: *“) auszusprechen.

einer bestehenden Projektgruppe bietet das Begleitstudium auch die Möglichkeit, selbst eine Projektinitiative zu starten.

Im Sommersemester 2009 konnte man als Student u.a. an den folgenden Projektgruppen teilnehmen,¹⁰ die derzeit vorwiegend im sozialen Bereich sowie im weiten Umfeld der Medienarbeit angesiedelt sind (ebd. S. 14):

Projektname	Bezeichnung
w.e.b.Square	Wissenschaftliche Online-Zeitschrift zur Publikation von Abschlussarbeiten
presstige	Studentisches Hochschulmagazin an der Universität Augsburg
Kanal C	Campusradio, das immer montags auf dem Sender „Fantasy“ läuft
5D Project	Gemeinnützige Medienarbeit mit Kindern
BFA-TV	Online-Plattform für wirtschaftsjournalistische Themen
Blickpunkt Campus	Produktion von TV-Beiträgen für den Augsburger Lokalsender A.TV
Die Mediatoren	Vermittlung bei und Vorbeugung vor studentischen Konflikten

Tab. 1: Beispiele für Projektgruppen im Begleitstudium

Die Studenten gehen in den Projekten sehr vielfältigen Aufgaben nach. Dies liegt vor allem darin begründet, dass den Gruppen von Seiten des Begleitstudiums keine Vorgaben darüber gemacht werden, was sie zu tun haben. Die Gruppen arbeiten selbstorganisiert und setzen sich dabei eigene Ziele (ebd. S. 19). Dies ist nach Häcker (2009) die Voraussetzung dafür, dass ein Lehr-Lern-Setting nicht „nur“ selbstgesteuertes Lernen fördert, sondern auch Selbstbestimmung über die Inhalte und Ziele zulässt. Die am Studienprogramm teilnehmenden Studenten werden lediglich aufgefordert, die zu erwartenden Tätigkeiten und deren Aufwand am Semesteranfang mit dem Begleitstudiumskordinator abzusprechen. Die Tätigkeiten sollten sich den drei Bausteinen des Begleitstudiums zuordnen lassen, nämlich „praktisches“, „soziales“ und „wissenschaftliches“ Problemlösen (siehe auch: Sporer et al., 2007, S. 86f.). Die Bausteine werden nacheinander absolviert. In der Regel deckt ein Semester der Projektteilnahme einen Baustein ab, so dass das Studienprogramm nach drei Semestern komplett absolviert wurde und ein Zertifikat erlangt werden kann, welches die Leistungen im Projekt bescheinigt. Die zeitliche Reihenfolge, in der die Bausteine belegt werden, ist nicht vorgegeben, oft beginnt man als Neueinsteiger jedoch mit dem praktischen Problemlösen. Hinter den abstrakten Bezeichnungen der Bausteine im Begleitstudium stehen auch konkrete Tätigkeiten, wie die nachfolgenden Erläuterungen verdeutlichen sollen.

Praktisches Problemlösen. Hierunter fallen alle Tätigkeiten, die mit dem eigenständigen Erstellen von Medienprodukten und Dienstleistungen zu tun haben, beispielsweise die Produktion von Radio- oder Magazinbeiträgen. Wichtig dabei ist, dass die entwickelten Produkte tatsächlich Anwendung finden und Abnehmer in realen Kontexten haben. In Bezug Definition einer Praxisgemeinschaft von Wenger et al. (2002) sticht hier vor allem das praxisbezogene Element heraus.

¹⁰ Eine vollständige Liste aller Projektgruppen findet sich im Internet unter <http://eee-portfolio.imb-uni-augsburg.de/community>.

Soziales Problemlösen. Hat man als Student einmal die Peripherie der Projektgruppe verlassen und ist zum verantwortungstragenden Kern der Gruppe vorgedrungen, beginnt man, seine Erfahrungen an „jüngere“ Gruppenmitglieder weiter zu geben. Man versucht sich also im sozialen Problemlösen und übernimmt, z. B. als Personalbeauftragter beim Hochschulmagazin, Führungsverantwortung. Darüber hinaus kann man diesen Baustein auch durch die Durchführung von Coaching- und Moderationstätigkeiten absolvieren. Es steht das gemeinschaftsbezogene Element von Wengers „Community of Practice“ im Vordergrund.

Wissenschaftliches Problemlösen. Das Begleitstudium hat neben der Förderung von studentischen Projekten im Allgemeinen, auch die Förderungen von Forschungsprojekten im Blick. Hier geht es um die eigenständige Durchführung einer Studie, deren Auswertung und Interpretation. Außerdem können in forschungsfernen Projekten, wie z. B. dem Studentenradio, Forschungsvorhaben realisiert werden, etwa durch eine Analyse der Hörerschaft oder eine Campusbefragung zur Beliebtheit des Senders. Dieser Baustein zielt auf den Erwerb von Fach- und Methodenkompetenz und repräsentiert somit das domänenbezogene Element einer Praxisgemeinschaft.

In Abbildung 1 wird noch einmal der Bezug von Wengers Praxisgemeinschaften zur Konzeption des Begleitstudiums mit ihren drei Bausteinen hergestellt.

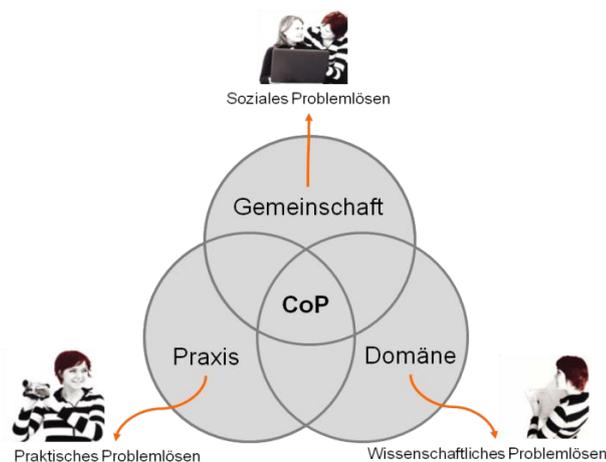


Abb. 1: Verortung der Begleitstudiumsbausteine nach Wengers Praxisgemeinschaften (CoP)
Quelle: Eigene Darstellung nach Sporer & Dürnberger (2009, S. 20)

Die Mitwirkung in einer Projektgruppe hat – das sollten die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen – eine wichtige Bedeutung für das Lernen und den Kompetenzerwerb der Studenten. Dennoch laufen in den Projekten viele Lernprozesse unbewusst ab, man ist sich über die Kompetenzen, die man im Begriff ist zu erwerben, oft nicht im Klaren. Um auch die personale Kompetenz, sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu sein, zu fördern, hat das Begleitstudium neben der Arbeit in den Projektgruppen auch die Reflexion der Projekterfahrungen im Blick. Zudem bildet die Reflexion der Teilnehmer die Grundlage für eine Anrechnung im Fachstudium, wie sie in Kapitel 1.2.3 beschrieben wird.

1.2.2 Lernen durch Reflexion von Projekterfahrungen

Im Begleitstudium wird von den Teilnehmern während der Mitarbeit im Projekt ein Projektstagebuch geführt und am Ende des Semesters ein zusammenfassender Projektbericht geschrieben (siehe auch: Sporer et al., 2008). In beiden Formaten reflektieren die Studenten ihre Erfahrungen der Mitarbeit im Projekt. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, warum das Lernen durch Reflexion im Begleitstudium einen hohen Stellenwert hat und wie die Reflexion in Tagebuch und Bericht konkret realisiert ist.

a) Theoretischer Hintergrund zum Lernen durch Reflexion

Der Einsatz der Formate Projektstagebuch und Projektbericht geht, ebenso wie die Teilnahme an den Praxisgemeinschaften, auf die Idee des erfahrungsbasierten Lernens zurück, wie es u.a. bei Dewey (1938) beschrieben ist. Diese erfahrungsbezogene Art zu Lernen wurde von Kolb und Fry (1975) als ein vier-stufiger zirkulärer Prozess beschrieben, bei dem die Studenten (1) konkrete Erfahrungen machen, diese dann (2) reflektieren, anschließend (3) abstrakte Konzepte entwickeln und diese (4) in neuen Situationen testen, wiederum Erfahrungen machen usw. Dabei kann der Lernprozess an jeder Stelle des als Kreis zu verstehenden Modells beginnen (vgl. Smith, 2001). Durch die Reflexion konkreter Erfahrungen lernen die Studenten in problematischen Situationen eine persönliche Bedeutung für ihre Weiterentwicklung zu erkennen. Somit zielt das Begleitstudium auf intentionales Lernen ab (von lat. „Intentio“= Bedeutung), wodurch Fähigkeiten gefördert werden, die zur Bewältigung zukünftiger Problemstellungen beitragen (Sporer et al., in Druck).

Hier kann auch die Unterscheidung zwischen „Lernen *durch* Problemlösen“ und „Lernen *als* Problemlösen“ angeführt werden (Bereiter & Scardamelia, 1989, S. 366). Das Lernen *durch* Problemlösen in den Projekten, das sich auf Aktivitäten und Aufgaben bezieht, die auf bestimmte Ziele hinsichtlich einer spezifischen Situation gerichtet sind, wird durch Reflexion zu einem Lernen *als* Problemlösen, das nachhaltigeren Kompetenz- und Verständniszielen gewidmet ist (ebd.).

Im Begleitstudium wird die Reflexion durch Leitfragen unterstützt, die der Lehrende dem Lernenden zur Verfügung stellt. Das zugrunde liegende Lernparadigma entspricht hier somit der weiter oben geschilderten Ebene II des Lernens, bei der die Lernenden „zur selbständigen Erarbeitung und Reflexion ihres eigenen Lernerfolges“ angehalten werden (Baumgartner & Kalz, 2004, S. 8).

Nach der Kompetenzeinteilung von Erpenbeck und Heyse (2007, S. 159), die zuvor schon für die Begleitstudiumsbausteine herangezogen wurde, wird bei der Reflexion vor allem personale Kompetenz gefördert (siehe Abb. 2). Diese beinhaltet die Erwerb von „produktiven Einstellungen“ (ebd.), wozu gehört, dass man lernt „reflexiv selbstorganisiert zu handeln“ und sich dabei der eigenen Stärken und Schwächen bewusst wird.

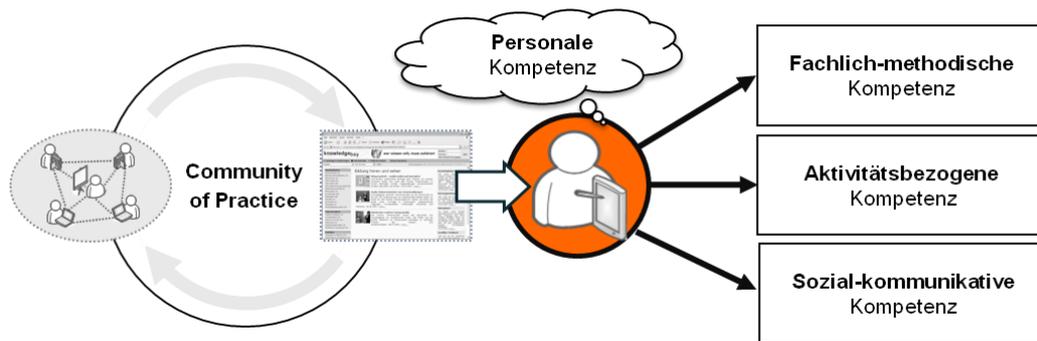


Abb. 2: Idealtypische Darstellung des Kompetenzerwerbs durch Reflexion
 Quelle: Eigene Darstellung nach Sporer et al. (in Druck, S. 2)

Auch Schön (1983, S. 86f.) betont die Bedeutung von Reflexion für das Lernen. Durch Reflexion soll eine Brücke zwischen praktischen Erfahrungen in den Projekten und theoretischen Inhalten geschaffen werden. Er unterscheidet dabei zwischen *Reflection-in-Action* und *Reflection-on-Action*. Ersteres meint, dass sich der Student als „Praktiker“ mitten in einer neuen oder unsicheren Situation befindet und über dieses besondere Phänomen reflektiert. Durch die Reflexion „entwickelt er neues Verständnis vom Phänomen und bewirkt direkt im Anschluss eine Veränderung in der Situation“ (ebd.). Die *Reflection-In-Action* ist somit gegenwartsbezogen, geschieht im Handlungszusammenhang und stellt die Frage „Was passiert gerade?“. *Reflection-on-Action* meint hingegen, sich nach Abschluss einer Handlung bzw. einer Problemsituation zu überlegen, was passiert ist und warum so gehandelt wurde, wie dies der Fall war (ebd.). Es werden hier also Fragen gestellt wie: „Was ist passiert?“ und „Was habe ich daraus gelernt?“.

b) Umsetzung der Reflexion im Begleitstudium

Die Teilnehmer am Studienprogramm führen während des Semesters ein Projekttagebuch, in dem sie ihren Lernfortschritt dokumentieren und reflektieren. Gegen Semesterende wird rückblickend auf die Erfahrungen noch ein Projektbericht verfasst (siehe auch: Sporer et al., 2008). Auf die Motivation zum Schreiben dieser Dokumente soll in Kapitel 1.3 eingegangen werden, wenn es um die Anbindung zum Studium geht. Vorerst wird nur eine Beschreibung vorgenommen, wie die Reflexion in Tagebuch und Bericht abläuft.

Projekttagebuch: Unterstützung von „Reflection-in-Action“¹¹. In einem Tagebuch reflektieren die Studenten über aktuelle Vorkommnisse in ihren Projekten. Ungefähr einmal pro Woche nehmen sie sich dabei die Zeit aufzuschreiben, was im Projekt gerade passiert und wo sie persönlich in Bezug auf die Projektarbeit stehen. Diese zeitnahen Einträge in das Projekttagebuch haben nach Häcker (2005, S. 6) eine wichtige Bedeu-

¹¹ Auch die Reflexion im Tagebuch geschieht im Anschluss an eine konkrete Handlungssituation und ist somit „Reflection-on-Action“. Allerdings soll durch die zeitnahe Beurteilung im Projektverlauf die spontane Herausbildung und Erprobung von Erkenntnissen im Sinne einer *Reflection-in-Action* gefördert werden.

tung beim Portfolio-Einsatz. Die „gezielten Reflexionen, die während der gesamten Entstehung des Portfolios“ stattfinden, sind ihm zufolge das „Herzstück des Portfolioprozesses“¹².

Der Prozess der Reflexion wird im Begleitstudium durch Leitfragen unterstützt, die in Anlehnung an Jones und Shelton (2006, S. 51ff.) gewählt wurden. Über die vier Schritte des Reflexionsprozesses (siehe Tab. 2) werden die Studierenden im Begleitstudium angeleitet, ihr Tun bereits im Handlungszusammenhang zu reflektieren und gewonnene Erkenntnisse direkt im Anschluss an die Reflexion direkt in ihr Projekt einfließen zu lassen (nach Schön, 1983, S. 68).

Zeit(-raum)	Objektive Ereignisse/Handlungen	Subjektive Eindrücke/Bewertungen
01.01.01 bis 02.01.01	<p>Schritt 1: Situationsbeschreibung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist seit dem letzten Eintrag im Projekttagbuch passiert (Treffen, Recherchen, etc.)? • Wann und wo fanden diese Ereignisse statt und was sind die erzielten Ergebnisse? • Wer war an den Ereignissen beteiligt und hat dabei welche Rolle in der Gruppe übernommen? <p>Schritt 4: Voraussichten / Planungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Aufgaben und Ziele wurden als nächstes innerhalb der Gruppe vereinbart? • Wie schätze ich die Auswirkungen dieser Planungen auf den weiteren Projektverlauf ein? • Was für Veränderungen will ich gegebenenfalls hinsichtlich der Projektarbeit erreichen? 	<p>Schritt 2: Analyse / Interpretation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sind meine Gedanken und Gefühle in Bezug auf die aktuelle Situation im Projekt? • Wie bewerte ich die aktuelle Situation und den bisherigen Projektverlauf? • Welche Meinungen, Annahmen und Erwartungen sind bei meiner Bewertung im Spiel? <p>Schritt 3: Einsichten / Folgerungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Chancen und Probleme sehe ich für die weitere Arbeit im Projekt? • Wie wirken sich die Ereignisse auf meine Motivation und die Gruppenatmosphäre aus? • Welche Konsequenzen ziehe ich aus meinen Überlegungen über die aktuelle Situation?

Tab. 2: Unterstützung der Reflexion im Projekttagbuch

Quelle: Sporer et al., in Druck

Die regelmäßige Reflexion im Projekttagbuch zielt darauf ab, dass die Studenten lernen, über ihre Erfahrungen im Projekt auf methodische Art und Weise nachzudenken. In Analogie zu Kolbs und Frys „Learning Cycle“ (1975, siehe auch: Smith, 2001) werden hier zunächst die eigenen Erfahrungen beschrieben (Schritt 1). Im Anschluss folgt die Analyse und Reflexion (Schritt 2), woraufhin eher abstrakte Einsichten gewonnen und Schlussfolgerungen gezogen werden (Schritt 3). Diese gehen schließlich in konkrete Handlungspläne über (Schritt 4). Durch die zusätzliche Trennung zwischen „objektiv“ und „subjektiv“ sollen die Studenten lernen, die objektiven Ereignisse im Projekt von ihren subjektiven Eindrücken zu trennen.

¹² Der Begriff „Portfolioprozess“ kann an dieser Stelle mit dem Begriff der „Portfolio-Methode“ gleichgesetzt werden, wie sie in Kapitel 1.1 eingeführt wurde.

Projektbericht: Unterstützung von „Reflection-on-Action“. Häcker (2005) spricht einer zusammenfassenden Betrachtung der eigenen Arbeit im Kontext des selbstorganisierten Lernens eine große Bedeutung zu. Er schlägt vor, eine „abschließende Selbstbeurteilung/Selbsteinschätzung der Qualität der eigenen Arbeit an Hand vorgegebener oder selbst entwickelter Standards“ einzuführen, da diese dem Lernen „Orientierung“ gibt (Häcker, 2005, S. 6).

Die Teilnehmer am Begleitstudium schreiben am Ende eines jeden Semesters einen Projektbericht, in dem sie auf die Geschehnisse in den Projektgruppen zurückblicken. Die Reflexion in den Projektberichten leitet sich von einem Modell des Reflexionsprozesses nach Boud, Keogh und Walker (1985, S. 36) ab. Die Studenten beziehen sich dabei auf die Erfahrungsreflexionen, die sie in ihren Projektstagebüchern gesammelt haben, re-evaluieren diese, und nehmen Bezug auf die erworbenen Kompetenzen, dem sogenannten „Outcome“ (ebd.).

Der Bericht gliedert sich konkret in drei Teile. Im ersten Teil beschreiben die Studenten den Hintergrund des Projekts und was sie persönlich zur Teilnahme motiviert hat. Danach folgt in Teil B ein Rückblick über den Verlauf der Projektarbeit. Hier wird das Geschehene auf Grundlage der einzelnen Einträge im Projektstagebuch rekonstruiert und in eine kohärente Lerngeschichte im Sinne einer autobiographischen Narration (vgl. Bruner, 2004, S. 684ff.) transformiert. Der darauffolgende Teil C zieht ein Resümee über die Projektarbeit, verknüpft diese mit den Bausteinen des Begleitstudiums und zeigt zukünftige Handlungspläne auf.

Teil A Hintergrund des Projekts und persönliche Motivation
<p>Stelle das Projekt, an dem du im Begleitstudium teilgenommen hast, kurz vor und mache deutlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welcher Projektgruppe wurde welcher Baustein des Begleitstudiums absolviert? • Welche Ziele verfolgt das Projekt und wie hängen diese mit deinen persönlichen Zielen zusammen? • Aus welchem Grund hast du dich der Projektgruppe angeschlossen? • Welche Aufgaben hast du während deiner Teilnahme in der Projektgruppe übernommen? • Welchen Beitrag leistete deine Mitarbeit für die Ziele der Projektgruppe?
Teil B Verlauf der Projektarbeit als Lerngeschichte
<p>Gib einen chronologischen Überblick über deine Tätigkeiten im Projekt und mache deutlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie hast du deinen Platz in der Projektgruppe gefunden und welche Rolle hattest du in der Gruppe? • Wie hast du dir die zur Mitarbeit in dem Projekt benötigten Kompetenzen angeeignet? • Wie konnten bei der Projektumsetzung aufgetretene Schwierigkeiten überwunden werden? • Welche sozialen Konflikte traten innerhalb der Projektgruppe auf und wie wurden sie gelöst? • Wie hast du das durch die Mitarbeit erworbene Wissen mit anderen Gruppenmitgliedern geteilt? • Was hat sich seit Beginn deiner Teilnahme in Bezug auf deine persönliche Motivation verändert? • Inwiefern hat sich deine Wahrnehmung der Ziele und Inhalte des Projekts gewandelt?
Teil C Resümee der Projektarbeit und persönliche Bewertung
<p>Fasse deine Erfahrungen im Projekt zusammen und mache in der persönlichen Bewertung deutlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Kompetenzen hast du dir im praktischen/sozialen/wissenschaftl. Problemlösen angeeignet? • Worin zeigt sich dein Kompetenzerwerb am Beispiel der zuvor skizzierten Lerngeschichte? • Wie kannst du diese Kompetenzen in Kontexten außerhalb des Begleitstudiums praktisch anwenden? • Welche Kompetenzen möchtest du künftig weiterentwickeln? • Was bedeuten die Erfahrungen in der Projektgruppe rückblickend für den Verlauf deines Studiums? • Inwiefern hat dir die Teilnahme geholfen dich in Hinblick auf deine Berufsziele zu orientieren?

Tab. 3: Leitfragen für die Reflexion im abschließenden Projektbericht

Quelle: Sporer et al., in Druck

Die entsprechenden Leitfragen (siehe Tab. 2) zielen darauf, die Reflexion nach Abschluss der Handlungen im Projekt zu unterstützen, was tendenziell der „Reflection-on-Action“ (Schön, 1983, S. 68) entspricht.

Die Reflexion in Tagebuch und Bericht wird im Begleitstudium nicht nur wegen ihrer Bedeutung für das Lernen angewandt. Sie stellt darüber hinaus, wie bereits angedeutet, als zentraler Teil der Portfolio-Methode eine Möglichkeit dar, die Leistungen in den Projektgruppen mit dem Hochschulstudium und dem dort vorherrschenden Assessment zu verbinden (Reinmann et al., 2007).

1.2.3 Anbindung an das Assessment im Hochschulstudium

Die Teilnahme an den Projekten im Begleitstudium ist in der Regel intrinsisch motiviert (Sporer & Dürnberger, 2009, S. 17f.). Die dort entstandenen Produkte lassen sich jedoch aus verschiedenen Gründen (siehe 1.2.3b) nicht ohne weiteres im Fachstudium anrechnen. Deshalb wird im Begleitstudium auf die Bewertung des Entstehungsprozesses zurückgegriffen, der im E-Portfolio dokumentiert ist. Dies geschieht anhand einer mehrstufigen Assessment-Strategie (siehe auch: Reinmann et al., 2007; Sporer et al., 2007). Bevor diese erläutert wird, sollen die theoretischen Grundlagen zum Assessment-Begriff vorgestellt werden.

a) *Theoretischer Hintergrund zum Assessment*

Assessment¹³ ist im Bildungskontext nach Ansicht vieler Autoren (u.a. Biggs, 2004; Häcker, 2005; Irons, 2008; Sippel, 2008) mehr als nur die bloße Beurteilung von Leistungen zum Zweck der Selektion, wie sie u.a. bei den betrieblichen Assessments zur Personalgewinnung praktiziert wird. Dass der Begriff in dieser Arbeit nicht ins Deutsche übersetzt wird, hängt damit zusammen. Es gäbe keinen deutschen Begriff, der neben der Bewertungskomponente des summativen Assessments (engl. „Assessment of Learning“) auch die lernfördernde Komponente des formativen Assessments (engl. „Assessment for Learning“) mit einbezieht. Beim formativen Assessment – gewissermaßen einem Assessment zugunsten des Lernenden – spielen im Besonderen Feedback-Prozesse eine Rolle, wodurch die Studenten die Möglichkeit haben, ihren eigenen Leistungsstand zu bestimmen und zu verbessern. (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 199). Beim Portfolio-Einsatz im Begleitstudium geschieht dieses formative Assessment bisher vorrangig durch die angeleitete Reflexion, bei der man sich gewissermaßen selbst Feedback gibt (Sporer et al., in Druck, S. 10). Andere Feedback-Formen und deren eventuelle Ausbaufähigkeit werden in Kapitel 2 dieser Arbeit aufgegriffen.

Im Assessment wird nach Häcker (2005, S. 1ff.) der „Funktionswiderspruch“ der Bildungsinstitutionen deutlich, da die Lehrenden mit ihren Prüfungsmethoden zum einen die Leistungen der Studenten bewerten müssen (Bewertungsfunktion), zum anderen jedoch auch den Kompetenzerwerb eines jeden Studenten individuell fördern sollen

¹³ Der Begriff lässt sich aus dem Englischen wörtlich u.a. mit „Prüfung“, „Bewertung“ oder „Einschätzung“ übersetzen.

(Unterrichtsfunktion). Dies wird an der Universität vor allem vor dem Hintergrund der ständigen, benoteten Leistungsnachweise, die seit der Bologna-Reform erforderlich sind, deutlich (Reinmann et al., 2007, S. 4f.). Neben den Lehrenden stehen die Lernenden vor einem ähnlichen Problem: Sie sind einerseits aufgefordert, selbstbestimmt und selbstorganisiert zu lernen und müssen andererseits ständig auf Klausuren und andere Prüfungen hinarbeiten, in denen ihre Leistungen festgestellt und in ECTS-Punkte übertragen werden (vgl. ebd.).

Um vor diesem Hintergrund trotzdem ein Assessment gestalten zu können, das beiden Funktionen der Bildungsinstitutionen gerecht wird, müssen nach Biggs (vgl. 2004, S. 1), verschiedene Komponenten aufeinander abgestimmt werden. In seinem Modell des „Constructive Alignments“ fordert er, dass sich die Lehr- und Lernaktivitäten an der Hochschule sowie die verwendeten Prüfungsmethoden daran orientieren, was die Studenten lernen sollen, also dem intendierten „Learning Outcome“ (siehe Abb. 3).¹⁴

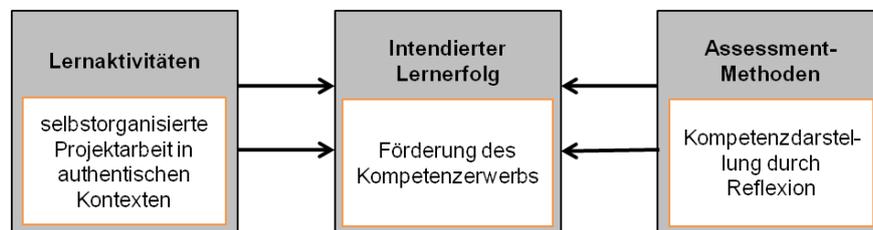


Abb. 3: „Constructive Alignment“ in Bezug auf das Begleitstudium

Quelle: Eigene, reduzierte Darstellung nach Biggs (1999, S. 27)

Das Begleitstudium setzt, wie in Kapitel 1.2.1 beschrieben, auf die Lernaktivitäten der Studenten in selbstorganisierten Projekten, um Kompetenzen zu fördern. Nun Bedarf es für die Anrechnung dieser Leistungen einer Assessment-Methode, die sich am Ziel der Kompetenzentwicklung der Studenten ausrichtet und dabei die selbst bestimmten (Lern-)Ziele der Praxisgemeinschaften nicht missachtet. Ein E-Portfolio hat das Potential eine solche Methode zu sein, da die Teilnehmer und ihre Darstellung des eigenen Kompetenzerwerbs dort im Mittelpunkt stehen (vgl. Häcker, 2005, S. 1).

Grundsätzlich ist bei der Ausgestaltung des Assessments darauf zu achten, dass alle Interessensgruppen des Studienprogramms berücksichtigt werden, also die Projektgruppen, die studentischen Teilnehmer und die für die Notengebung verantwortlichen Dozenten. Denn die Motivationen sind hier grundverschieden: Die Projektgruppen und ihre Koordinatoren¹⁵ wollen einerseits eigenverantwortlich und ohne institutionelle Zwänge arbeiten und sich ihre Ziele selbst setzen (siehe auch: Sporer & Dürnberger, 2009, S. 15ff.). Die Teilnehmer am Begleitstudium wollen hingegen in den Projekten durch selbstbestimmtes Arbeiten in einer Gemeinschaft Kompetenzen erwerben und nutzen die Portfolios und die Reflexion dafür, um diese Mitarbeit zertifiziert und angerechnet zu bekommen. Die Dozenten und Verantwortlichen des Studienprogramms wiederum

¹⁴ Auf das umfassende Modell des „Constructive Alignments“ kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Für weitere Informationen siehe Biggs, 2004 (auch online verfügbar).

¹⁵ Die Projektkoordinatoren sind die Repräsentanten der Projektgruppen im Begleitstudium. Näheres zu ihrer Rolle findet sich in Kapitel 2.2.1

versuchen das Assessment möglichst so zu gestalten, dass die Kompetenzen der Teilnehmer anhand von Kriterien sinnvoll erfasst und fair benotet werden können (vgl. Sporer et al., in Druck, S. 10).

b) Portfolio-basiertes Assessment im Begleitstudium

Im Begleitstudium werden, wenn es um die Anrechnung von Leistungen im Fachstudium geht, wie bereits angedeutet nicht die Produkte bewertet, die in den Praxisgemeinschaften entstehen. Das Assessment findet auf Basis der Prozessdokumentationen in den E-Portfolios der Studenten statt. Dies hat zwei Hauptgründe die zum einen die Studenten und zum anderen die Dozenten betreffen.

Einerseits verfolgt das Portfolio-Assessment das Ziel, die Kompetenzen der Studenten zu fördern. Die Reflexion bietet hier die Chance, die gemeinsamen Erfahrungen in der Gruppe für sich selbst einzuordnen und dabei so etwas wie personale Kompetenz (nach Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159) zu erwerben. Durch die Orientierung an der eigenen Reflexion des Lernprozesses wird dabei eine Tiefenstrategie verfolgt, die es den Studenten ermöglicht, eine Bedeutung in den erlebten Projekterfahrungen zu erkennen (vgl. Davies & Reed, 2001, S. 178). Eine bloße Orientierung an den Artefakten wäre hingegen eine Oberflächenstrategie (ebd.), die den Prozess der Entstehung ignoriert. Dies würde für die Studenten im Begleitstudium vor allem dann ein Problem darstellen, wenn ein Projekt aufgrund externer Faktoren, z. B. einer auslaufenden Finanzierung, misslingt. Der Dozent stünde dann vor dem Dilemma, dass er streng genommen eine schlechte Note geben müsste, selbst wenn die Studenten alles für die Rettung des Projekts gegeben und viel aus dem Scheitern des Projekts gelernt haben.

Andererseits soll das Portfolio-Assessment dem Dozenten helfen, die Geschehnisse im Projekt zu beurteilen. Die Bewertung und Benotung der Produkte ist für ihn schwierig, da er in der Regel weder ein Experte in der entsprechenden Domäne (z.B. Radio-Journalismus) noch ein aktives Mitglied der Praxisgemeinschaft (nach Wenger et al., 2002) ist. Somit ist es ihm kaum möglich, das kompetente Verhalten von Studierenden vor dem Hintergrund ihrer Leistungen in den Projektgruppen zu bewerten. Er hat zudem nicht die Möglichkeit, einzuschätzen, inwiefern ein Student an einem Arbeitsergebnis wirklich beteiligt war. Die Leistungsbeurteilung der Teilnehmer in den Projekten basiert daher aktuell darauf, wie gut die Studierenden über die Erfahrungen und Leistungen in der Projektgruppe reflektieren können. Dafür wurden eigens Kriterien¹⁶ zur Benotung der Portfolios entwickelt (siehe auch: Sporer et al., in Druck, S. 10f.), die sicherstellen sollen, dass die Benotung fair und transparent ist, wie dies u.a. Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten fordern (2007, S. 115).

Um die Leistungen in den Projekten an das formale Assessment im Hochschulstudium anzubinden, bezieht sich das Begleitstudium auf die dreistufige Portfolio-Methode nach Barrett & Wilkerson (2004), die ein Arbeits-, Story- und Test-Portfolio umfasst. Hierbei

¹⁶ Eine Liste aller aktuellen Kriterien findet sich in Anhang I

wird versucht, formative und summative Elemente im Assessment zu vereinen (siehe auch: Reinmann et al., 2007, S. 10).

Die Anrechnung der Leistungen in den Projekten ist im Begleitstudium demnach folgendermaßen geregelt (vgl. Sporer et al., 2008): Während des Semesters arbeiten die Studenten in den Projekten mit und produzieren dabei *Arbeitsergebnisse*. Darüber hinaus schreiben sie nach wichtigen Ereignissen Einträge in ihr *Projekttagbuch*, in denen sie über das Geschehene reflektieren. Beides kann auch als „Arbeits-Portfolio“ nach Barrett & Wilkerson (2004) bezeichnet werden (ebd.). Ausgewählte Ergebnisse und Tagebucheinträge bilden die Grundlage für die persönliche Lerngeschichte, die die Studenten am Ende des Semesters verfassen (~ „Story-Portfolio“). Als Teil B des *Projektberichts* (Details siehe Tab. 3) geht diese in die Benotung für das Fachstudium ein. Im Schlussteil des Berichts argumentieren die Studierenden, wie die Arbeit in den Projekten mit den Bausteinen des Studienprogramms zusammenhängt (~ „Test-Portfolio“).¹⁷ Am Ende des Semesters wird das Portfolio bei den Koordinatoren des Begleitstudiums eingereicht. Der Projektbericht kann nach der Benotung im regulären Studium angerechnet werden. Nachdem alle drei Bausteine abgeschlossen und drei Tagebücher eingereicht wurden, stellt die Universität ein Zertifikat aus, das die Teilnahme am Studienprogramm bescheinigt (ebd.). Abbildung 4 veranschaulicht den eben beschriebenen Portfolio-Prozess.

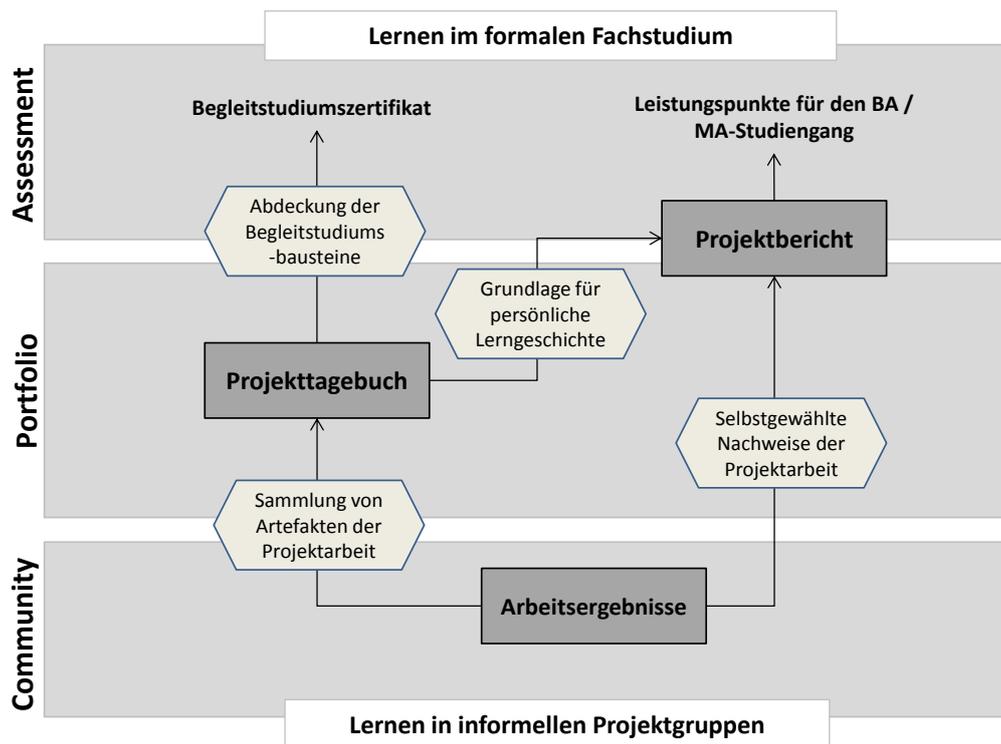


Abb. 4: Der Prozess der Anrechnung von Leistungen im Begleitstudium

Quelle: Eigene Darstellung, siehe Sporer et al. (in Druck, S. 8)

¹⁷ Für eine detailliertere Beschreibung des Zusammenhangs zwischen dem Begleitstudium und den verschiedenen Portfolio-Typen siehe auch Reinmann et al. (2007, S. 9f.).

1.3 Die e³-Portfolio-Plattform als digitales Werkzeug

Im Begleitstudium wird seit Ende 2008 die Internet-Plattform e³-Portfolio eingesetzt. „e³“ ist dabei eine Abkürzung für „eCollaboration“, „ePortfolio“ und „eAssessment“. Die Bezeichnungen stehen für die drei Hauptbereiche der Plattform, in denen sich die Nutzer aufhalten, nämlich den Community-, Portfolio- und Assessment-Bereich (siehe auch: Sporer et al., in Druck). Die Bereiche, die im Folgenden mit ihren Funktionalitäten erläutert werden, bilden die in Kapitel 1.2 erläuterten didaktischen Schwerpunkte des Begleitstudiums ab: das Lernen in Praxisgemeinschaften, die Reflexion im Portfolio und die Anbindung an das Fachstudium.

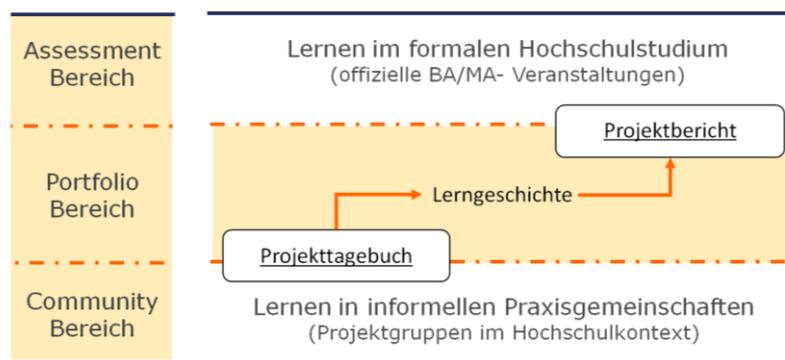


Abb. 5: Plattformbereiche des e³-Portfolios und der Portfolio-Prozess

Quelle: Eigene Darstellung nach Meyer et al. (2009, S. 5)

Das Tool wurde von Johannes Metscher im Rahmen des DFG-Förderprojekts „Aufbau eines IT-Servicezentrums“ auf Basis des Open-Source-CMS¹⁸ „Drupal“ entwickelt und ist speziell auf die Bedürfnisse des Studienprogramms zugeschnitten. Es besteht jedoch der Anspruch, das e³-Portfolio als Tool auch anderen Universitäten zur Verfügung zu stellen. Die erste voll lauffähige Version der Plattform (v1.0) soll im Oktober 2009 fertiggestellt sein und wird – wie auch das Begleitstudium selbst – ständig weiterentwickelt. Im Folgenden möchte ich darauf eingehen, wie die drei Bereiche der e³-Plattform das didaktische Konzept des Begleitstudiums derzeit abbilden und unterstützen (siehe auch: Sporer et al., 2008; 2009a; 2009b; Metscher, 2009; Meyer et al., 2009).

a) Der Community-Bereich

Der *Community-Bereich*¹⁹ wurde eingerichtet, um den Projektgruppen im Begleitstudium einen Ort zu geben, an dem sie sich auch abseits der Face-to-face-Treffen organisieren können. Er trägt somit zum Wissensaustausch innerhalb der Praxisgemeinschaften bei. Jede Gruppe, an der man innerhalb des Begleitstudiums teilnehmen kann, findet sich auch auf der Plattform wieder. Einerseits im öffentlichen Bereich, der für jeden

¹⁸ CMS = Content Management System, übers.: = Inhaltsverwaltungssystem

¹⁹ Siehe: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/community>

einschbar ist und andererseits im internen Bereich, der nur den Gruppenmitgliedern offen steht.

In ersterem sind Informationen über Ziele und Inhalte sowie Projektergebnisse der Gruppe abrufbar. Kurze Videointerviews mit den jeweiligen Projektverantwortlichen erlauben es interessierten Studenten einen Einblick in die Arbeit der Gruppe zu bekommen. Wenn Projektgruppen keine eigene Homepage haben, können sie sich hier präsentieren, um für Sponsoren, Kunden oder Mitglieder zu werben.

Der interne Bereich bietet den Projektgruppen verschiedene Werkzeuge für das Projekt- und Wissensmanagement. Im Gruppenblog finden über Beiträge und Kommentare Diskussionen statt, zudem können Arbeitsergebnisse geteilt werden. Ein Wiki bietet jeder Gruppe die Möglichkeit internes Wissen zentral festzuhalten, indem Dokumente erstellt, hochgeladen, verlinkt und von allen bearbeitet werden können.

Als Student, der an einer Projektgruppe teilnimmt, meldet man sich für auf der Plattform für die entsprechende Gruppe an und kann sich nach Erhalt der Bestätigung durch den Projektkoordinator an den Beiträgen und Diskussionen beteiligen.

b) *Der Portfolio-Bereich*

Was im Jahre 2008 noch primär über Word-Vorlagen mit Leitfragen passierte, nämlich das Verfassen der Portfolio-Dokumente, läuft nun online über den *Portfolio-Bereich*²⁰ der e³-Plattform. Dieser hilft den Studenten ihre Projektstagebücher und Projektberichte anhand der Leitfragen online zu erstellen. Die im Community-Bereich gesammelten Beiträge und Ergebnisse der Projektarbeit können im Portfolio-Bereich als Belege für die eigenen Lern- und Arbeitsleistungen organisiert werden. Eine Visualisierungshilfe gibt einen chronologischen Überblick über alle Leistungen, die in den Projektgruppen, in denen sich die Teilnehmer am Begleitstudium beteiligen, erbracht wurden. Zur Dokumentation des Lern- und Arbeitsprozesses während des Semesters, führt man mit Hilfe eines Blogs das Projektstagebuch. Am Ende des Semesters werden die Blogeinträge des Tagebuchs dann automatisiert als Grundlage für die Lerngeschichte in das Formular zum Schreiben des Projektberichts überführt.

Neben diesen internen Funktionalitäten hat jeder Teilnehmer des Begleitstudiums die Möglichkeit eine öffentliche Seite mit Informationen über Ziele, Kompetenzen und Interessen seiner Person anzulegen, was jedoch wegen der derzeitigen Konzeption des e³-Portfolios als *Reflexions-Portfolio* (nach Baumgartner et al., 2009, S. 3f.) von den Teilnehmern kaum genutzt wird.

c) *Der Assessment-Bereich*

Der *Assessment-Bereich*²¹ dient zur Verwaltung und formalen Anrechnung der im Rahmen des Begleitstudiums erbrachten Lern- und Arbeitsleistungen. Die Teilnehmer am Begleitstudium können sowohl das Projektstagebuch als auch den Projektbericht über

²⁰ Siehe: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/portfolio>

²¹ Siehe: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/assessment>

diesen Bereich einreichen, erhalten Feedback²² zu diesen Dokumenten und haben einen Überblick über alle bislang anerkannten Leistungen. Wenn alle Bausteine des Begleitstudiums durch die Abgabe eines Projektstagebuchs abgedeckt sind, kann der Teilnehmer das Zertifikat zum Begleitstudium anfordern. Sollen die im Begleitstudium erbrachten Leistungen zusätzlich als ECTS-Punkte im Fachstudium anerkannt werden, muss der Projektbericht des Studenten am Ende des Semesters für die Koordinatoren des Begleitstudiums freigegeben werden. Daraufhin wird er benotet und unter den „bisherigen Leistungen“ verbucht.

1.4 Zwischenfazit

In Kapitel 1 wurde zunächst beschrieben, wie beim Begleitstudium E-Portfolios eingesetzt werden, um die Leistungen in informellen Projektgruppen durch die Reflexion von Erfahrungen an das formale Hochschulstudium in Zeiten von Bologna anzubinden. Daraufhin wurde gezeigt wie dieser Prozess auf dem e³-Portfolio abgebildet ist. In Bezug auf die Weiterentwicklung des Studienprogramms stellt sich momentan vor allem die Frage, inwiefern die Interaktions- und Feedbackmöglichkeiten sowie die gemeinsame Reflexion im Begleitstudium noch verbessert und erweitert werden können. Die angesprochenen Punkte sind sowohl wegen ihres didaktischen Nutzens (siehe u.a. Irons, 2008), als auch wegen ihrer Bedeutung für die Studenten (vgl. Sieder 2009; Grüneberg 2009) von Interesse. Dafür soll im nun folgenden Kapitel untersucht werden, was es bisher auf der Plattform für Rückmeldungen gibt und an welchen Stellen es Sinn macht, diese noch zu erweitern.

2. Analyse des Portfolio-Einsatzes in Hinblick auf Feedback-Prozesse

In Kapitel 2 erfolgt zunächst eine Einführung und Einordnung des Begriffs „Feedback“, woraufhin die Feedback-Situation im Begleitstudium anhand von zuvor entwickelten Kriterien analysiert wird.

2.1 Einführung und Einordnung des Begriffs „Feedback“

Der englische Begriff „Feedback“ umfasst zunächst einmal eine Vielzahl verschiedener Bedeutungen. Wörtlich übersetzt heißt er soviel wie „Rückmeldung“, „Rückkopplung“, „Reaktion“ oder „Antwort“ (vgl. Slembek, 2001, S. 7).²³ Man findet ihn in den unterschiedlichsten Kontexten, wie zum Beispiel in der Informationstechnologie, als Reaktion eines Servers auf eine Anfrage, in der Physik bei elektrischen Rückkopplungs-

²² Näheres zum Feedback im Begleitstudium unter Kapitel 2

²³ Da sich die englische Bezeichnung „Feedback“ in der deutschen Literatur und im Sprachgebrauch durchgesetzt hat, wird der Begriff in dieser Arbeit nicht ins Deutsche übersetzt.

Prozessen, sowie im allgemeinen Sprachgebrauch, als eine Antwort im weitesten Sinne. Generell kann Feedback als eine Konsequenz eines vorhergehenden Verhaltens gesehen werden (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 88). In dieser Arbeit soll Feedback aus lern-theoretischer Perspektive als „kommunikativer Prozess im Lehr-Lern-Kontext“ (Sippel, 2009, S. 32) gesehen werden, bei dem Feedback-Geber und -Empfänger miteinander interagieren.

Der Feedback-Begriff lässt sich im pädagogischen Kontext anhand verschiedener Dimensionen klassifizieren. Wunder (vgl. 2001, S. 40) hat hier sieben Merkmalsbereiche ausgemacht, die sich an den folgenden W-Fragen orientieren²⁴:

- ✓ **Wer?** Sender des Feedbacks
- ✓ **Wem?** Empfänger des Feedbacks
- ✓ **Wie?** Form des Feedbacks
- ✓ **Was?** Inhalt des Feedbacks
- ✓ **Wozu?** Funktion des Feedbacks
- ✓ **Wann?** Zeitpunkt des Feedbacks
- ✓ **Wo?** Ort des Feedbacks

Die unterschiedlichen Merkmalsbereiche sind nicht alle gleichermaßen für die Weiterentwicklung von Feedback im Begleitstudium relevant. Dennoch möchte ich sie im Folgenden vor allem in Bezug auf den Einsatz von E-Portfolios näher erläutern und allgemeine Erkenntnisse zur Ausgestaltung von Feedback anführen.

I) Sender des Feedbacks. Nach Baumgartner et al. (2009, S. 5) gibt es im Kontext eines E-Portfolio-Assessments grundsätzlich drei Quellen von Feedback, nämlich den Dozenten (auch engl. „Authority-Feedback“), die Kommilitonen oder Mitschüler (engl. „Peer-Feedback“) und den Studenten selbst (engl. „Self-Feedback“²⁵). Letzteres passiert bei Portfolios u. a. durch das Verfassen von angeleiteten Reflexionsbeiträgen, in denen man sich selbst in Bezug auf seinen persönlichen Lernfortschritt beurteilt (vgl. ebd., S. 8). „Peer-Feedback“ heißt beim Portfolio-Einsatz, dass Kommilitonen die Möglichkeit haben, Einträge im Portfolio zu kommentieren und „Authority-Feedback“ meint die Reaktion eines Dozenten einerseits als Prüfer oder andererseits auch als unterstützender „Coach“. Laut Brendel, Eggensperger & Glatzer (2006, S. 15f.) ist dabei wichtig, dass der Student zu jeder Zeit weiß, in welcher Rolle ihm der Dozent beim Assessment-Prozess gegenübersteht. Da es für den Dozent vor allem bei größeren Kursstärken sehr aufwändig ist, jedem Studenten ausreichend Feedback bereitzustellen, bietet es sich an, die Verantwortung für das Geben von Feedback zwischen allen Beteiligten aufzuteilen und Peer-Feedback zu integrieren (vgl. Pitts, 2005, S. 218).

II) Empfänger des Feedbacks. Der Empfänger von Assessment-Feedback ist in der Hochschule meist der Student. Dennoch ist wichtig, dass das Geben und Empfangen von Feedback als kommunikativer Prozess bzw. als ein Dialog zwischen Lehrenden und

²⁴ Die Reihenfolge der Fragen wurde in dieser Arbeit im Vergleich zur Originalquelle leicht verändert, was jedoch am Sinn der Unterteilung von Wunder (2001) nichts ändert.

²⁵ „Self-Feedback“ soll im weiteren Verlauf der Arbeit wegen der Nähe zum in Kapitel 1.2 beschriebenen Konzept der angeleiteten Reflexion ausgeblendet werden.

Lernenden verstanden wird (Rust, 2002, S. 153). Das „Feedback auf ein Feedback“ (Värlander, 2008, S. 153) ist dabei besonders wirkungsvoll zur Vermeidung von Missverständnissen und zum Anstoß von Reflexionsprozessen. Demzufolge sollte auch ein E-Portfolio so gestaltet sein, dass dieser Dialog möglich wird. In dieser Arbeit ist der Empfänger von Feedback prinzipiell der Student als Lernender, da dieser auch didaktisch im Mittelpunkt des Begleitstudiums steht. Rückmeldungen an die Projekte, wie z.B. „ich mache im nächsten Semester nicht mehr mit, weil ...“, oder an die Koordination des Studienprogramms, u.a. bei Befragungen und Evaluationen, werden nicht berücksichtigt.

III) Form des Feedbacks. Feedback kann zum einen knapp und auf informeller Basis gegeben werden und zum anderen umfangreich, strukturiert und an zuvor festgelegten Kriterien orientiert (vgl. Sippel, 2009, S. 34). Was die formale Ausgestaltung angeht sollte sich lernförderliches Feedback in jedem Fall an bestimmten Regeln orientieren, die sicherstellen, dass es fair und von hoher Qualität ist (vgl. Värlander, 2008, S. 153). Diese Regeln beinhalten nach Sippel (2009, S. 13f.) u.a., dass Feedback „einfach“ zu verstehen sein sollte, „keine Urteile fällt“, „sachlich bleibt“ sowie „konstruktive Verbesserungsvorschläge“ bietet. Werner Stangl (2000) nennt folgende fünf Anhaltspunkte für die optimale Ausgestaltung von Rückmeldungen:

- **Konstruktivität.** Feedback sollte Perspektiven für die Zukunft bieten.
- **Beschreibende Form.** Bewertungen und Interpretationen sollten außen vor bleiben.
- **Konkreter Bezug.** Durch Verallgemeinerungen und pauschale Aussagen weiß der Betreffende nicht, wie er das Problem beseitigen kann. Außerdem ist es für den Beteiligten am einfachsten, das Feedback nachzuvollziehen, wenn das Ereignis möglichst konkret beschrieben wird.
- **Subjektive Formulierung.** Wenn man von seinen eigenen Beobachtungen und Eindrücken spricht und nicht von denen anderer, fällt es dem Beteiligten leichter, das Feedback anzunehmen.
- **Positiv und Negativ.** Man sollte stets daran denken, dass es schwer ist Kritik einzustecken. Daher ist es für den Beteiligten leichter, Verbesserungsvorschläge zu akzeptieren, wenn er merkt, dass man nicht nur herumkritisieren möchte, sondern auch die positiven Seiten sieht. Die "Sandwich-Theorie" empfiehlt, jede negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten.

(Quelle: Stangl, 2000)

Ein weiterer wichtiger formaler Aspekt – vor allem bei Feedback in E-Portfolios – ist die Beobachtbarkeit des Feedbacks (Himpsl, 2008, S. 8). Hier muss in Erwägung gezogen werden, ob es Sinn macht, dass das Feedback offen einsehbar ist, oder nur vom betroffenen Studenten eingesehen werden kann. Hat man hier eine Entscheidung getroffen, wäre diese im Kontext von E-Portfolios durch die Festlegung von Zugangsrechten leicht umsetzbar.

IV) Inhalt des Feedbacks. Der Inhalt eines Feedbacks thematisiert nach Gibbs und Simpson (2004, S. 20) ein bestehendes (Teil-)Ergebnis und zeigt Wege auf, wie dieses durch den Studenten in Zukunft noch verbessert werden kann oder könnte. Dazu ist es nach Irons (2008, S. 55ff.) wichtig, dass das Feedback elaboriert ist und Informationen und

Tipps bietet, die beim Studenten zu einer Verbesserung des Lernergebnisses beitragen können. Von einer simplen Einteilung in „richtig“ und „falsch“ ist vor allem bei komplexen, kompetenzdarstellenden Assessments, wie dies bei E-Portfolios der Fall ist, abzuraten (vgl. Higgins, Hartley & Skelton, 2002, S. 62).

Sollen Studenten selbst Feedback geben, so ist es wichtig, ihnen Musterbeispiele zur Verfügung zu stellen, um so Anregungen für den Inhalt des Feedbacks zu bieten (vgl. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 202). Dieser sollte im Sinne eines „Aligned Assessment“ im direkten Bezug zu den vorher kommunizierten Lernzielen bzw. den erwarteten *Learning Outcomes* stehen (nach Biggs, 2004, S. 1). Was ein Feedback dabei genau beinhaltet, hängt in der Regel auch von seiner Funktion ab (Sippel 2009, S. 12).

V) Funktion des Feedbacks. Feedback hat im Lehr-Lern-Kontext im Allgemeinen entweder den Zweck einer formativen Unterstützung des Lernprozesses im Sinne eines *Assessment for Learning* oder den Zweck einer summativen Bewertung und Benotung beim *Assessment of Learning*. Laut Brown (vgl. 2004, S. 84) bietet Feedback die Möglichkeit das Ausmaß zu beeinflussen, in dem Assessment-Praktiken entwicklungsförderlich und nicht nur rein bewertend sind. Summatives Feedback wird dabei prinzipiell eher vor dem Hintergrund einer transparenten Begründung der Notengebung gegeben, wohin formatives Feedback das Ziel hat, dass die Studenten daraus noch etwas lernen. In der Praxis finden sich oft Feedback-Formen, bei denen sich beide Funktionselemente überschneiden (Värlander, 2008, S. 149).

Beim summativen Feedback mit Bezug zur Notengebung kann es sowohl der Fall sein, dass derjenige benotet wird, der das Feedback bekommt, als auch derjenige, der das Feedback gibt. Letzteres wäre besonders beim Peer-Feedback der Fall, bei dem die Studenten durch das Geben von Feedback ein Verständnis für Assessment-Kriterien bekommen und gewissermaßen selbst zum Prüfer werden (Boud & Falchikov, 2006, S. 402f.). Hier sollte man nach Zacharias (2007, S. 38ff.) im Auge behalten, dass Studenten unter Umständen nicht von ihren Mit-Studenten beurteilt werden wollen, wenn dies für den Empfänger des Feedbacks zu einer Note führt.

Bei einer Kombination von lernförderlichem und bewertendem Feedback besteht generell die Gefahr, dass die Note die Aufmerksamkeit von dem eigentlichen Feedback ablenkt (vgl. Gipps, 1994, S. 125). Um dem entgegen zu wirken, könnte man den Studenten z.B. die Note und das ausführliche Feedback zeitversetzt geben, wie es Nicol & Macfarlane-Dick (2006, S. 212) vorschlagen. Eine andere Lösung wäre es, das summative und formative Feedback strikt voneinander zu trennen, was aber in der Praxis selten möglich ist (Knight & Yorke, 2003, S. 17).

Hinsichtlich der Funktion sollte man außerdem beachten, dass es nach Mutch (2003, S. 36) wichtig ist, die Studenten zu Beginn einer Veranstaltung darauf hinzuweisen, dass es Feedback geben wird und ihnen zu erläutern, warum dies der Fall ist. Zudem kann es sinnvoll sein, deren Erwartungen bzgl. des Feedbacks abzufragen (vgl. Pitts, 2005, S. 223). Dies bietet die Chance Feedback als wichtigen Teil des Lernprozesses zu verankern. Bzgl. der Einführung auf einer Portfolio-Plattform legt dies nahe, dass eine

lediglich technische Implementation wohl ohne eine ausreichende anfängliche Instruktion der Nutzer nicht den gewünschten Effekt hätte.

Auch gerade hinsichtlich der Qualität der Reflexion, wie sie in Kapitel 1.2 vorgestellt wurde, spielt die Rückmeldung von anderen Personen eine große Rolle. Gibt es diese nicht, so hat die Reflexion zwar immer noch den Wert, sich selbst über die eigenen Erfahrungen bewusst zu werden und diese explizit zu formulieren. Dennoch fehlt der nötige Abgleich der eigenen Eindrücke mit der Realität. Dass der Austausch mit anderen eng mit Reflexion verbunden ist, besagt auch der Gedanke vom situierten Lernen, den Kritzenberger (2005, S. 14f.) aufgreift. Hierbei sind neben anderen Punkten, die situiertes Lernen in authentischen Umgebungen ausmachen, vor allem Reflexion als Artikulation des eigenen Standpunkts und das „Lernen im sozialen Austausch“ (ebd., S. 14f.; Mandl, Gruber, & Renkl, 2002, S. 143f.) von Bedeutung. Dies geschieht mit dem Zweck, verschiedene Perspektiven zu vereinen und Wissen zu teilen. Beim kompetenzorientierten Lernen in den Projekten findet ein impliziter bzw. nicht-systematischer Austausch statt (siehe auch: Dürnberger & Sporer, 2009, S. 5). Es böte sich jedoch an, diesen auch bei der systematischen Reflexion zur Förderung personaler Kompetenz zu kultivieren. Die Vernetzung von Reflexionen bzw. autobiographischen Erzählungen spielt nämlich nach Bruner (1986, S. 699) eine wichtige Rolle für das richtige Verständnis des Geschilderten: „Life stories must mesh, so to speak, within a community of life stories“. Da die „Stories“, die im Portfolio dokumentiert werden, nicht in Isolation existieren, müssen sie sich Bruner zufolge mit den Geschichten von anderen verbinden. Reflexion dient der „Verortung des eigenen Handelns“ (de Cuvry, 2002, S. 66). Doch ohne Feedback kann diese Verortung nur ein Gedankenspiel bleiben.

VI) Zeitpunkt des Feedbacks. Die Einteilung in formativ und summativ, welche bei der Funktion von Feedback schon erwähnt wurde, lässt sich auch auf die zeitliche Dimension anwenden. Während des Lernprozesses, bzw. der Portfolio-Arbeit im Semesterverlauf würde man dementsprechend formatives Feedback zu den Beiträgen und (Teil-)Ergebnissen im Portfolio bekommen und am Ende des Semesters stünde ein zusammenfassendes summatives Feedback auf die eigene Arbeit. Diese Unterteilung lässt sich auch im Begleitstudium wiederfinden (siehe auch: Sporer et al., in Druck, S. 13-14). Gibbs und Simpson (2004, S. 17-18) sowie Rust (2002, S. 152) empfehlen hinsichtlich des Zeitpunkts von Feedback, dass dieses möglichst regelmäßig und zeitnah zur bearbeiteten Aufgabe gegeben werden sollte. Web-gestützte Portfolios bieten dafür gute Voraussetzungen, da die Beiträge theoretisch jederzeit für andere freigegeben werden können, um Feedback zu erhalten.

VII) Ort des Feedbacks. Hier kann man nach Wunder (vgl. 2001, S. 40) vom *konkreten* sowie vom *ideellen* Setting des Feedbacks sprechen. Der Ort im konkreten ist in meiner Arbeit immer die E-Portfolio-Plattform mit ihren drei Bereichen, wobei vor allem informelle Rückmeldungen im Begleitstudium selbstverständlich auch anderorts stattfinden (siehe auch: Sporer et al., in Druck, S.14). Da wären z. B. das Feedback innerhalb der Projekte oder das Feedback, welches der Dozent den Teilnehmern auf Anfrage in seiner Sprechstunde gibt. Im Fokus stehen jedoch wie eingangs erwähnt die Möglichkeiten zum Geben von Feedback über die Portfolio-Plattform. Betrachtet man im Speziellen einzelne Beiträge auf der Plattform als potentielle Orte des Feedbacks, so bietet

es sich an, es den Studenten zu überlassen, auf welchen Beitrag sie Feedback haben wollen (vgl. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 208). Der „Ort des Feedbacks“ in seiner ideellen Bedeutung meint, dass wie schon unter dem Punkt „Empfänger des Feedbacks“ erwähnt, ein Klima geschaffen werden muss, in dem gegenseitiges Vertrauen und Transparenz vorherrschen und Feedback auch angenommen wird (vgl. auch Slembek, 2001, S. 69). Die ideelle Bedeutung von „Ort“ soll im Folgenden wegen des konkreten entwicklungspraktischen Fokus dieser Arbeit nicht weiter diskutiert werden.

Die Unterteilung des Feedback-Begriffs in die oben erläuterten sieben Merkmalsbereiche liefert im weiteren Verlauf der Arbeit die Grundlage für die Analyse und Entwicklung von Vorschlägen für die Verbesserung der Feedback-Situation im Begleitstudium bzw. auf der Portfolio-Plattform. Auch die bereits genannten Empfehlungen und Erkenntnisse hinsichtlich der Ausgestaltung von Feedback sollen dabei berücksichtigt werden.

2.2 Feedback-Situation im Begleitstudium

Analysiert man die Feedback-Situation im Begleitstudium, muss man dabei zwei Ebenen unterscheiden, auf denen Feedback an die Studenten gegeben werden kann (siehe auch: Sporer et al., in Druck). Zum einen die *Projektebene*, bei der das Feedback die Mitarbeit und die Ergebnisse im Projekt thematisiert, z.B. einen Artikel in der Studenienzeitschrift und zum anderen das Feedback auf *Individualebene*, das die Reflexion in Tagebuch und Bericht sowie die persönliche Kompetenzentwicklung des Studenten im Blick hat. Letzteres ist für diese Arbeit von besonderer Bedeutung, da die Reflexion der Projekterfahrungen und die Kompetenzerfassung über das E-Portfolio das bisherige Assessment im Begleitstudium ausmachen. Dennoch soll die Projektebene nicht ausgeblendet werden, zumal ein verbesserter Austausch innerhalb der Projekte über Feedbackprozesse für das didaktische Ziel der Förderung von Praxisgemeinschaften (vgl. Kap. 1.1) wichtig ist. Außerdem ist der *Community-Bereich* fester Bestandteil der Portfolio-Plattform (siehe auch: Sporer et al., 2008; Meyer et al., 2009) und sollte in deren Weiterentwicklung nicht außen vor gelassen werden. Auf der Projektebene steht jedoch noch stärker als auf Individualebene nur die *Schaffung von Möglichkeiten* zum Geben und Erhalten von Feedback im Mittelpunkt, um die Projektgruppen nicht in ihrer Unabhängigkeit einzuschränken. Dies deckt sich mit Biggs (2004, S. 1ff.) Vorschlag von einem „Aligned Assessment“, wie es in Kapitel 1.3 dieser Arbeit angesprochen wurde.

Als nächstes folgt eine Einordnung der Feedback-Situation im Begleitstudium in Bezug auf die von Wunder (vgl. 2001, S. 40) identifizierten Merkmalsbereiche. Ich möchte hier bereits Verbesserungspotential andeuten, die nachfolgenden Kapitel behandeln dann konkrete Umsetzungsvorschläge. Für die Einordnung sollen, um Dopplungen zu vermeiden, einige Merkmalsbereiche zusammengefasst werden, wie in Abb. 6 veranschaulicht.

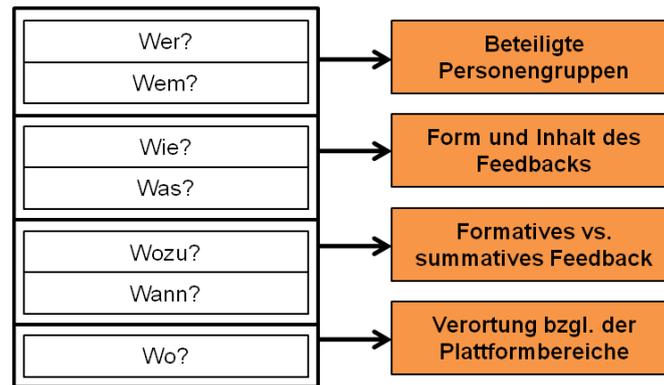


Abb. 6: Reduktion der Merkmalsbereiche auf vier Dimensionen
 Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Wunder (2001, S. 43)

Unter den *beteiligten Personengruppen* sollen alle potentiellen Sender und Empfänger von Feedback im Begleitstudium analysiert werden, *Form und Inhalt* bezieht sich auf die gestalterischen Aspekte von Feedback, *formatives versus summatives* Feedback meint Funktion und den Zeitpunkt im Lernprozess und die *Verortung bzgl. der Plattformbereiche* thematisiert den Ort, an dem Feedback letztendlich stattfindet.

2.2.1 Beteiligte Personengruppen im Begleitstudium

Auf Projektebene kommen bzgl. des Sendens und Empfangens von Feedback nur *Projektteilnehmer* und *Projektkoordinatoren* in Frage, da sie die einzigen sind, die einen Einblick in die Projektarbeit haben (siehe auch: Sporer et al., in Druck, S. 12).

- *Projektteilnehmer* arbeiten zusammen an bestimmten Aufgaben innerhalb einer Projektgruppe. Hier gibt es Mitglieder, die dem „Kern“ der Gruppe angehören, sowie Mitglieder z.B. Neulinge, die zur Peripherie der Gruppe zählen, was sich in der Regel in einer niedrigeren Identifikation mit den Werten bzw. Interessen der Gruppe äußert (vgl. Döring, 1999, S. 400). Es ist dabei zu beachten, dass ein Mitglied im Projekt nicht unbedingt auch am Begleitstudium teilnimmt.
 In Bezug auf Feedback können Projektmitglieder vor allem Peer-Feedback zu projektbezogenen Themen geben und erhalten. Dies passiert derzeit zum Teil bereits informell z.B. bei Projekttreffen oder online über die Beiträge und Kommentare im Community-Bereich der Portfolio-Plattform (ebd.).
- *Projektkoordinatoren* sind die „alten Hasen“ in den Projekten. Sie waren zum Teil an der Gründung der Projektgruppe beteiligt und helfen mit, dass das Projekt auf Dauer aufrecht erhalten werden kann. Außerdem sind sie die Ansprechpartner der Begleitstudiumskoordinatoren und vermitteln wichtige Informationen aus dem Begleitstudium an die Teilnehmer. Je nach Strukturierung des einzelnen Projekts befinden sich die Projektkoordinatoren entweder mit den anderen Gruppenmitgliedern auf einer Ebene oder sie stehen in der Hierarchie über diesen (vgl. Sporer & Dürnberger, 2009), zum Beispiel als „Chefredakteur“ oder „Chef vom Dienst“. Sie kommen im Projektkontext somit sowohl als Geber von Peer- als auch von Autoritäts-Feedback in Frage.

Momentan geben die Projektkoordinatoren, sobald ein Teilnehmer nach drei Semestern sein Begleitstudiumszertifikat anfordert, eine kurze Rückmeldung an den Begleitstudiumskoordinator, in der sie formal bestätigen, dass die von den Teilnehmern angegebenen Tätigkeiten auch tatsächlich wahrgenommen wurden. Diese Art des Feedbacks ist für diese Arbeit jedoch weniger von Bedeutung, da Rückmeldungen betrachtet werden sollen, die an die Studenten selbst gerichtet sind. Über die formale Bestätigung hinaus gibt auch der Projektkoordinator abseits des Begleitstudiums informelles Feedback zu den Ergebnissen im Projekt.

Auf individueller Ebene bzw. auf Ebene des persönlichen Kompetenzerwerbs im Begleitstudium sind zum einen die *Begleitstudiumsteilnehmer* und zum anderen der *Begleitstudiumskoordinator* von Bedeutung.

- Die Gruppe der *Begleitstudiumsteilnehmer* überschneidet sich personell stark mit der Gruppe der Projektteilnehmer. Am Begleitstudium nimmt man als Student in der Regel teil, um Praxiserfahrungen in Projekten zu sammeln, ECTS-Punkte im Fachstudium anrechnen zu können und nach drei Semestern ein Zertifikat zu erhalten, das die erworbenen Kompetenzen bescheinigt (siehe auch: Sporer et al., 2008, S. 5). Als Begleitstudiumsteilnehmer erhält man derzeit am Semesterende vom Begleitstudiumskoordinator ein Feedback auf den eingereichten Projektbericht. Zum Geben von Feedback an andere Teilnehmer wird man im Studienprogramm aktuell nicht aufgerufen.
- Der *Begleitstudiumskoordinator* ist bei der derzeitigen Implementation sowohl bewertender Dozent als auch Coach der Studenten. Als ersterer hat er das Ziel einer möglichst fairen und vergleichbaren Benotung, als letzterer will er die persönliche Kompetenzentwicklung der Studenten fördern. Dies geschieht derzeit durch das eben beschriebene, umfangreiche, summative Feedback an die Begleitstudiumsteilnehmer zur Reflexion im Projektbericht. Es hat sich seit Einführung der e³-Plattform gezeigt, dass sich einige Teilnehmer nicht klar darüber waren, ob der Begleitstudiumskoordinator ihre dortigen Portfolio-Einträge (in der Rolle eines Prüfers) einsehen kann und ob diese mit in die Bewertung einfließen (Sieder, 2009, S. 5). Hier ist in Zukunft eine bessere Kommunikation notwendig, damit solche Missverständnisse vermieden werden.

Der Begleitstudiumskoordinator ist momentan der einzige, der die Reflexionsbeiträge der Studenten (am Ende des Semesters) einsehen kann. Dies hat sich zum Teil als problematisch erwiesen, denn aktuell laufende Dokumentenanalysen im Rahmen des Begleitstudiums deuten an, dass die eingereichten Projektberichte zu einem hohen Grad von „Verwissenschaftlichung“ und überhöhter Selbstdarstellung geprägt sind (Sporer & Meyer, in Arbeit). Dies hängt vor allem damit zusammen, dass sich die Studenten *bewusst* sind, dass ihre Tagebücher und Berichte nur vom Dozenten gelesen werden. Somit passiert es, dass man beim Schreiben tendenziell in einen „Modus der Rechtfertigung“ (ebd.) verfällt und versucht den eigenen Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund einer späteren Bewertung durch den Dozenten möglichst positiv darzustellen.

2.2.2 Form und Inhalt des Feedbacks im Begleitstudium

Wie bereits erwähnt gibt es im Begleitstudium derzeit zu projektbezogenen Themen lediglich informelles Feedback. Näheres ist hier wegen der unabhängigen Arbeit der Projektgruppen nicht bekannt. Auf individueller Ebene gibt es momentan das Feedback des Begleitstudiumskoordinators auf den Projektbericht. Dieses orientiert sich an Assessment-Kriterien, anhand derer auch die Benotung stattfindet. Die Kriterien bauen auf ein bestehendes Bewertungsschema für Abschlussarbeiten auf, welches für das Begleitstudium modifiziert wurde und zu Beginn des Semesters an die Teilnehmer kommuniziert wird (siehe auch: Sporer et al., in Druck, S. 12). Die Kriterien lesen sich wie folgt:

1. Überblick über die geleistete Projektarbeit: Gibt der Projektbericht einen nachvollziehbaren Überblick über die im Verlauf des Semesters geleistete Projektarbeit? Fasst die im Projektbericht dargestellte Lerngeschichte die wichtigsten Ereignisse, die im Projekttagbuch festgehalten wurden, schlüssig zusammen?
2. Qualität der Reflexion der Projekterfahrungen: Wird im Projektbericht deutlich, wie im Verlauf der Projektteilnahme mit positiven und negativen Erfahrungen (Erfolge, Fehler, Unsicherheiten, etc.) umgegangen wurde? Wird auf die Konsequenzen dieser Erfahrungen eingegangen und die daraus resultierende Lernerfahrung begründet?
3. Darstellung der Kompetenzentwicklung: Geht aus dem Projektbericht hervor, was durch die Mitarbeit in dem Projekt gelernt wurde? Wird deutlich, welche Kompetenzen sich im Verlauf der Projektteilnahme angeeignet wurden? Wird die Kompetenzentwicklung anhand von beispielhaften Episoden der eigenen Lerngeschichte belegt?
4. Originalität der Erfahrungsaufbereitung: Zeichnet sich der Projektbericht durch eine „persönliche Note“ aus? Beinhaltet der Projektbericht auch eigene Gedanken, die über die vorgegebenen Leitfragen hinausreichen? Werden zu den Erkenntnissen aus dem Projekttagbuch zusätzliche Schlüsse gezogen?
5. Struktur der Darstellung und Sprache: Findet sich im Projektbericht ein „roter Faden“? Hat der Projektbericht eine nachvollziehbare Struktur und innere Konsistenz? Ist der Projektbericht sprachlich ohne größere Mängel? Vermittelt der Projektbericht klare und verständliche Botschaften? Kann sich der Verfasser/die Verfasserin klar und deutlich ausdrücken?
6. Relevanz der bearbeiteten Problemstellung: Behandelt der Projektbericht eine im Zusammenhang mit dem Studiengang „Medien und Kommunikation“ relevante Problemstellung? Beschreibt der Projektbericht den Kontext der Problemstellung in verständlicher Weise?
7. Nutzen der erzielten Arbeitsergebnisse: Wird der Nutzen der im Rahmen der Projektarbeit erzielten Arbeitsergebnisse deutlich? Wurde mit dem Projekt ein Nutzen für Dritte geschaffen und wie überzeugend wurde dieser Mehrwert dargestellt?
8. Engagierter Einsatz für die Projektgruppe: Geht aus dem Projektbericht hervor, welchen Beitrag der Verfasser/die Verfasserin für die Projektgruppe geleistet hat? Geht das Engagement über die eigenen Ziele hinaus und berücksichtigt auch die Ziele der Projektgruppe?

Das Feedback auf den Projektbericht, das über die Plattform gegeben wird, kann nur der Teilnehmer persönlich einsehen, Dritte haben darauf keinen Zugriff. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Studenten in den Berichten auch zum Teil auf eigene Gefühle und persönliche Schwächen eingehen, somit sollten diese nicht automatisch für andere einsehbar sein.

Wenn man im Rahmen des Begleitstudiums die Einführung von Peer-Feedback diskutieren will, sollte man außerdem bedenken, dass die Studenten im Allgemeinen keine Erfahrung im Geben von Feedback haben. Ihnen sollten deshalb auf formaler Ebene grundlegende Feedback-Regeln nähergebracht werden, um negativen emotionalen Reaktionen vorzubeugen (vgl. Värlander, 2008, S. 153). Zudem bietet es sich an, auf inhaltlicher Ebene Kriterien für die Beurteilung der Reflexion anzubieten, so wie es sie momentan bereits zum Projektbericht gibt (ebd., S. 152).

2.2.3 Formatives vs. summatives Feedback im Begleitstudium

Betont man hier die zeitliche Dimension von formativem und summativem Feedback, so findet auf Projektebene während des Semesters formativ ein wenig formalisierter Austausch innerhalb der Projekte sowie im Community-Bereich der e³-Plattform statt. Am Ende des Semesters gibt es auf Individualebene wie bereits erwähnt ein summatives Feedback auf den Projektbericht. Bevor die Einträge jedoch zum Semesterende durch den Bericht in das Assessment übergehen, gibt es bisher keine Möglichkeit formatives Feedback darauf zu bekommen. Doch gerade während des Semesters bietet es sich zum Teil an, Einträge über die Plattform mit anderen zu teilen. Bei den meisten E-Portfolio-Systemen, die von Hornung-Prähauser et al. (2007) in einer Studie untersucht wurden, gibt es eine Funktionalität zum Freigeben von Portfolio-Beiträgen für Feedback.

Die Unterscheidung bzgl. formativ und summativ erschöpft sich natürlich nicht in der zeitlichen Dimension. Vielmehr geht es dabei um die Funktion, die Feedback als Bestandteil des Assessment innehat. Diese Funktion besteht auch vor allem in Zusammenhang mit Reflexion und dem E-Portfolio-Einsatz im Begleitstudium, wie im Folgenden begründet werden soll.

Das erwähnte Feedback auf den Projektbericht hat neben der bereits erwähnten summativen Funktion in Bezug die Notengebung auch die formative Funktion der Unterstützung der Studierenden bei der Reflexion. Ist der erste verfasste Projektbericht nicht gelungen, so gibt es noch die Möglichkeit, sich bei den weiteren Berichten im Laufe des Begleitstudiums zu verbessern. Die Bereitstellung von formativem Feedback durch die Studenten („Peer-Feedback“) hat dabei das Potential – wenn die Rückmeldung gut gemacht ist – sowohl die erstellten Artefakte (z.B. Tagebuch, Bericht und Arbeitsergebnisse), als auch die Lehrerfahrung der Feedback-Geber zu verbessern (Falchikov, 2003, S. 106). Dafür ist es notwendig, dass die Studenten ein bestimmtes Vorwissen hinsichtlich der Reflexion haben und eine Einführung in den Prozess des Feedback-Gebens stattgefunden hat (vgl. ebd., S. 105).

Zum Tagebuch gibt es bisher im Begleitstudium noch keinerlei formatives Feedback. Nun ist es so, dass ein Dozent hier aus Zeitgründen nicht ständig Rückmeldung an die Studenten geben kann (siehe auch: Sporer et al., in Druck). Doch neben diesem ökonomischen Grund muss, wie bereits angedeutet, nicht zwangsweise nur der Dozent derjenige sein, der Feedback bereitstellt. Peer-Feedback könnte dazu beitragen, dass ein regelmäßiger Austausch über das Tagebuch stattfindet. Peers unterstützen dabei die Reflexion des Studenten, indem sie zum Vergleich herangezogen werden (Boud et al., 1985, S. 37). Hier ist es von Vorteil, wenn sich die Lernenden in etwa auf derselben Ebene befinden (also alle Erstsemester oder alle Drittsemester), sodass durch eine ref-

lektierte Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der anderen Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten gezogen werden können (de Cuvry, 2002, S. 75). Durch die Einschätzung der Kompetenzen ihre Kommilitonen, profitieren die Studierenden selbst davon, da sie ein Verständnis für Assessment-Kriterien entwickeln, welches die Voraussetzung ist, sich selbst besser einschätzen zu können (Boud & Falchikov, 2006, S. 402f.).

2.2.4 Verortung bzgl. der Bereiche auf der Begleitstudiums-Plattform

Bei Analyse der Feedback-Situation auf der Plattform sollen wieder die in Kapitel 1.3 thematisierten Plattformbereiche getrennt betrachtet werden: Der *Community*-Bereich repräsentiert gewissermaßen die Projektebene und die Bereiche *Portfolio* und *Assessment* machen die Individualebene aus.

Im *Community-Bereich* finden in den einzelnen Gruppen Diskussionen über gruppenrelevante Themen statt. Dabei werden von den Teilnehmern Beiträge erstellt, welche die anderen Gruppenmitglieder dann kommentieren, was eine informelle Form von Feedback darstellt. Auch Ergebnisse und Produkte können in diesen Beiträgen thematisiert und diskutiert werden. Eigene Gruppenbeiträge gehen dabei in das Portfolio des Studenten ein.

Im persönlichen *Portfolio-Bereich* der Plattform sammeln die Studenten während des Semesters Artefakte in Form von Tagebucheinträgen und Arbeitsergebnissen. Diese Sammlung hat formativen Charakter und ist demzufolge auf gegenwärtige und zukünftige Lernbedürfnisse ausgelegt (vgl. Barrett & Carney, 2005). Ein formatives Portfolio ist nach Barrett und Carney auch dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden das Publikum ihrer Beiträge auswählen können und Rückmeldung zur Verbesserung des Lernens bekommen, was im Begleitstudium bisher nicht der Fall ist.

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der Kurzstudien vorgestellt werden, welche im Rahmen des Seminars „Interaktive Medientechnologien und partizipative Innovationskulturen“ im Wintersemester 2008/2009 durchgeführt wurden. Dabei untersuchte eine Seminarteilnehmerin das Bedürfnis der Studenten nach Feedback auf Beiträge auf der Begleitstudiums-Plattform (Grüneberg, 2009b). Bei Beiträgen im *Community-Bereich*, wurde Feedback durchgehend begrüßt. Hinsichtlich des Feedbacks auf eigene Einträge im *Portfolio-Bereich* (also Projekttagbuch und Projektbericht) waren die Studenten geteilter Meinung. Von den acht Befragten waren sechs positiv gestimmt oder enthielten sich, lediglich zwei lehnten solche Rückmeldungen ab (ebd.). Da die Befragung nur mit sehr wenigen Begleitstudiums-Teilnehmern gemacht wurde, lassen sich keine klaren Schlussfolgerungen ziehen. Sie liefert lediglich ein Indiz dafür, dass die Studenten mehrheitlich einem Feedback auf ihre Einträge positiv gegenüberstehen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer zweiten Studie im Rahmen des Seminars, bei der Nicht-Nutzer der Plattform einzeln zu ihren Motiven interviewt wurden (Grüneberg, 2009a).²⁶ Ein dabei oft genannter Punkt war, dass dort zu wenig Interaktion stattfände (ebd., S. 3). Im *Assessment-Bereich* bekommen die Studenten momentan Feedback auf den von ih-

²⁶ Zum Zeitpunkt der Interviews (WS08/09) stand es den Begleitstudiumsteilnehmern noch frei, ob sie für das Schreiben von Tagebuch und Bericht die neu eingeführte Online-Plattform nutzen, oder weiterhin die bereitgestellten Dokumentenvorlagen dafür nutzen.

nen eingereichten Projektbericht. Tagebuch und Arbeitsergebnisse, welche die Grundlage für den Bericht sind, erhalten hier keine gesonderte Bewertung mehr und es gibt darauf auch kein Feedback.

2.3 Zwischenfazit

Es bestehen momentan im Grunde drei Formate im Begleitstudium, zu denen Feedback möglich ist: auf Projektebene die Gruppenbeiträge und Arbeitsergebnisse sowie auf Individualebene der Projektbericht (siehe Tab. 4).

Feedback-Tabelle (aktuell)	Beteiligte Personengruppen	Form und Inhalt des Feedbacks	Formatives vs. Summatives Feedback	Verortung bzgl. der Plattformbereiche
Projektebene	Projektteilnehmer / Projektkoordinatoren	informelles Feedback zu Projektthemen	formativer Austausch während des Semesters	Community-Bereich (Gruppenbeiträge, Arbeitsergebnisse)
Individualebene	Begleitstudiumskordinator / Begleitstudiumsteilnehmer	kriterienbasiertes Feedback zur Reflexion	eher summatives Feedback mit Bezug zur Notengebung am Ende des Semesters	Assessment-Bereich (Projektbericht)

Tab. 4: Übersicht über die derzeitigen Varianten von Feedback im Begleitstudium

Quelle: Eigene Darstellung

Auf Projektebene gibt es bereits informelles Feedback zwischen den Projektteilnehmern und den Projektkoordinatoren. Das Feedback wird im Laufe des Semesters gegeben und bezieht sich vorwiegend auf Projektthemen. Es findet zum Teil auch in den Gruppenbeiträgen und bei den Arbeitsergebnissen im Community-Bereich auf der e³-Plattform statt. Auf Individualebene gibt der Begleitstudiumskordinator bisher am Ende des Semesters über den Assessment-Bereich der Plattform ein summatives, kriterienbasiertes Feedback auf die Projektberichte der Begleitstudiumsteilnehmer (siehe Abb.7).

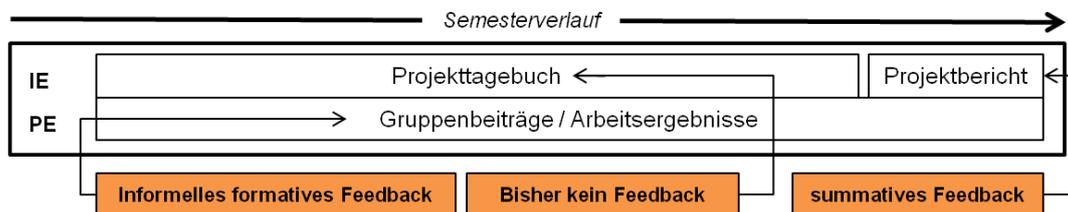


Abb. 7: Grafische Darstellung des bisherigen Feedbacks im Begleitstudium²⁷

Quelle: Eigene Darstellung

In der Grafik wird noch einmal deutlich, dass es im Begleitstudium kein Feedback zu den Einträgen gibt, die während des Semesters auf Individualebene bzw. im Portfolio-Bereich entstehen. Eine entsprechende Rückmeldung ist bei diversen anderen Portfolio-

²⁷ IE = Individualebene, PE = Projektebene

Einsatzszenarien an Hochschulen implementiert. Wie dies dort konkret ausgestaltet ist, soll das folgende Kapitel zeigen.

3. Vergleich mit E-Portfolio-Einsatzszenarien an anderen Hochschulen

In diesem Kapitel wird der Portfolio-Einsatz im Begleitstudium mit anderen, exemplarischen Szenarien im deutschsprachigen Hochschulraum verglichen. Vorrangiges Ziel ist es dabei, Anregungen für die weitere Gestaltung von Feedback im Begleitstudium zu bekommen. Ein besonderes Augenmerk gilt auch dem Finden von Feedback-Kriterien, welche u.a. im Zuge einer Einführung von formativem Feedback auf Portfolio-Einträge von Interesse sind. Dafür werden nun vier Szenarien hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen, der Integration von Feedback und möglichen Anknüpfungspunkten zum Begleitstudium untersucht. Dies sind im Folgenden das Projekt MOSEP von der Salzburg Research Forschungsgemeinschaft (3.1), die E-Portfolios der TU Hamburg (3.2), der Lehrgang „eEducation“ an der Donau-Universität Krems (3.3) und das Praktikum „Elektronische Dokumente“ an der TU Ilmenau (3.4). Da es zum Begleitstudium im deutschsprachigen Raum kein genau entsprechendes Szenario gibt²⁸, unterscheiden sich die vorgestellten Projekte zum Teil deutlich vom Portfolio-Einsatz in Augsburg. Sie wurden vor dem Hintergrund ausgewählt, dass es dort bereits Feedback auf Portfolio-Beiträge gibt oder dies zumindest diskutiert wird.

3.1 MOSEP von der Salzburg Research Forschungsgesellschaft

MOSEP²⁹ (= „More Self-Esteem with my e-Portfolio“) ist ein europäisches Projekt, das von verschiedenen Partnern unter der Koordination von Wolf Hilzensauer von der Salzburg Research Forschungsgemeinschaft durchgeführt wird (Schaffert, 2008).

a) Kontext des Portfolio-Einsatzes

Ziel des Projekts MOSEP ist „die Entwicklung einer Reihe von Maßnahmen für die Verwendung von E-Portfolios in verschiedenen Kontexten, um das Selbstwertgefühl junger Lernender zu fördern“ (MOSEP, 2009). Diese Kontexte sind vor allem Schulen, Universitäten und Berufsberatungseinrichtungen. Als Maßnahmen stellt das Projekt u.a. didaktische Module in Form von Online-Kursen, Begleitmaterialien und Tutorien zur Verfügung, die für die Einführung des E-Portfolio-Prozesses genutzt werden können, sowie eine E-Portfolio-Plattform als technologische Basis³⁰ (ebd.). Die Software basiert auf Mahara³¹, einem Open-Source-System, das genuin als E-Portfolio-Anwendung ent-

²⁸ Nach dem derzeitigen Stand der Erkenntnis im September 2009

²⁹ Siehe: <http://www.mosep.org/>

³⁰ Siehe: <http://eportfolio.mosep.org/>

³¹ Siehe: <http://mahara.org/>

wickelt wurde und sich die Möglichkeit bietet, differenzierte Zugriffsrechte für die eigenen Beiträge zu vergeben (vgl. Mahara, 2009). Das Projekt MOSEP wird von einer evaluierenden Studie begleitet, die „theoretische Hintergründe und praktische Anleitungen“ liefern soll (Attwell, Chrzaszcz, Pallister & Hornung-Prähauser, 2007, S. 4).

b) *Integration von Feedback*

Mahara bietet die Möglichkeit, verschiedene Arten und Ansichten („Views“) von Portfolios zu erstellen und unterschiedlichen Zielgruppen (Lehrer, Peer, Öffentlichkeit) zugänglich zu machen (Mahara, 2009). Dementsprechend bietet sich Lehrenden und anderen Lernenden die Möglichkeit, Kommentare zu den Portfolio-Ansichten oder -Einträgen abzugeben. Für diese Kommentare ist bei MOSEP keine Struktur vorgegeben, es gibt dort weder einen Verweis auf Feedback-Regeln noch auf inhaltliche Kriterien. Dies hängt wohl vor allem damit zusammen, dass das MOSEP-Portfolio nicht für *ein* konkretes didaktisches Einsatzszenario entworfen wurde, sondern zum Ziel hat, eine möglichst breite Zielgruppe anzusprechen. Dennoch gibt MOSEP den Lehrenden bei der Implementation einige Kriterien an die Hand, die eine Bewertung von Portfolio-Beiträgen möglich machen sollen.

Dafür wird im MOSEP-Online-Tutorium unter dem Modul „Beurteilung der Lernergebnisse und Bewertung des Lernprozesses“, beschrieben, wie ein E-Portfolio bewertet werden kann. Schaffert (2008, M4.1) schreibt hier, dass „der Beurteilungsmaßstab für ein E-Portfolio seine Ausführung ist; die Beurteilung konzentriert sich auf Kompetenzen und sollte individuell gestaltet sein („subjektive“ Kriterien).“ Im darauffolgenden Modul werden anleitende Kriterien genannt, die in Anlehnung an Challis (2005) ein gelungenes E-Portfolio charakterisieren und für eine Bewertung von Blogbeiträgen als Vorlage dienen können:

- **Auswahl von Material** (z. B. relevantes Material - alles, was mit dem gesetzten Zweck und der Zielgruppe zusammenhängt, sorgfältig ausgewählt, zum Sammeln von eindeutigen Pluspunkten geeignet, keine unfertigen oder trivialen Materialien).
- **Reflexionsniveau** (zeigt z. B. tieferes Verständnis, illustriert Selbsterkenntnis und Wachstum, enthält Feedback von anderen und Reaktion darauf).
- **Inhalt** (zeigt z. B. beträchtliche Überlegungen über einen bestimmten Zeitraum hinweg, ist in den Kontext eingebettet, zeigt Persönlichkeit und Nachdenken, alle Texte sind korrekt).
- **Einsatz von Multimedia** (steigert Inhalt und integriert geeignetes und zweckdienliches Material von hoher Qualität aus Audio/Video, nicht ablenkend).
- **Design** (z. B. ordentliche und elegante Grafiken sind in Übereinstimmung mit dem Zweck des Portfolios und seinem Ersteller, keine ablenkenden Elemente, Verbindungen sind gut gemacht).
- **Navigation** (z. B. klar und unmittelbar, ermöglicht es den Nutzern ihre eigenen Wege zu finden, komplett verlinkt mit Hyperlinks).

Abb. 8: Empfehlung für Bewertungskriterien beim Einsatz von MOSEP

Quelle: Schaffert (2008, M4.2) nach Challis (2005)

Fallstudien im Rahmen des MOSEP-Projekts ergaben, dass „Lehrer/innen und Trainer/innen Schlüsselrollen zukommen, um junge Leute bei der Entwicklung von E-Portfolios zu unterstützen“ (Hilzensauer et al, 2008, S. 108). Dabei besteht die Anforderung an die sog. „Portfolio-Begleiter“, dass Feedback-, Interventions- und Evaluierungskompetenzen vorhanden sind, um den Lernprozess der Studenten sinnvoll zu unterstützen (ebd.).

Im Folgenden soll diskutiert werden, wie hilfreich das Feedback und die Kriterien bei MOSEP für die Weiterentwicklung des Begleitstudiums sein können.

c) Anknüpfungspunkte zum Begleitstudium

Zum einen bietet die ausgeprägt Zugriffskontrolle bei den Portfolio-Ansichten ein Beispiel dafür, wie es aussehen kann, wenn der Besitzer des Portfolios die volle Kontrolle hat „wer, was, zu welcher Zeit einsehen kann“ (u.a. Hornung-Prähauser et al., 2007, S. 14). Die Kommentarmöglichkeit erlaubt es, auch Feedback von Gruppenmitgliedern oder Kommilitonen zu bekommen. Dies ist im Begleitstudium auf Projektebene für eine stärkere Verknüpfung von „Community“ und „Portfolio“ interessant, wo bisher kaum Überschneidungspunkte auf der Plattform bestehen.

Zum anderen können die Kriterien-Vorschläge von Schaffert auf Individualebene Anregungen für die Ausgestaltung von formativem Feedback auf Portfolio-Einträge im Begleitstudium bieten, wie im Folgenden anhand der einzelnen Punkte verdeutlicht werden soll.

- Das erste Kriterium *Auswahl von Material* müsste für das Begleitstudium etwas verändert werden, da es durchaus erwünscht ist, auch unfertige eigene Arbeiten mit in das Arbeits-Portfolio aufzunehmen. Da der Fokus bisher während des Semesters auf den schriftlichen Einträgen liegt, müsste man hier direkt darauf verweisen, dass ein Hochladen von Arbeitsmaterialien als Anhang auch schon beim Projekttagetagebuch erwünscht ist und nicht erst – wie es bisher gängige Praxis ist – am Ende des Semesters beim Projektbericht. Das Kriterium könnte im Begleitstudium dann konkret thematisieren, ob ein Eintrag an passender Stelle durch (Teil-)Ergebnisse der eigenen Arbeit angereichert wurde.
- Das *Reflexionsniveau* eines Beitrags ist für die Beurteilung der Portfolio-Einträge im Begleitstudium von zentraler Bedeutung. Hier könnte man bewerten, wie sehr sich der Lernende mit einer Problematik bzw. einer Situation auseinander gesetzt hat. Beim Kriterium Reflexionsniveau ließe sich eventuell eine stärkere Differenzierung anhand der Tagebuch-Leitfragen (siehe Kapitel 1.2.2b) vornehmen.
- Unter dem *Inhalt* könnte man Feedback dazu geben, inwiefern der Kontext des Projekts beschrieben wurde, sodass dem Leser möglich ist, sich in die Situation hineinzuversetzen. In der Praxis gäbe es bei diesem Kriterium sicher eine starke Überlappung zum Reflexionsniveau. Die Korrektheit der (zum Teil sehr subjektiven) Tagebucheinträge und Projektberichte lässt sich im Begleitstudium nur eingeschränkt beurteilen. Hierfür kommen aufgrund ihrer Involviertheit vor allem die Projektmitglieder in Frage.

- Der *Einsatz von Multimedia* bietet u.U. durchaus eine sinnvolle Ergänzung zum bisher sehr textlastigen Portfolio. Dennoch würde der Aufwand für die Mitglieder von Projektgruppen, die sich nicht mit der Produktion von Multimedia, also Audio- und Videobeiträgen beschäftigen, deutlich ansteigen. Somit gäbe es bei diesem Kriterium ein Ungleichgewicht zwischen den verschiedenen Projektgruppen. Vor allem beim Tagebuch, das nicht direkt benotet wird, ist es eher unwahrscheinlich, dass Studenten eigens dafür Multimedia-Inhalte produzieren.
- Das Kriterium *Design* spricht einerseits die Ästhetik („ordentlich“ und „elegant“ nach Schaffert, 2008) und andererseits den formal-strukturellen Aufbau des Portfolio-Eintrags („Verbindungen gut gemacht“, ebd.) an. Hier kann Feedback auf die Textgestaltung, die Übergänge, sowie die Integration von Bildmaterial zur Veranschaulichung gegeben werden.
- Bei der Gestaltung der *Navigation* haben die Studenten im e³-Portfolio keine besonderen Möglichkeiten. Hier ließe sich lediglich bewerten, ob an passenden Stellen Verweise zu anderen (freigegebenen) Tagebucheinträgen oder externen Internetseiten gesetzt werden.

Die hier vorgestellten Kriterien eignen sich nach der Unterscheidung von Baumgartner et al. (2009, S. 3f.) eher für Feedback auf ein Präsentations-Portfolio, als für ein Reflexions-Portfolio wie es im Begleitstudium verwendet wird. Vor allem mit den Kategorien „Multimedia“, „Navigation“ und „Design“, ist die Einteilung sehr stark auf eine optimale Präsentation des eigenen Lernfortschritts ausgelegt. Im Begleitstudium sind die Portfolio-Beiträge bisher sehr persönlich und die Studenten zeigen sie nur am Semesterende dem Dozenten. Deshalb sollten sich die Kriterien hier auch weiterhin stärker an der Qualität der Reflexion orientieren, wobei die MOSEP-Kriterien nichtsdestotrotz Anregungen dafür liefern, was im Kontext eines elektronischen Portfolios im Internet noch alles möglich ist. Solche Möglichkeiten wurden bisher im Begleitstudium kaum mit einbezogen.

Im nächsten Kapitel wird nun mit dem Projekt „StudIPort 2.0“ ein Reflexions- und Entwicklungs-Portfolio vorgestellt, das dem Einsatz im Begleitstudium konzeptionell näher steht und anhand dessen auch inhaltliche Kriterien stärker ausgearbeitet werden sollen.

3.2 E-Portfolios im Rahmen des Projekts „studIPort 2.0“ an der TU Hamburg-Harburg

Die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) arbeitet seit Mitte 2008 im Rahmen des Projekts „StudIPort 2.0“ an einer hochschulweiten Einführung von E-Portfolios auf der Basis des Learning Management Systems „Stud.IP“ (vgl. Bieler, Peters & Wilde, 2009, S. 6f.).

a) *Kontext des Portfolio-Einsatzes*

Dabei sollen, ähnlich wie im Begleitstudium, die Erfahrungen, welche die Studenten im Studium und in extra-curricularen Kontexten wie z.B. Praktikum, Freizeit und Ehrenamt machen, auf dem E-Portfolio dokumentiert werden. Dies geschieht jedoch (zumindest bisher) nicht in Hinblick auf eine spätere Anbindung an das formale Assessment, sondern hat den Zweck der „Unterstützung der Studienschwerpunktwahl, der Bewerbung um einen Praktikums-/Arbeitsplatz [und] der fortwährenden Kompetenzentwicklung“ (Czerwionka, Peters & Renner, 2009, S. 35). Im Vordergrund stehen bei „studIPort 2.0“ die reflektierenden Beschreibungen der Erfahrungen, sowie verschiedene Dokumente – ähnlich der Arbeitsergebnisse im Begleitstudium. Das Projekt befindet sich derzeit in der Testphase eines Prototypen, der seit Sommersemester 2009 an der TUHH eingesetzt wird (vgl. ebd., S. 36).

b) *Integration von Feedback*

Andere Personen, wie z. B. Lehrende, Kommilitonen, Personalverantwortliche oder Personen aus dem privaten Umfeld können Feedback auf die Dateien geben, welche die Studenten online gestellt haben (vgl. Czerwionka et al., 2009, S. 36). Dieses Feedback würde dann eher eine Beurteilung der Ergebnisse und Arbeiten darstellen, was der Projekt- bzw. „Community“-Ebene im Begleitstudium entspricht. Auf Individualebene bemühen sich die Koordinatoren des Projekts derzeit um die Gewinnung von festen Ansprechpartnern, an die man sich bei Bedarf wenden kann, wenn man Feedback zum eigenen Portfolio wünscht oder Hilfe für das Geben von Feedback benötigt (ebd., S. 35f.). Die Entscheidung, wem man Einblick in die eigenen Beiträge geben will, liegt vollständig beim Studenten. Inhaltlich orientiert sich das Feedback anderer Personen beim Projekt StudIPort 2.0 an Leitfragen für die Reflexion, die von der Projektkoordination entwickelt wurden, jedoch zum Zeitpunkt dieser Arbeit noch nicht veröffentlicht waren (vgl. ebd.).

Das beschriebene Szenario beinhaltet, wie bereits erwähnt, derzeit keine Anbindung an das Assessment, weshalb es auch keine Bewertungskriterien gibt. Dennoch soll an dieser Stelle aufgegriffen werden, dass es beim Projekt StudIPort 2.0 wie auch im Begleitstudium Leitfragen für das Verfassen von Reflexionsbeiträgen gibt, welche dort dann auch Grundlage für ein späteres Feedback durch Kommilitonen, Dozenten etc. sind. Aus diesem Grund soll im nächsten Abschnitt erörtert werden, ob sich die Leitfragen, die es bereits zum Schreiben des Projekttagebuchs gibt (siehe Kapitel 1.2.2b), auch als Grundlage für eine prozessorientierte Beurteilung des Portfolios eignen können. Der Projektbericht soll an dieser Stelle außen vor gelassen werden, da es hierfür im Begleitstudium bereits Feedback-Kriterien gibt.

c) *Anknüpfungspunkte zum Begleitstudium*

Die derzeit neun Leitfragen im Projekttagebuch, die in Anlehnung an Shelton und Jones (2006, S. 51ff.) entstanden sind, lassen sich in vier Schritte unterteilen, die sich an den

Dimensionen „objektive Ereignisse“ und „subjektive Eindrücke“ ausrichten³² (siehe Abb.9). Die Fragen werden den Studenten nur als Anregung und zur Unterstützung der eigenen Reflexion zur Verfügung gestellt. Deshalb macht es wenig Sinn beim Feedback jede einzelne Frage auf Beantwortung zu „prüfen“.

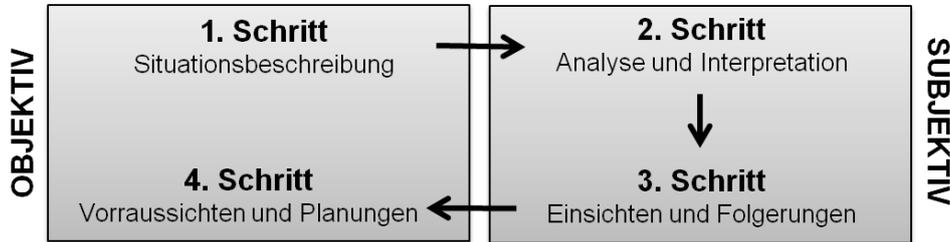


Abb.9: Anleitung der Reflexion im Projektstagebuch
Quelle: Eigene Darstellung nach Sporer et al. (in Druck, S. 9)

Trotzdem könnte sich das Feedback auf das Projektstagebuch prinzipiell zumindest teilweise an den Leitfragen orientieren, da diese bisher die einzigen Kriterien sind, nach denen es von den Studenten geschrieben wird. Um dabei nicht zu detailliert zu werden bietet es sich an, dass man für jeden der vier Reflexionsschritte eine Frage formuliert, die dann für das Feedback herangezogen wird.

Beim ersten Schritt könnte vor allem thematisiert werden, ob die *Situationsbeschreibung* auch für Unbeteiligte nachvollziehbar ist. Darauf aufbauend würde der zweite Schritt die Frage aufwerfen, inwiefern der Student die Situation einer tiefergehenden eigenen *Analyse und Interpretation* unterzogen hat und an welchen Stellen diese noch erweitert werden könnte. Der dritte Schritt, die *Einsichten und Folgerungen*, ist nicht bei allen Einträgen von Bedeutung, da nicht immer ein Problem beschrieben wird, das nach einer Lösung bzw. Einsicht verlangt. Hier bestünde die Möglichkeit zu fragen, ob sich Folgerungen anbieten und ob sich diese logisch an die vorhergehende Analyse anschließen. Auch zusätzliche Vorschläge können angebracht werden. Die *Voraussichten und Planungen* beim vierten Schritt würden dahingehend untersucht werden, ob sie mit der vorhergehenden subjektiven Reflexion in Verbindung stehen. Die Vollständigkeit ist dabei zumindest für Außenstehende schwer zu beurteilen. Hier nochmal die Fragen auf einen Blick:

1. Situationsbeschreibung: Wurde die Situation so beschrieben, dass man sie auch als Nicht-Beteiligter nachvollziehen kann?
2. Analyse und Interpretation: Unterzieht der Teilnehmer die Situation einer tiefergehenden Reflexion und Interpretation? Was könnte noch genauer analysiert werden?
3. Einsichten und Folgerungen: Wurden aus der Analyse der Situation logische Schlussfolgerungen gezogen? Welche Folgerungen bieten sich noch an?
4. Voraussichten und Planungen: Wird deutlich, welche Aufgaben im Projekt als nächstes anstehen? Inwiefern leiten sich diese aus den vorherigen Reflexionsschritten ab?

³² Für eine detaillierte Auflistung aller Leitfragen, siehe Kapitel 1.2.2b, Tab. 2

Eine Anlehnung an Leitfragen, wie dies an der TUHH vorgeschlagen wird, kann auch im Begleitstudium sinnvoll sein. Daher sollen die hier gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Ausgestaltung von Feedback-Kriterien auch im weiteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen werden.

Für ein umfassendes Feedback, das sich inhaltlich an Leitfragen anlehnt, ist es zudem nötig, dass Anreize geschaffen werden und eine konzeptionelle Anbindung an das Studienprogramm gegeben ist. Das folgende Szenario zeigt, wie diese Herausforderung im Lehrgang „eEducation“ an der Donau-Universität Krems angegangen wird.

3.3 E-Portfolios im Lehrgang „eEducation“ an der Donau-Universität Krems

Der Lehrgang „eEducation“ ist ein Studienangebot an der Donau-Universität Krems, das wahlweise als „Master of Arts (M.A.)“ oder als „Certified Program“ absolviert werden kann. Das Programm richtet sich hauptsächlich an Lehrer und „Personen im schulischen oder außerschulischen Aus- und Weiterbildungsbereich“ (Donau-Universität Krems, 2009). Zu den Zielen des Angebots findet sich auf der Webseite folgender Informationstext (ebd.):

„Hauptziel des Lehrgangs ist die Vermittlung von praktischen und theoretischen Kompetenzen im Umgang mit Medien und Technologien im weiteren erzieherischen Umfeld. Die Studierenden werden befähigt, technologieunterstützte Lehr- und Lernangebote wissenschaftlich fundiert zu konzipieren, zu gestalten, zu analysieren und zu evaluieren.“

a) Kontext des Portfolio-Einsatzes

Im Lehrgang wird zwischen einem „Working- and Reflection Portfolio“, einem „Assessment Portfolio“ und einem „Presentation Portfolio“ unterschieden (Himpsl, 2008 S. 1). Das erste ist vergleichbar mit dem Arbeitsportfolio bzw. Projekttagebuch im Begleitstudium und beinhaltet die individuelle, begleitende Reflexion, sowie Teilergebnisse des eigenen Lernprozesses. Es bildet die Grundlage für das zweite Portfolio, das analog zum Projektbericht verpflichtend geschrieben werden muss und zur Leistungsbeurteilung durch eine „Authority“ herangezogen wird. Das dritte wird dagegen freiwillig geführt und dient als „digitales Präsentations- und Bewerbungsportfolio“ (ebd.). Alle drei Portfolio-Arten sind in der Praxis in einem einzigen Portfolio-System integriert, es besteht demnach keine „räumliche“ Trennung zwischen ihnen.

Bei der softwaretechnischen Umsetzung wird wie in Salzburg das Portfolio-System Mahara verwendet. Hauptfunktionen sind dabei das persönliche *Profil*, die *Dateiablage*, sowie verschiedene *Blogs*, über welche die Arbeit in den unterschiedlichen *Lernmodulen* dokumentiert wird, welche mit den Begleitstudiums-Bausteinen vergleichbar sind. Die Blogs orientieren sich dabei an der Zielgruppe. Verpflichtender Standard ist ein

Blog für die Lerngruppe, optional kann auf der Plattform noch ein privater und ein öffentlicher Blog geführt werden (ebd., S. 2ff.).

b) *Integration von Feedback*

Feedback sowohl von den Kommilitonen als auch den Dozenten ist ein wichtiger Bestandteil des Lehrgangs, vor allem beim Reflexions- und beim Assessment-Portfolio (vgl. ebd.). Zum einen geben die Dozenten am Ende des Semesters ein umfassendes individuelles „fachlich-beurteilendes Feedback, das sich an [...] Bewertungskriterien [...] orientiert“ (ebd., S. 6). Zum anderen wird vor der Abschlussbewertung Peer-Feedback gegeben, welches das Ziel einer Unterstützung des Lernprozesses verfolgt. Dabei geben jeweils zwei Kommilitonen im Laufe eines Studienmoduls Feedback, welches nicht in die Note einfließt, sich jedoch an bestimmten Kriterien orientiert, die unter Punkt c) besprochen werden sollen. Dieses formative Feedback wird grundsätzlich öffentlich, also auf Projektebene und für die Lerngruppe sichtbar, abgegeben, jedoch bietet sich die Möglichkeit für Sender und Empfänger es „privat zu schalten“, d.h. es wäre dann nur dem Feedback-Geber und -Empfänger zugänglich. Bevor das Portfolio am Ende des Moduls beim Dozent abgegeben wird, sollte mind. ein Peer-Feedback gegeben worden sein (vgl. ebd., S. 7). Die Studenten beurteilen ihre Portfolio-Beiträge dabei gegenseitig anhand von Kriterien in den Kategorien Intensität – Authentizität – Reflexivität, Dokumentation der Kompetenznachweise sowie Ästhetik – Multimediale Aufbereitung – Kreativität (ebd.).

Feedback zu *Intensität*, *Authentizität* und *Reflexivität* versucht zu bewerten, inwiefern das im Portfolio geschriebene den Tatsachen entspricht, ob eine tiefgehende Auseinandersetzung stattfindet und ob Probleme sowie Lösungsansätze (ähnlich den „Einsichten und Folgerungen“ im Begleitstudium) angesprochen werden. Die *Dokumentation der Kompetenznachweise* meint, ob die Arbeitsergebnisse und -produkte, welche zum Portfolio-Eintrag hochgeladen wurden, den Lernerfolg des Studenten belegen. Diese Produkte sind oft in Zusammenarbeit mit der Gruppe entstanden, somit lässt sich dieser Punkt nach der Aufteilung im Begleitstudium eher der Projektebene zuordnen. Bei der dritten Kategorie, also dem Feedback zu *Ästhetik*, *multimedialer Aufbereitung* und *Kreativität*, soll beurteilt werden, inwiefern es dem Ersteller des Portfolios gelingt, sein „kreatives, gestalterisches und künstlerisches Potenzial“ (ebd., S. 7) fassbar zu machen.

c) *Anknüpfungspunkte zum Begleitstudium*

Die Frage, ob ein Feedback öffentlich oder privat gegeben wird, ist auch für die Einführung im Begleitstudium relevant. Hier könnte bspw. ein Feedback auf Projektebene für alle Projektmitglieder einsehbar sein, wohingegen ein Individual-Feedback nur für den Feedback-Geber und -Empfänger sichtbar wäre. Hinsichtlich der Feedback-Kriterien gibt es beim Lehrgang „eEducation“ eine starke Ähnlichkeit zu den ersten fünf summativen Bewertungskriterien für den Projektbericht im Begleitstudium, die vor allem die Ziele des Studienangebots thematisieren (siehe Kapitel 1.2.2).

Die erste Kategorie der Peer-Feedback-Kriterien an der Donau-Universität Krems, also *Authentizität*, *Reflexivität* und *Intensität* würde besonders den Kriterien 2 und 3 des Feedbacks auf den Projektbericht entsprechen:

2. Überblick über die geleistete Projektarbeit: Gibt der Projektbericht einen nachvollziehbaren Überblick über die im Verlauf des Semesters geleistete Projektarbeit? Fasst die im Projektbericht dargestellte Lerngeschichte die wichtigsten Ereignisse aus dem Projekttagebuch schlüssig zusammen?
3. Qualität der Reflexion der Projekterfahrungen: Wird im Projektbericht deutlich, wie im Verlauf der Projektteilnahme mit positiven und negativen Erfahrungen (Erfolge, Fehler, Unsicherheiten, etc.) umgegangen wurde? Wird auf die Konsequenzen dieser Erfahrungen eingegangen und die daraus resultierende Lernerfahrung begründet? [...]

Bei der Kategorie der *Dokumentation der Kompetenznachweise* gibt es einen deutlichen Bezug zum Kriterium „Darstellung der Kompetenzentwicklung“, das bei der summativen Bewertung des Projektberichts Anwendung findet (siehe Kapitel 1.2.3):

4. Darstellung der Kompetenzentwicklung: Geht aus dem Projektbericht hervor, was durch die Mitarbeit in dem Projekt gelernt wurde? Wird deutlich, welche Kompetenzen sich im Verlauf der Projektteilnahme angeeignet wurden? Wird die Kompetenzentwicklung anhand von beispielhaften Episoden der eigenen Lerngeschichte belegt? [...]

Hier besteht das Problem, dass bisher im Begleitstudium auch Portfolio-Einträge erstellt werden, ohne dass dort bestimmte Kompetenznachweise zu finden sind. Will man hier die Produkte stärker in den Fokus nehmen, so bietet es sich an, zu Beginn des Semesters darauf aufmerksam zu machen, dass vor allem dann ein Tagebucheintrag geschrieben werden soll, wenn ein neues (Teil-)Ergebnis (z.B. Radiobeitrag, Präsentation, Artikel) entstanden ist.

Für das Projekttagebuch ist diese Kategorie außerdem schwierig, da man die eigene Kompetenzentwicklung besser über einen längeren Zeitraum hinweg beurteilen kann, wie dies bei der „Reflection-On-Action“ (Schön, 1983) im Projektbericht der Fall ist. Die letzte Kategorie, in der es um *Ästhetik*, *multimediale Aufbereitung* und *Kreativität* geht, könnte man im Begleitstudium beim Tagebuch vor allem auf Beurteilung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit beziehen, analog zu den Kriterien 4 und 5 im Projektbericht:

3. [...] Originalität der Erfahrungsaufbereitung: Zeichnet sich der Projektbericht durch eine „persönliche Note“ aus? Beinhaltet der Projektbericht auch eigene Gedanken, die über die vorgegebenen Leitfragen hinausreichen? Werden zu den Erkenntnissen aus dem Projekttagebuch zusätzliche Schlüsse gezogen?
4. Struktur der Darstellung und Sprache: Findet sich im Projektbericht ein „roter Faden“? Hat der Projektbericht eine nachvollziehbare Struktur und innere Konsistenz? Ist der Projektbericht sprachlich ohne größere Mängel? Vermittelt der Projektbericht klare und verständliche Botschaften? Kann sich der Verfasser/die Verfasserin klar und deutlich ausdrücken? [...]

Hinzu käme die Multimedialität, die jedoch davor erst noch stärker kommuniziert bzw. eingeführt werden müsste, wie in Kapitel 3.1 bereits erwähnt wurde.

Der Vergleich des E-Portfolio-Einsatzes an der Donau-Universität Krems offenbart also, dass auch einzelne der bereits vorhandenen Kriterien zum Projektbericht bei einem Peer-Feedback-Prozess Sinn machen können. Auch hinsichtlich der Integration von Feedback in das Assessment finden sich hier interessante Vergleichspunkte.

3.4 Praktikum „Elektronische Dokumente“ an der TU Ilmenau

Das Praktikum „Elektronische Dokumente“ ist ein Kurs im Rahmen des Studiengangs „Angewandte Medienwissenschaften“ an der Technischen Universität Ilmenau. Dort beschäftigen sich die Studenten mit den „Grundlagen der Be- und Verarbeitung von elektronischen Dokumenten“ (IfMK, 2008).

a) *Kontext des Portfolio-Einsatzes*

Im Rahmen des Kurses wird auf E-Portfolios zur Beurteilung und Benotung des Lernfortschritts der Teilnehmer zurückgegriffen. Daneben sollen die Studenten durch die Arbeit mit dem Portfolio Medienkompetenzen im Umgang mit Web 2.0-Anwendungen erlangen (ebd.). Hierbei legt jeder Student eine „webbasierte Wissenscollage“ auf dem E-Portfolio-Portal³³ der TU Ilmenau an, welches auf dem Blog-System Wordpress basiert (Kirchner, 2009a, S. 5). Wordpress ist ein Werkzeug zur Erstellung von persönlichen Seiten, die dann, wie dies bei Weblogs üblich ist, öffentlich einsehbar sind. Die eher „private“ Reflexion, wie sie im Begleitstudium momentan in Tagebuch und Bericht stattfindet, tritt dabei gegenüber der öffentlichen Darstellung der eigenen Entwicklung in den Hintergrund. Dementsprechend zeichnet sich der Portfolio-Einsatz in Ilmenau eher als Entwicklungs- und Test-Portfolio aus (vgl. Kirchner, 2009a, S. 3).

b) *Integration von Feedback*

Feedback auf die Portfolio-Einträge ist über die informellen Kommentare unter den Beiträgen möglich.³⁴ Darüber hinaus werden die einzelnen Blogbeiträge vom Dozenten einmal monatlich anhand eines Kriterienschemas bewertet. Langfristig ist hier auch eine anonyme Peer-Bewertung geplant (vgl. Bernhardt & Kirchner, 2008, S. 29). Jeder Student bewertet dabei zwei Beiträge aus zwei Blogs. Dabei wird ein Feedback erstellt, das den Inhabern der Portfolios zukommt (vgl. Kirchner, 2009a, S. 6ff.). Auch in Ilmenau gibt es für das Assessment feste Kriterien. Auf die genaue Gewichtung der einzelnen Kriterien bei der Benotung soll dabei nicht eingegangen werden, da ein Bezug zur Notegebung im Begleitstudium nicht vorgesehen ist. Die Kriterien für die Bewertung der Beiträge gehen ebenso wie in Salzburg auf Challis (2005) zurück. Das erste ist der *Inhalt* des Beitrags, worunter Qualität der *Reflexion*, die *Relevanz* des Geschriebenen sowie die *Verständlichkeit und Sprache* untersucht werden. Beim zweiten Kriterium wird die *Kollaboration* betrachtet, worunter zum einen die *Vernetzung* des Beitrags und zum

³³Siehe: <http://blogs.tu-ilmenau.de/>

³⁴ Siehe z.B.: <http://blogs.tu-ilmenau.de/donata/>

anderen die *Interaktion* mit Kommilitonen fallen. Das letzte Kriterium der *Medienintegration* hat eher optionalen Charakter, im Kurs werden dafür Bonuspunkte vergeben (Kirchner, 2009b).

c) *Anknüpfungspunkte zum Begleitstudium*

Gerade auf Gruppenebene liefert die Portfolio-Implementation in Ilmenau Anregungen dafür, wie man den Wissensaustausch unter den Studenten sowie die gemeinsame Reflexion fördern kann. Dies geschieht durch die Einbeziehung von Interaktion in die Bewertungskriterien. Es wird also einerseits zwischen den öffentlichen Rückmeldungen bzw. Kommentaren auf das Portfolio unterschieden und andererseits dem persönlichen Peer-Feedback, das jedoch auch auf diese Kommentare eingeht. Diese Verknüpfung führt zu einer gesteigerten Interaktion in den Blogs, allerdings geht in Ilmenau das Peer-Feedback summativ in die Benotung mit ein, wenn auch anonymisiert. Dies ist im Begleitstudium bisher nicht vorgesehen, das Feedback soll hier formativen Charakter haben und wird auch in dieser Arbeit nicht in Hinblick auf eine Anbindung an das Assessment betrachtet.

3.5 Zwischenfazit

Aus dem Vergleich der verschiedenen E-Portfolio-Einsatzszenarien ergeben sich einige Anregungen für die Weiterentwicklung des Begleitstudiums. Diese sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden:

- Bei einigen vorgestellten Szenarien sind die E-Portfolio-Einträge der Studenten standardmäßig für die Gruppenmitglieder sichtbar (siehe „eEducation“ und „MOSEP“). Dennoch behält der Student hier jederzeit die Kontrolle über die Einsehbarkeit seiner Beiträge.
- Es gibt zum Teil die Möglichkeit private Anmerkungen bzw. verdecktes Feedback auf Portfolio-Einträge zu geben (siehe „eEducation“). Dies ist wichtig, da der Prozess des Gebens und Annehmens von formativem Feedback eine intime Lernsituation (im Gegensatz zur *Leistungssituation*) darstellt, bei dem Schwächen der Lernenden offenbart werden (vgl. Häcker, 2009).
- Es bietet es sich an, E-Portfolio-Begleiter zu ernennen, die beim Prozess der Portfolio-Erstellung auf Individualebene unterstützend tätig werden und Feedback geben. Diese Rolle können zum einen Lehrende (siehe „MOSEP“) und zum anderen geschulte Peers (also Tutoren) einnehmen (siehe „eEducation“).
- Für das Feedback zum Portfolio gibt es bei den vorgestellten Szenarien oft bestimmte Regeln und Kriterien. Diese können sich inhaltlich an Leitfragen orientieren (siehe „StudIPort 2.0“) oder an festen (oft eher summativen) Bewertungskriterien (siehe „eEducation“ und „Elektronische Dokumente“). Formal bieten sich Feedback-Regeln an, die den Portfolio-Begleitern im Vorfeld kommuniziert werden sollten.

- Vor der Einreichung des Portfolios gibt es beim Lehrgang „eEducation“ sowie in Ilmenau beim „Praktikum elektronische Dokumente“ einen Peer-Review-Prozess, bei dem die Studenten ihr Portfolio gegenseitig beurteilen und sich Feedback geben.

Ausgehend von den Erkenntnissen der vorangegangenen Analysen werden nun in Kapitel 4 insgesamt sechs Vorschläge für das Begleitstudium angeführt und ausgestaltet. Diese zeigen konkrete Möglichkeiten auf, wie man das bisherige Feedback im Begleitstudium noch erweitern könnte.

4. Entwicklung von Vorschlägen für die Umsetzung

Auch die Entwicklung der Umsetzungsvorschläge für die Ausgestaltung von Feedback geschieht im Folgenden anhand der Unterscheidung zwischen Projekt- und Individual-ebene. Diese soll beibehalten werden, da es sowohl bei Feedback auf konkrete Geschehnisse im Projekt, als auch bei Feedback auf die Reflexion und die Auseinandersetzung mit Problemen, Verbesserungspotential gibt.

Zudem ordne ich die einzelnen Vorschläge hinsichtlich der in Anlehnung an Wunder (2001) entwickelten Unterteilung des Feedback-Begriffs ein.

4.1 Verbesserung von Feedback auf Projektebene

Wie schon in Kapitel 1.2.3 erwähnt, ist es ein wichtiger Aspekt eines gelungenen Assessments, dass die Projektgruppen in ihren Lernaktivitäten unabhängig bleiben und sich ihre eigenen Ziele setzen. Es macht also wenig Sinn, den Gruppen im Begleitstudium vorzuschreiben, wann und wie die Mitglieder untereinander Feedback zur eigenen Arbeit zu geben haben. Die Einführung eines formalisierten Feedbacks wäre hier wahrscheinlich sogar kontraproduktiv, da diese Einschränkung einen deutlichen Eingriff in die Selbstorganisation der Projektgruppen bedeuten würde. Dies könnte dazu führen, dass sich Projektgruppen vom Begleitstudium distanzieren. Das Feedback bleibt auf Projektebene also informell, nicht-formalisiert, ohne festgeschriebene Bewertungskriterien und bezogen auf die spezifischen Themen der Projektgruppen, z.B. eine Diskussion über die Qualität eines Artikels für die Studentenzeitschrift.

Was aber auf Projektebene dennoch verbessert werden kann, sind die Austausch- und Feedback-Möglichkeiten zwischen den Gruppenmitgliedern auf der e³-Plattform. Dies kann in der Folge auch eine Verbesserung der Qualität der Artefakte und Lernergebnisse nach sich ziehen. Besonders an der Schnittstelle zwischen Community- und Portfolio-Bereich ist hier noch Potential. Hier könnte sich z.B., wie oben bereits angedeutet, die Kommunikation der Projektgruppen, die über den Community-Bereich der Plattform unterstützt wird, an geeigneten Stellen auf den Portfolio-Bereich erweitern.

a) **Vorschlag 1:** *Teilen von objektiven Tagebucheinträgen*

Wird von einem Begleitstudiumsteilnehmer derzeit ein Tagebucheintrag z.B. über ein Treffen seiner Projektgruppe im Portfolio-Bereich verfasst, hat er bisher keine Mög-

lichkeit, diesen Beitrag mit anderen Gruppenmitgliedern zu teilen. Doch das Tagebuch „muss“ im Rahmen des Begleitstudiums in jedem Fall geschrieben werden, somit bietet es sich an, dass man es – wenn es sinnvoll ist – auch für andere zugänglich macht. Da Tagebucheinträge wie in Kapitel 1.2.2 ausgeführt, immer einen objektiven (~ Situationsbeschreibung) und einen subjektiven Teil (~ eigene Bewertungen) haben, könnte eine Lösung sein, besonders ersteren mit seiner Gruppe zu teilen. Dann findet sich dieser als Gruppenbeitrag im Community-Bereich wieder und die Gruppe kann (informelles) Feedback geben, das sich in der Regel auf inhaltliche Aspekte beziehen wird. Das „Teilen“ funktioniert dabei über das Vergeben von Freigaberechten zum Beitrag. Nach Freigabe des Beitrags für Gruppenmitglieder im Community-Bereich, haben diese die Möglichkeit, auf den Beitrag über die dort bereits vorhandene Kommentar-Funktion zu reagieren. Bezüglich der vier Feedback-Dimensionen lässt sich der Vorschlag folgendermaßen einordnen:

Vorschlag 1: Teilen von objektiven Tagebucheinträgen

Beteiligte Personengruppen: Projektteilnehmer (auch Projektkoordinatoren)
Form und Inhalt des Feedbacks: Informell und zu projektbezogenen Themen
Formatives vs. summatives Feedback: Formatives Feedback während des Semesters
Verortung bzgl. der Plattform-Bereiche: Portfolio (Tagebuch) → Community (Beiträge)

c) **Vorschlag 2: „Persönliche Notiz“**

Wenn der Beitrag über z.B. das letzte Gruppentreffen nun schon im Community-Bereich besteht, sollte es möglich sein, dass dieser von allen beim Treffen anwesenden Begleitstudiumsteilnehmern bzw. Projektmitgliedern in ihr Portfolio übernommen werden kann, wie in Abb. 10 angedeutet. Damit die persönliche Reflexion und somit die Eigenleistung dabei nicht verlorengehen, sollte es ermöglicht werden, dem fremden Gruppenbeitrag bei der Übernahme in das Portfolio zukünftig eine „persönliche reflexive Notiz“ hinzuzufügen.

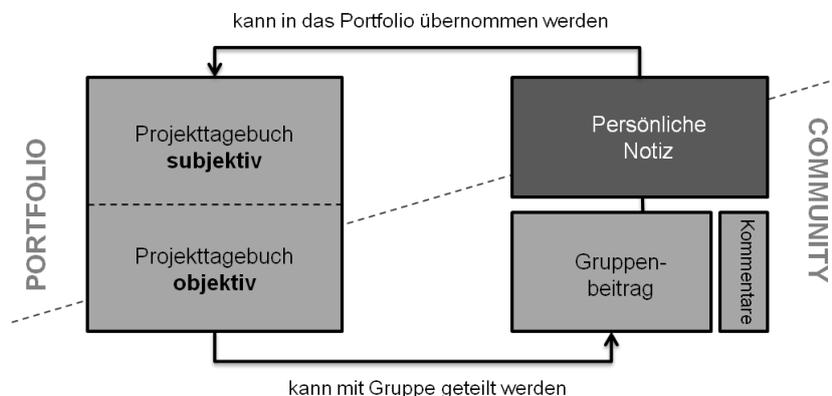


Abb.10: Das Teilen von Tagebucheinträgen und die „persönliche Notiz“

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Notiz beinhaltet analog zum subjektiven Tagebucheintrag eigene Eindrücke, Bewertungen und Gefühle und ist daher nicht automatisch für andere sichtbar. Sie kann jedoch mit ausgewählten Personen geteilt werden und geht am Ende des Semesters zusammen mit den anderen Tagebucheinträgen als Grundlage für den Projektbericht mit in die Benotung ein. Als Anleitung für das Schreiben wird unter der persönlichen Notiz in Form von Leitfragen beschrieben, was bei diesem Format die Erwartung an den Studenten ist.

Durch das Teilen von objektiven Tagebucheinträgen und das neue Format der persönlichen Notiz wird auf der Plattform eine Schnittstelle zwischen „Community“ und „Portfolio“ geschaffen, die helfen kann den Wissensaustausch innerhalb der Projekte zu verbessern.

Vorschlag 2: Persönliche Notiz

Beteiligte Personengruppen: Projektteilnehmer und Begleitstudiumsteilnehmer
Form und Inhalt des Feedbacks: projektbezogenen Themen, Orientierung an Leitfragen
Formatives vs. summatives Feedback: Formatives Selbst-Feedback
Verortung bzgl. der Plattform-Bereiche: Community (Beiträge) → Portfolio (Tagebuch)

b) Vorschlag 3: Projektkoordinatoren-Feedback auf Arbeitsergebnisse

Neben den Gruppenbeiträgen können im Community-Bereich auf der e³-Plattform auch Arbeitsergebnisse eingestellt werden, um diese dann in der Gruppe zu diskutieren. Nun ist es jedoch so, dass oft nur diejenigen Gruppenmitglieder die Plattform regelmäßig besuchen, die zugleich auch Begleitstudiumsteilnehmer sind, da sie dort auch ihr Projekttagbuch schreiben. Feedback auf ein Arbeitsergebnis im Projekt wäre aber besonders von den Projektkoordinatoren interessant, da diese meist den Kern der Gruppe ausmachen. Die Koordinatoren sind alle auf der Plattform registriert, auch wenn sie diese zum Teil nur selten besuchen.³⁵

Vorschlag 3 sieht also vor, dass man beim Einstellen von Arbeitsergebnissen explizit Feedback von der Projektkoordination anfordern kann. Diese wird dann per E-Mail über den Feedback-Wunsch informiert und kann sich in Folge dessen auf der Plattform einloggen, um das Ergebnis zu begutachten.

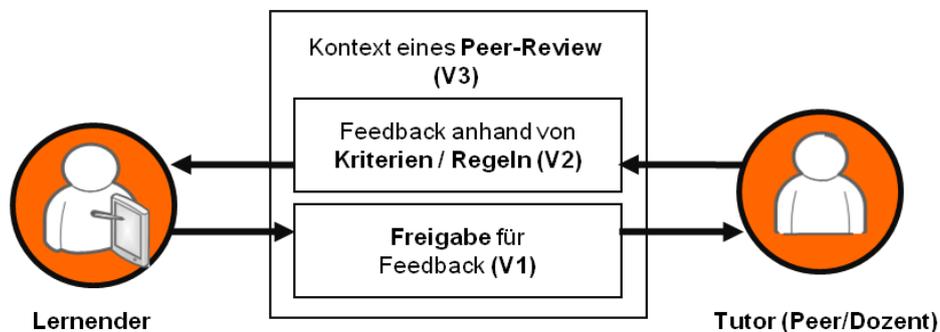
Da die Produkte und Ergebnisse in den vielen Begleitstudiums-Gruppen sehr unterschiedlich ausfallen, macht es keinen Sinn, hier Feedback-Kriterien festzulegen. Das Feedback wäre also informell, es sei denn die Koordinatoren eines Projekts entscheiden sich, selbst Kriterien zur Beurteilung von entstandenen Produkten zu entwickeln. In der Benachrichtigungs-Mail könnten die Koordinatoren trotzdem auf die gängigen Feedback-Regeln hingewiesen werden.

³⁵ Quelle: Interne Nutzungsstatistiken der e³-Plattform (nicht dokumentiert)

Vorschlag 3: Projektkoordinatoren-Feedback auf Arbeitsergebnisse**Beteiligte Personengruppen:** Projektteilnehmer und Projektkoordinatoren**Form und Inhalt des Feedbacks:** an Feedback-Regeln orientiert, auf Projektergebnisse**Formatives vs. summatives Feedback:** Formatives Feedback**Verortung bzgl. der Plattform-Bereiche:** Community (Arbeitsergebnisse)

4.2 Verbesserung von Feedback auf Individual-Ebene

Auf Individual-Ebene ist vor allem die Frage interessant, wie man die Qualität der Reflexion in Projekttagbuch und Bericht durch Feedback noch verbessern kann. Feedback würde neue Möglichkeiten eröffnen, da man Rückmeldung zur eigenen Kompetenzentwicklung bekommt. Zudem bietet sich die Chance, die eigene Reflexion in einer Überarbeitung nach dem Feedback noch zu vertiefen und zu verbessern. Feedback auf dieser Ebene sollte eher formalisiert sein und sich an vorgegebenen Feedback-Regeln orientieren. In Bezugnahme auf die Analyse in Kapitel 3 geht es hier darum, die Freigabe der eigenen Portfolio-Beiträge für Feedback zu ermöglichen (Perspektive des Lernenden, siehe Abb.11), Kriterien für das Geben von Feedback bereitzustellen³⁶ (Perspektive des Tutors) und Arbeitsabläufe wie z.B. ein Peer-Review zu etablieren, die eine tatsächliche Nutzung der Feedbackmöglichkeiten anregen (organisationaler Kontext). Die einzelnen Vorschläge bauen dabei aufeinander auf, wie in Abb. 11 deutlich wird:

**Abb. 11:** Zusammenhang der drei Vorschläge auf Individualebene*Quelle: Eigene Darstellung*

a) **Vorschlag 1:** Anforderung von Feedback auf die Reflexion im Projekttagbuch

Auch wenn nach dem ersten Vorschlag auf Projektebene jetzt die objektiven Tagebucheinträge als Gruppenbeiträge in die Diskussionen im Community-Bereich eingehen, gibt es immer noch keine Möglichkeit, Rückmeldung auf die eigene Reflexion der Erfahrungen und Erlebnisse zu bekommen, die man unter den subjektiven Tagebucheinträgen

³⁶ Auf die Vermittlung des notwendigen „Know-Hows“ an die Tutoren soll bei den Vorschlägen nur in so weit eingegangen werden, als wie die Plattform dabei eine Rolle spielt. Darüber hinaus gehende Schulungen und Workshops zum Geben und auch Annehmen von Feedback sind ohne Frage sinnvoll.

schildert. Es wäre aber auch in Hinblick auf das Schreiben eines Projektberichts, welcher dann benotet wird, sinnvoll, wenn die Studenten schon vorher Feedback auf die eigene Reflexion bekommen. Trotzdem sollte es weiterhin die Möglichkeit geben Einträge „privat“ zu schalten, von denen man nicht will, dass andere auf sie Zugriff haben. Für Beiträge die nicht ganz so persönlich sind, bietet es sich an, Feedback zur Reflexion von anderen, frei wählbaren Begleitstudiumsteilnehmern oder einem Dozenten zu erhalten. Letzteres kann aus Zeitgründen nicht immer realisiert werden, sollte aber als technische Funktionalität trotzdem realisiert und angeboten werden.

Da die subjektiven Tagebucheinträge ohne die vorhergehende objektive Situationsbeschreibung oft nicht verständlich sind, sollte beim Anfordern von Feedback der gesamte Beitrag freigeschaltet werden. Dazu bietet sich ein zusätzliches Textfeld an, in dem man neben dem Beitrag eine kurze Nachricht zur Feedback-Anforderung verfassen kann, z.B. „Hallo Markus, kannst du bitte mal über den Eintrag schauen, ob das so in Ordnung geht. Ich bin mir nicht ganz sicher, ob man da als Außenstehender auch durchblickt. Du hast ja sowas schon öfter geschrieben, oder? Mfg, Annika.“ Markus würde jetzt per E-Mail über den Feedbackwunsch seiner Kommilitonin informiert.

Vorschlag 1: Anforderung von Feedback auf die Reflexion im Projekttagbuch

Beteiligte Personengruppen: Begleitstudiumsteilnehmer und Dozenten

Form und Inhalt des Feedbacks: nicht festgelegt

Formatives vs. summatives Feedback: Formative Rückmeldung ohne Notenbezug

Verortung bzgl. der Plattform-Bereiche: Portfolio (Projekttagbuch)

b) *Vorschlag 2: Bereitstellung von Kriterien für Feedback auf das Tagebuch*

Wenn Markus selbst nicht mehr so genau weiß, wie man denn einen Tagebucheintrag optimal verfasst, bietet es sich an, ihm für sein Feedback Kriterien bereitzustellen, anhand derer er seine Rückmeldung geben kann. Diese können sich, wie dies auch beim E-Portfolio-Einsatz an der TUHH geplant ist, an den Leitfragen orientieren, die es auch für das Verfassen der Portfolio Einträge gibt. Die Kriterien, die in Kapitel 3.2 abgeleitet wurden, lauteten folgendermaßen:

1. Situationsbeschreibung: Wurde die Situation so beschrieben, dass man sie auch als Nicht-Beteiligter nachvollziehen kann?
2. Analyse und Interpretation: Wurde die Situation einer tiefergehenden Reflexion und Interpretation unterzogen? Was könnte noch genauer analysiert werden?
3. Einsichten und Folgerungen: Wurden aus der Analyse der Situation logische Schlussfolgerungen gezogen? Welche Folgerungen bieten sich noch an?
4. Voraussichten und Planungen: Wird deutlich, welche Aufgaben im Projekt als nächstes anstehen? Inwiefern leiten sich diese aus den vorherigen Reflexionsschritten ab?

Die Kriterien liefern Anhaltspunkte, *worüber* ein Feedback zum Projektstagebuch gehen könnte. Hier ist zu beachten, dass man das Feedback nicht zu sehr vorstrukturiert. Ebenso wie die Leitfragen im Projektstagebuch nur Anregungen bzw. Hilfestellungen sind, sollten auch die Fragen für das Feedback solchen Charakter haben. Zudem könnte auch hier ein Verweis auf die in Kapitel 2.1 beschriebenen Feedback-Regeln stattfinden, die darauf hinweisen, *wie* man eine gute Rückmeldung gibt.

An dieser Stelle könnten auch andere, von den Leitfragen abweichende Feedback-Kriterien, wie sie beim Vergleich der Portfolio-Einsatz-Szenarien zur Sprache kamen, gewählt werden. Diese Kriterien, wie z.B. „Dokumentation des Kompetenzerwerbs“ oder „Einsatz von Multimedia“ eignen sich jedoch besser für die Beurteilung eines aufwändigeren, längerfristig angelegten Portfolios, wie dies beim Projektbericht der Fall ist. Dieser bietet sich wegen des breiteren Zeitraums und der Notenrelevanz eher für o. g. Kriterien an. An das Projektstagebuch können wegen dessen formativen, freiwilligen Charakters nur schwer feste Anforderungen in Form von Kriterien gestellt werden.

Vorschlag 2: Bereitstellung von Kriterien für Feedback auf das Tagebuch

Beteiligte Personengruppen: Begleitstudiumsteilnehmer (und Dozenten)
Form und Inhalt des Feedbacks: Leitfragen und Feedback-Regeln
Formatives vs. summatives Feedback: Formative Rückmeldung ohne Notenbezug
Verortung bzgl. der Plattform-Bereiche: Portfolio (Projektstagebuch)

Als nächstes folgt ein Vorschlag, der Feedback auf den Projektbericht thematisiert. Hier können, besser als beim Projektstagebuch, die im Portfolio-Vergleich gefundenen Kriterien angewendet werden.

c) Vorschlag 3: Peer-Review-Verfahren zum Projektbericht

Bevor der Projektbericht am Ende des Semesters beim Dozenten zur Benotung eingereicht wird, könnte ein gegenseitiges Begutachten der Berichte durch die Begleitstudiumsteilnehmer stattfinden. Nach dem Vorbild des Peer-Review-Verfahrens im Lehrgang eEducation an der Donau-Universität Krems würden hier jeweils zwei Peers den Projektbericht in den Wochen vor Abgabe einsehen und nach festgelegten Kriterien beurteilen. Diese Beurteilung ist rein formativ und hat keine Auswirkung auf die Note, vor allem beim Empfänger des Feedbacks, da Peers sich gegenseitig nicht gerne bewerten, wenn dies mit der Notengebung in Verbindung steht (vgl. Zacharias, 2007, S. 38ff.). Für das Geben von Feedback könnte man eine Note vergeben, die Frage der Anbindung soll jedoch hier nicht weiter ausgeführt werden.

Die Berichte entstehen momentan in den letzten Wochen vor der Abgabe am Semesterende, weshalb es für ein solches Peer-Review nötig wäre, einen zweiten Zeitpunkt festzulegen, an dem die Berichte soweit fertig sind, dass sie Kommilitonen zur Begutach-

tung freigegeben werden können. Dieser Termin könnte etwa einen Monat vor der eigentlichen Abgabe liegen, sodass noch genügend Zeit für die zwei Reviews bleibt. Der Projektbericht ist vor Abgabe nicht für andere einsehbar, da dort die persönliche Reflexion der Teilnehmer stattfindet. Somit würde auch ein Feedback auf den Bericht nur für den Autor und den Lernpartner, der den Bericht begutachtet, zugänglich sein.

Wie schon bei der Beschreibung des Lehrgangs eEducation in Kapitel 3.3 ausgeführt, gleichen die Kriterien, die bisher für die Bewertung des Projektberichts gelten, an einigen Stellen denen, die dort beim Peer-Review eingesetzt werden. Nahezu alle Kriterien, die es im Lehrgang eEducation gibt, finden sich auch in ähnlicher Formulierung beim Begleitstudium wieder. Die Ausnahme bildet hier das Kriterium der „multimedialen Aufbereitung“, das jedoch im Kontext eines E-Portfolios durchaus Sinn macht. Für das Peer-Review sollen somit bei diesem Vorschlag die bestehenden acht Kriterien übernommen werden, ergänzt um den Multimedia-Einsatz im Sinne einer angemessenen Unterstützung der Kompetenzdarstellung durch multimediale Elemente wie Bilder, Videos und Animationen. Auch für die summative Bewertung durch den Dozenten kann dieses Kriterium in Zukunft mit aufgenommen werden. Die neun Kriterien lesen sich nun also folgendermaßen:

1. Überblick über die geleistete Projektarbeit
2. Qualität der Reflexion der Projekterfahrungen
3. Darstellung der Kompetenzentwicklung
4. Originalität der Erfahrungsaufbereitung
5. Struktur der Darstellung und Sprache
6. Relevanz der bearbeiteten Problemstellung
7. Nutzen der erzielten Arbeitsergebnisse
8. Engagierter Einsatz für die Projektgruppe
9. **[NEU] Multimediale Aufbereitung:** Werden multimediale Inhalte (Audio/Video) eingesetzt um das im Text Geschilderte zu veranschaulichen? Sind Multimedia-Elemente passend gewählt? Bieten sie eine gelungene Ergänzung oder lenken sie eher ab?

Bei der Umsetzung wäre es eine Möglichkeit, die im Internet oft benutzte „Fünf-Sterne-Wertung“ heranzuziehen und die Peers bei jedem Kriterium Punkte vergeben zu lassen. Ein allgemeines Textfeld ermöglicht darüber hinaus eine zusammenfassende Begründung der Bewertungen. Für den Feedback-Text sollten hier wieder Regeln kommuniziert werden, die sicherstellen, dass die textuelle Rückmeldung durch die Studenten lernförderlich gestaltet wird.

Durch die Zweiteilung der Bewertung schafft man es einerseits eine Struktur zu etablieren und eine Auseinandersetzung mit den Bewertungskriterien zu erreichen und andererseits wird die schriftliche Einschätzung der Studenten im allgemein gehaltenen Textfeld nicht zu stark eingeschränkt. Dies wäre der Fall, wenn man neun einzelne Textfelder zur Verfügung stellte.

Vorschlag 3: Peer-Review-Verfahren zum Projektbericht**Beteiligte Personengruppen:** Begleitstudiumsteilnehmer**Form und Inhalt des Feedbacks:** Feedback-Kriterien und Feedback-Regeln**Formatives vs. summatives Feedback:** Formative Rückmeldung evtl. mit Notenbezug**Verortung bzgl. der Plattform-Bereiche:** Portfolio (Projektbericht)

Im nächsten Kapitel wird nun konkret beschrieben, wie die Feedback-Vorschläge auf der e³-Plattform umgesetzt werden können und welche Änderungen dafür notwendig sind. Dies geschieht anhand von verschiedenen Bebilderungen („Screen-Dummies“), auf denen als Fotomontage dargestellt ist, wie der Vorschlag in der Umsetzung aussehen müsste. Somit wird eine direkte Umsetzung der Entwürfe durch den Entwickler möglich.

4.4 Übertragung der Ergebnisse auf die e³-Plattform

Nun folgte eine Erläuterung der sechs Vorschläge anhand von Bebilderungen. Die kompletten Entwürfe befinden sich im Anhang, aus Platzgründen werden meist nur einzelne Bildausschnitte im Text angeführt.

a) **Projektebene Vorschlag 1: Teilen von objektiven Tagebucheinträgen**

Wenn ein Begleitstudiumsteilnehmer einen Projekttagbucheintrag erstellt, hat er bisher keine Möglichkeit das Beschriebene mit seiner Projektgruppe zu teilen. Nach Vorschlag 1 wird er nun bei den objektiven Ereignissen gefragt, ob er diesen „mit [der] Projektgruppe teilen“ möchte (siehe Abb.12). Er kann dann über eine sog. Checkbox auswählen, ob er den Beitrag zugänglich machen möchte. Dieser erscheint in Folge dessen als Gruppenbeitrag in der entsprechenden Projektgruppe im Community-Bereich der Plattform.

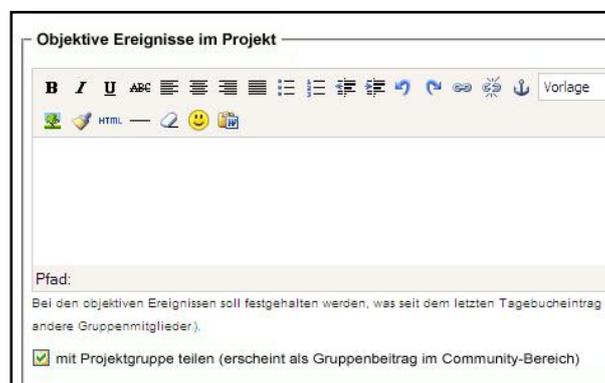


Abb. 12: *Teilen von objektiven Tagebucheinträgen mit der Projektgruppe (vollständiger Entwurf siehe Appendix I)*

Die Gruppenmitglieder können nun in Form von Kommentaren auf den Eintrag reagieren, der z.B. ein Treffen oder eine gemeinsame Redaktionssitzung der Projektgruppe thematisiert.

b) Projektebene Vorschlag 2: „Persönliche Notiz“

Liest man als Student nun im Community-Bereich einen Beitrag über ein Gruppentreffen o.ä., bei dem man beteiligt war, so kann man diesen Beitrag derzeit nicht in sein eigenes Portfolio übernehmen. Man müsste einen eigenen, inhaltsgleichen Portfolio-Eintrag schreiben. Nach Vorschlag 2 soll nun die Funktionalität angeboten werden, einen „fremden“ Gruppenpost³⁷ zu adaptieren. Dafür klickt man unter dem Eintrag auf „in mein Portfolio übernehmen“ (siehe Abb. 13). Die eigenen Gruppenposts finden sich nach wie vor auch im Portfolio wieder, hier muss man diese nicht erst übernehmen. Auch den „Übernehmen“-Button gibt es bei den eigenen Beiträgen dementsprechend nicht.

The screenshot shows a forum post titled "Erstes Treffen" by Tamara Specht. The post contains a list of dates and times for group meetings, deadlines for assignments, and a list of group members. At the bottom right of the post, there is a button labeled "in mein Portfolio übernehmen".

Erstes Treffen Druckversion

Verfasst von Tamara Specht (nicht überprüft) am Do, 07/23/2009 - 09:06. Gruppenbeitrag

Hallo zusammen!

Hier also noch mal alles, was heute so besprochen wurde, in Kurzform.

Die Termine sind (voraussichtlich, es sei denn, die Mediatoren melden sich noch und meckern...) folgende:

Do., 29.10.: 13.30-17.00: PowerPoint und Photoshop Gruppe 1
 Fr., 30.10.: 10.00-13.30: Rhetorik und Kreativitätstechniken Gruppe 1
 Do., 05.11.: 13.30-17.00: PowerPoint und Photoshop Gruppe 2
 Fr., 06.11.: 10.00-13.30: Rhetorik und Kreativitätstechniken Gruppe 2

Diese Termine ebenso wie Vor- und Nachbesprechung sind verpflichtend.
 Vor- und Nachbesprechung werden wir dann noch per Doodle terminlich klären.

Wir werden die Gruppen nicht in Anfänger und Fortgeschrittene teilen (nicht möglich, die Erstis vor der Anmeldung zu erreichen, sonst evtl. sehr ungleiche Verteilung), aber evtl. das Vorwissen der Erstis per Umfrage im Digicampus vorab abfragen (was dann bei der Ersti-Einführungsveranstaltung gesagt werden soll).

Vor allem die technischen Themen sollten daher relativ flexibel vorbereitet werden, um auf die Gruppe reagieren zu können (also verschiedene Übungen bzgl. Schwierigkeitsgrad vorbereiten).

Die Deadlines:

- Gliederung / Plan: 27.09.
- fertige Präsentation: 16.10.

Die Einteilung:

- Powerpoint: Julian, Ben, Carina
- Photoshop: Felix, Philip
- Rhetorik: David, Hannah
- Kreativitätstechniken: Eva, Susana

Jede Präsentation sollte ca. 90 Minuten dauern und seeehr interaktiv sein =).

Im Digicampus gibt's eine Master-Vorlage für die Präsentationen für alle. Dort sind auch die Präsentationen von letztem Jahr als Beispiel.

Für die Punkte muss man Tagebuch und Bericht schreiben, also einfach die Begleitstudiumsregeln. Benoten wird dann auch Tom Sporer.

Abb. 13: Gruppenbeitrag mit Funktionalität zum Übernehmen in das eigene Portfolio
(vollständiger Entwurf siehe Appendix II)

³⁷ Post= engl. für Beitrag, Eintrag

Nach einem Klick auf „in mein Portfolio übernehmen“ gelangt man auf eine Seite, auf der man die Möglichkeit hat, dem Eintrag eine persönliche Notiz hinzuzufügen (siehe Abb.14). Unter dem Eingabefeld wird eine Anleitung zum Schreiben der Notiz angezeigt. Dort heißt es, dass „bei der persönlichen Notiz [...] analog zum subjektiven Tagebucheintrag reflektiert werden [soll], wie man selbst die im ursprünglichen Eintrag geschilderte Situation empfunden hat.“ Zudem hat man die Möglichkeit den ursprünglichen Eintrag zu überarbeiten und zu entscheiden, ob bisherige Kommentare (falls vorhanden) zusammen mit dem Hauptbeitrag übernommen werden sollen.

Abb. 14: Hinzufügen einer persönlichen Notiz (vollständiger Entwurf siehe Appendix III)

Nach der Aufnahme in das Portfolio erscheint der Gruppenbeitrag in der Zeitleiste im Portfolio-Bereich. Am Ende des Semesters kann er zusammen mit den eigenen Portfolio- und Gruppenbeiträgen als Grundlage für den Projektbericht verwendet werden.

c) **Projektebene Vorschlag 3:** Projektkoordinatoren-Feedback auf Ergebnisse

Bisher werden die Projektkoordinatoren nicht benachrichtigt, wenn ein Student ein Arbeitsergebnis im Community-Bereich einstellt. Nach Vorschlag 3 soll es demnächst möglich sein, explizit Feedback für seine Arbeitsergebnisse anzufordern, indem die Checkbox „Feedback vom Projektkoordinator einholen (E-Mail-Benachrichtigung)“ aktiviert wird (siehe Abb.15).

Abb. 15: Feedback auf ein Arbeitsergebnis einholen (vollständiger Entwurf siehe Appendix IV)

In der Folge erhält der Koordinator eine E-Mail, durch die er über den Feedback-Wunsch des Gruppenmitglieds in Kenntnis gesetzt wird (siehe Abb.16).



Abb. 16: E-Mail-Benachrichtigung: Arbeitsergebnis (vollständiger Entwurf siehe Appendix V)

Die E-Mail informiert den Koordinator, *wer* das Arbeitsergebnis hochgeladen hat, *was* der Titel des Ergebnisses ist und *wo*, bzw. über welchen Link er darauf zugreifen kann. Nachdem der Link angeklickt wurde, gelangt der Koordinator zum Ergebnis und kann dieses kommentieren (siehe Abb.17).

Anhang	Größe
Artikel_Campuskunst.doc	916 KB

Abb. 17: Feedback auf ein Arbeitsergebnis erstellen (vollständiger Entwurf siehe Appendix VI)

Links neben dem Eingabefeld wird der Koordinator auf die grundlegenden Feedback-Regeln nach Stangl (2000) hingewiesen (siehe Anhang V). Dadurch sollen die Anforderungen an eine hochqualitative Rückmeldung stärker ins Bewusstsein gerufen werden.

d) **Individualebene Vorschlag 1: Anforderung von Feedback auf die Reflexion im Projektstagebuch**

Beim ersten Vorschlag auf Individualebene gibt es für den Begleitstudiumsteilnehmer die Möglichkeit, über Checkboxen auszuwählen, von wem er Feedback auf sein Projektstagebuch erhalten möchte (siehe Abb.18). Dies kann einerseits der Dozent sein und andererseits beliebige andere Personen, die auf der e³-Plattform registriert sind. Wer genau für das Feedback letztendlich zuständig ist, soll an dieser Stelle außen vor gelassen werden. Zusätzlich kann eine Anmerkung hinzugefügt werden, die den Feedbackwunsch ergänzt. Um den Benutzern jederzeit ihre eigene Privatsphäre vor Augen zu führen, findet sich unter dem Tagebucheintrag ein Hinweis, der betont, dass alle Einträge privat und nicht für andere Personen einsehbar sind, solange man nicht explizit Feedback anfordert.

Wichtiger Hinweis: Sofern du kein Feedback anforderst sind alle deine Einträge privat, d. h. nicht für andere Personen einsehbar.

Feedback zur Reflexion anfordern: vom Dozent von Begleitstudiumsteilnehmer [Teilnehmer auswählen ...] >> Person hinzufügen

Hallo Markus, kannst du mal bitte über den Eintrag schauen, ob das so in Ordnung geht! Freu mich über Kommentare! ;-) Liebe Grüße, Annika

[Hier ist Platz für ergänzende Anmerkungen zum Feedbackwunsch]

Abb. 18: Feedback auf das Projektstagebuch anfordern (vollständiger Entwurf siehe Appendix I)

Nachdem das Feedback angefordert wurde, erhält die entsprechende Person eine E-Mail-Benachrichtigung, in der ein Link zum Beitrag sowie die persönliche Anmerkung enthalten ist (siehe Abb.19).



Abb. 19: E-Mail-Benachrichtigung: Tagebucheintrag (vollständiger Entwurf siehe Appendix VII)

Zudem kann der Feedback-Geber auf seiner persönlichen Startseite auf der e³-Plattform (App.VIII) sowie im Portfolio-Bereich (App. IX) auf einen Blick einsehen, von welchen Personen derzeit Feedback-Anfragen an ihn gestellt wurden (siehe Abb. 20).

f) **Individualebene Vorschlag 3: Peer-Review-Verfahren zum Projektbericht**

Solange der Projektbericht im Begleitstudium nicht einen gewissen Bearbeitungsstand erreicht hat, sollte dieser noch nicht einsehbar sein. Erst wenn der Student mit dem Bericht fürs Erste zufrieden ist, gibt er diesen für das Peer-Review frei (siehe Abb.22). Dafür kann er im Bearbeitungsmodus des Berichts eine Status-Änderung vornehmen.

The screenshot shows a web form with the following elements:

- Titel:** * (required field) containing the text: "Konzeption eines Workshops für Studienanfänger. Titel: „Kreativität in Wort und Bild“"
- Semester:** A dropdown menu with options: "- Keine -", "WS 08/09", "SS 09", "WS 09/10", and "SS 10".
- Status im Peer-Review-Prozess:** Two radio button options:
 - noch nicht freigegeben
 - für Feedback freigegeben
- Teil A Hintergrund des Projekts und persönliche Motivation:** A rich text editor with a toolbar containing icons for bold, italic, underline, text color, background color, bulleted list, numbered list, link, unlink, and a "Vorlage" dropdown menu.

Abb. 22: Bericht für das Peer-Review freigegeben (vollständiger Entwurf siehe Appendix XI)

Nun erhält der Lernpartner, der zu Beginn des Semesters zugeteilt werden muss, eine E-Mail, die ihn informiert, dass der Bericht für den Review-Prozess freigegeben ist (siehe Abb.23). In der E-Mail befinden sich der Titel des Berichts, ein Verweis auf den Ersteller, sowie ein Link zur e³-Plattform.



Abb. 23: E-Mail-Benachrichtigung: Peer-Review (vollständiger Entwurf siehe Appendix XII)

Über den Link gelangt man auf den Bericht des Kommilitonen (siehe Abb.24). Unter dem Bericht hat man die Möglichkeit ein Feedback zu verfassen. Zusätzlich lernt man die Kriterien zum Projektbericht kennen, in dem man sie in einem 5-Sterne-Wertungs-Schema selbst anwendet. Durch einen Klick auf das Fragezeichen am rechten oberen Rand des Kastens, der die Wertung beinhaltet, kommt man auf eine Hilfeseite, die Details zu den Bewertungskriterien und ihrer Anwendung aufzeigt. Im freien Textfeld im linken Abschnitt der Seite ist Platz für ein „zusammenfassendes Feedback, das auf die 5-Sterne-Wertungen Bezug nimmt.

wichtig sind. Ich denke dass ich durch die vielen Heterate in meinem Studium schon sehr gut vorbereitet werde und der Workshop trägt weiter dazu bei, mich im Bereich der Präsentation weiterzubilden.

„sandwich-theorie“ empfiehlt, jede negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten.

Feedback verfassen:

Inhalt:

B I U ABC [Rich Text Editor Icons] Absatz

[hier ist Platz für ein zusammenfassendes Feedback, das auf die 5-Sterne-Wertungen Bezug nimmt.]

Pfad: p

5-Sterne-Wertung ?

1. Überblick über die Projektarbeit ☆☆☆☆☆
2. Qualität der Reflexion ☆☆☆☆☆
3. Darstellung der Kompetenzen ☆☆☆☆☆
4. Originalität der Aufbereitung ☆☆☆☆☆
5. Struktur der Darstellung u. Sprache ☆☆☆☆☆
6. Relevanz der Problemstellung ☆☆☆☆☆
7. Nutzen der Arbeitsergebnisse ☆☆☆☆☆
8. Engagierter Einsatz für das Projekt ☆☆☆☆☆
9. Multimediale Aufbereitung ☆☆☆☆☆

Feedback absenden

Abb. 24: Peer-Review-Feedback auf den Projektbericht (vollständiger Entwurf siehe Appendix XIII)

Nachdem das Feedback gegeben wurde, sollte die Möglichkeit bestehen, diese im Sinne eines „Feedback auf das Feedback“ zu kommentieren, sodass ein Dialog über den Erstellungsprozess des Berichts entsteht, was in der Literatur oft als Voraussetzung für eine gute Feedbackkultur angeführt wird.

Die eben beschriebenen Vorschläge wurden von mir in Zusammenarbeit mit dem Hauptverantwortlichen für das Begleitstudium (Thomas Sporer), und einer Expertin für Assessment-Feedback (Silvia Sippel) entworfen. Auch der Entwickler der e³-Plattform, Johannes Metscher, wurde über das Vorhaben und die anstehende Umsetzung in Kenntnis gesetzt. Eine Realisierung der Vorschläge ist ab frühestens Oktober 2009 geplant. Wegen des begrenzten Zeitbudgets aller Beteiligten ist hier eine Priorisierung der Vorschläge hinsichtlich ihrer Wichtigkeit notwendig, die in Absprache zwischen Didaktikern und Entwicklern getroffen werden muss.

5. Fazit und Diskussion des weiteren Vorgehens

Zusammenfassung. In dieser Arbeit wurde zunächst, nach einer kurzen Klärung des Portfolio-Begriffs, das Studienprogramm „Begleitstudium Problemlösekompetenz“ als prototypisches E-Portfolio-Einsatzszenario vorgestellt. Daraufhin folgte eine Analyse zum Assessment-Feedback im Studienprogramm, wobei sich herausstellte, dass bisher vorwiegend summatives Feedback gegeben wird und Rückmeldungsprozesse ansonsten eher informell ablaufen. Im Anschluss wurden vier exemplarische Szenarien des Portfolio-Einsatzes im deutschsprachigen Hochschulraum untersucht, um Anregung für die Ausgestaltung von Feedback-Vorschlägen zu erhalten. Sechs solche Vorschläge wurden schließlich begründet und ausgearbeitet, drei davon auf Individualebene und drei auf Projektebene.

Kritische Reflexion. Die entwickelten Vorschläge sind als Ansatzpunkte zu verstehen, wie man Feedback nach und nach im Studienprogramm verankern könnte. Es kann durchaus sein, dass sich einige Vorschläge in der Umsetzung als nicht praktikabel bzw. kontraproduktiv erweisen und noch verändert oder sogar verworfen werden müssen. Zum Beispiel kann es sein, dass die persönlichen Notizen zu Gruppenbeiträgen, die mit ausgewählten Personen in der Gruppe geteilt werden, dazu führen, dass man Kritik nicht direkt offen als Kommentar äußert, sondern Diskussionen hinter dem Rücken des Beteiligten austrägt. Online ist die Hemmschwelle für negative Äußerungen in der Regel geringer, also bleibt abzuwarten, ob entsprechende Probleme in Zukunft eintreten. Sollte es zu Streit innerhalb der Projektgruppe kommen, könnten sich die Betroffenen auch direkt an die „Mediatoren“, einer Projektgruppe an der Universität, die bei studentischen Konflikten vermittelnd tätig wird, wenden. Um dies zu unterstützen, bietet es sich an, die Mediatoren auf der Plattform an geeigneter Stelle zu erwähnen. Generell stellt sich die Frage, ob das Freigeben der eigenen Einträge wirklich zu einer Verbesserung der Reflexion führt, oder ob das Geschehene dadurch nur noch oberflächlich dargestellt wird und man das Ansprechen von Problemen scheut. Diese und ähnliche Fragen, wie zum Beispiel ob ein Multimedia-Einsatz im Portfolio praktikabel ist, müssen in der nächsten Zeit noch eruiert werden.

Diskussion des weiteren Vorgehens. Die Weiterentwicklung des Begleitstudiums geschieht nach den Prinzipien des „Design-Based-Research“-Ansatzes, der u.a. dadurch gekennzeichnet ist, dass die Entwicklung von Lernumgebungen und die didaktische Forschung in authentischen Situationen miteinander verknüpft werden (vgl. DBRC, 2003, S.5). Dabei folgen in kontinuierlichen Zyklen die Schritte (didaktisches) Design, Umsetzung, Analyse und Re-Design aufeinander (ebd.). Momentan befinden wir uns hier im Begleitstudium tendenziell in einer Analysephase, wobei die vorliegende Arbeit weiter dazu beiträgt (Kapitel 2) und erste Vorschläge für ein partielles Re-Design anbietet (Kapitel 4). In Anschluss an die Umsetzung der Vorschläge sollte evaluiert werden, inwiefern die Studenten die neuen Funktionen annehmen und nutzen. Zudem können didaktische Nutzungsszenarien zur Einbindung der Feedback-Funktionalitäten erprobt werden. Dies bietet sich z.B. im Rahmen eines Seminars im Sommersemester 2010³⁸ an, bei dem die Studenten am Beispiel des Begleitstudiums Grundlagen des Assessment-Feedbacks vermittelt bekommen und aktiv an der Weiterentwicklung mitwirken. Auf der Plattform steht hierfür bereits neben den drei Hauptbereichen ein zusätzlicher „Entwicklungsbereich“ zur Verfügung, wo Fehler-Reporte, Usability-Schwächen und Änderungswünsche in Form von sog. „User-Stories“ gesammelt werden. Jeder Benutzer kann hier durch eigene Einträge einen Beitrag leisten (vgl. Sporer, Metscher & Meyer, 2009a, S. 232f.). Auf Basis der Rückmeldungen von den Studenten werden die bisherigen Vorschläge dann angepasst, um vor allem das formative Assessment im Begleitstudium noch zu verbessern. Dies geschieht am Institut für Medien und Bildungstechnologie vor dem Hintergrund der eigenen Institutsphilosophie, die den Student im Zentrum zwischen Forschung, Lehre und Dienstleistung sieht (Fahrner et al., 2009). Feedback ist

³⁸ Der gewählte Zeitpunkt für das Seminar bezieht sich auf die erwartete Fertigstellung der technischen Umsetzung der Vorschläge. Dieser muss u.U. noch in Rücksprache mit dem Entwickler verschoben werden.

hier nicht nur für das Lernen des einzelnen Studenten von Bedeutung, wie es in dieser Arbeit argumentiert wurde. Auch bei der Bildungsforschung, der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Szenarien für den „Medien und Kommunikation“-Studiengang sowie der Entwicklung von technischen Lösungen wie z.B. der e³-Plattform, besteht eine enge Rücksprache zwischen allen Beteiligten.

Im Begleitstudium steht derzeit bei der Weiterentwicklung des E-Portfolio-Einsatzes neben dem Thema „Assessment-Feedback“ vor einer stärkeren Einbindung der Produktorientierung neben der bisherigen Prozessorientierung auf dem Programm. Die Reflexion des eigenen Lernprozesses soll dabei nicht verloren gehen. Vielmehr können die bestehenden Formate Projekttagebuch und Projektbericht durch sog. Mikroartikel erweitert werden. Diese erstellt man zu konkreten Produkten und beantwortet anhand von Leitfragen, wie es zur Fertigstellung des Produkts gekommen ist. Die Mikroartikel fördern einerseits die Reflexion der Teilnehmer und unterstützen andererseits die Projekte direkt in ihrem Wissensmanagement. Zudem könnten sie mit Leistungspunkten bewertet werden und in das formale Assessment eingehen.

Diese Mikroartikel stellen eine weitere Möglichkeit dar, die Ziele des Begleitstudiums Problemlösekompetenz zu unterstützen: die Förderung von selbstorganisierten Praxisgemeinschaften, die Unterstützung der technologiegestützten persönlichen Reflexion, sowie die Schaffung einer Anbindung informellen Lernens an das Fachstudium.

Übertragbarkeit der Ergebnisse. Das literaturbasierte und konzeptionell-praktische Vorgehen bei dieser Arbeit, ermöglicht es zwar, Vorschläge für die Ausgestaltung im Begleitstudium Problemlösekompetenz zu entwickeln. Die Brauchbarkeit und somit auch die Übertragbarkeit müssen sich jedoch erst noch im Zuge von weiteren Untersuchungen und empirischen Studien erweisen. Dies kann meine Bachelorarbeit an dieser Stelle noch nicht leisten.

Langfristig besteht dennoch das Ziel, ein Konzept für die Einbindung von Feedback in das E-Portfolio-Assessment zu entwickeln, das dann auch auf andere Studienprogramme übertragbar wäre. Dies soll dazu beitragen, dass sich lernförderliches Feedback weiter im Hochschulkontext etabliert, um so die Qualität der Lehre zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Attwell, G., Chrzaszcz, A., Pallister, J. & Hornung-Prähauser, V. (2007). *Grab your future with an e-portfolio! Study on new qualification and skills needed by teachers and career counsellors to empower young students with the e-portfolio concept and tools*. Online verfügbar unter http://www.mosep.org/images/stories/attachments/-mosep_study.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P. & van der Vleuten, C. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), S. 114-129. Online verfügbar unter http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1772/1/Baartman%20et%20al_2007_ERR.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Barrett, H. C. & Carney, J. (2005). *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*. Online verfügbar unter <http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf> [zuletzt: 30.09.09].
- Barrett, H. C. & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting paradigms in electronic portfolio approaches*. Online verfügbar unter <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html> [zuletzt: 30.09.09].
- Baumgartner, P., Himpsl, K. & Zauchner, S. (2009). Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung - Teil I des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. *Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien*. Donau Universität Krems. Online verfügbar unter <http://www.peter.baumgartner.name/Members/baumgartner/news/e-portfolio-forschungsbericht-und-publikationsstrategie> [zuletzt: 30.09.09].
- Baumgartner, P. & Kalz, M. (2004). Content Management Systeme aus bildungstechnologischer Sicht. In P. Baumgartner, H. Häfele & K. Maier-Häfele: *Content Management Systeme für e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). Intentional Learning as a Goal of Instruction. In L. Resnick (Hrsg.): *Knowing, Learning, and Instruction*, S. 361-292, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhardt, T. & Kirchner, M. (2008). Schulung: E-Portfolios im Einsatz. Folien zum Vortrag an der Adam Ries Fachhochschule Erfurt. Online verfügbar unter <http://www.slideshare.net/thbernhardt/schulung-eportfolios-im-einsatz-presentation> [zuletzt: 30.09.09].
- Bieler, D., Peters, C. & Wilde, O. (2008). studIPort 2.0 - Lernumgebungen und ePortfolios an der TUHH. In *Hamburger eLearning Magazin Nr. 1*, S. 6-7. Online verfügbar unter http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eLearningMagazin_01.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: SRHE / Open University Press.

- Biggs, J. (2004). *Aligning teaching for constructing learning*. Online verfügbar unter http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), S. 399-413.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A Model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection. Turning experience into learning*, S. 18-40. London & New York: Kogan Page/Nichols.
- Brendel, S., Eggensperger, P. & Glatzer, A. Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), S. 55–84.
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. (1), S. 81–89.
- Bruner, J. (2004,1987). Life as Narrative. In *Social Research* 71, H.3, S. 691–710.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2009). *Der Bologna-Prozess*. Online verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/3336.php#inhalte> [zuletzt: 30.09.09].
- Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. In *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3). Online verfügbar unter <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/93/87> [zuletzt: 30.09.09].
- Czerwionka, T., Peters, C. & Renner, C. (2009). ePortfolios an der TUHH. Konzeption und aktueller Stand im ELCH-Projekt "studIPort 2.0". In *Hamburger eLearning Magazin Nr. 2*, S. 35–36. Online verfügbar unter http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eCommunity/Hamburger_eLearning_Magazin/Hamburger_eLearning_Magazin_eLearningMagazin_02.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Davies, A. & Reid, A. (2001). Uncovering problematics in design education - learning and the design entity. In C. Swann & E. Young (Hrsg.): *Re-Inventing Design Education in the University: Proceedings of the International Conference*, S. 178-184, Perth: Curtin University.
- De Cuvry, A. (2002). Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. In P. Dehnhostel, U. Elshoz, J. Meister & J. Meyer-Menk (Hrsg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*, S. 65-80. Berlin: Edition Sigma.
- Design Based Research Collective (2003). Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In *Educational Psychologist*, Vol. 32, Nr. 1, S. 5–8.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Donau-Universität Krems (2009). eEducation. MA - Master of Arts. Certified Program. Online verfügbar unter <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/eeducation/index.php> [zuletzt: 30.09.2009].
- Döring, N. (1999). Identitäten, soziale Beziehungen und Gemeinschaften im Internet. In B. Batonic (Hrsg.), *Das Internet für Psychologen*, 2. Aufl. Göttingen, S. 379-416.

- Dürnberger, H. & Sporer, T. (2009). Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden: Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, H., V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009 - Lernen im digitalen Zeitalter*. S. 30-40. Waxmann, Münster.
- Dürnberger, H. & Meyer, P. (2009). Szenario 2010: Studentische Projektgruppen als lebendige Lernorte. *Beitrag für den DINI-Wettbewerb 2009 "Lebendige Lernorte"*. Online verfügbar unter http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Lebendige_Lernorte_studentische_Projektgruppen.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2. überarbeitete Auflage). Münster u.a.: Waxmann.
- Fahrner, U. et al. (2009). *Von der kreativen Idee zur alltagstauglichen Lehr-Lerninnovation: mediendidaktische Entwicklungsforschung am Augsburger Institut für Medien und Bildungstechnologie*. Finalist MEDIDA-PRIX 2009. Online verfügbar unter <http://www.medidaprix.org/projekte/projektodb/1368> [zuletzt: 30.09.09].
- Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. In *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), S. 102-108.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), S. 1-31.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Grüneberg, F. (2009a). Auswertung der Einzelinterviews mit Nicht-Nutzern des e³-Portfolios. Unveröffentlichtes Manuskript, 2009a, intern verfügbar.
- Grüneberg, F. (2009b). Auswertung Fragebogen. Exceldatei. Unveröffentlichtes Manuskript, 2009b, intern verfügbar.
- Häcker, T. (2004). Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen. In D. Krause & P. Eyerrer (Hrsg.): *Projektarbeit mit Ernstcharakter: Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule* (2. Aufl.), S. 212-227. Pfinztal: TheoPrax Stiftung. Fraunhofer Institut für Chemische Technologie.
- Häcker, T. (2005). *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung*. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Häcker, T. (2009). *Entwicklungsportfolios - Bedrohung oder Mehrwert für angehende LehrerInnen*. Vortrag im Rahmen des (e)Portfolio-Tages. Veranstaltung vom 29.01.2009. Universität Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.hilzensauer.com/?p=65> [zuletzt: 30.09.09].
- Häfele, H. (2008). *E-Portfolio Grundlagen*. Online verfügbar unter <http://e-portfolios.org/e-portfolio-grundlagen.html> [zuletzt: 30.09.09].
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1), S. 81-112.

- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), S. 53-64.
- Hilzensauer, W. (2008). *E-Portfolios - Einführung an Hochschulen*. Veranstaltung vom 11.02.2008, aus der Reihe "Virtuelle Ringvorlesung". Veranstalter: e-teaching.org. Online verfügbar unter <http://connect.iwm-kmrc.de/p16165375/> [zuletzt: 30.09.09].
- Hilzensauer, W., Attwell, G., Chrzaszcz, A., Buchberger, G., Hornung-Prähauser, V. & Pallister, J. (2008). Neue Kompetenzen für E-Portfolio-Begleiter/innen? Der Kurs MOSEP – More Self-Esteem with my E-Portfolio. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. GMW Band 48*, S. 103–112. Online verfügbar unter http://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat_173622.pdf#page=104 [zuletzt: 30.09.09].
- Himpsl, K. (2008). *E-Portfolio-Konzept im Lehrgang eEducation*. Unveröffentlichtes Manuskript, Donau-Universität Krems. Auf interner Plattform verfügbar.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2004). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Das europäische System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte*. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Key_Features_deutsch.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Hornung-Prähauser, 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: Salzburg Research.
- Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft (2008). *Elektronische Dokumente. Lernziele & Lerninhalte*. Technische Universität Ilmenau. Online verfügbar unter <http://tu-ilmenau.de/fakmn/Elektronische-Dokume.8159.0.html> [zuletzt: 30.09.09].
- Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. New York: Routledge.
- Jones, M. & Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio: Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff*. New York & London: Routledge.
- Kerres, M. & Witt, C. de (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage zur Konzeption von eLearning. In D. Trechtel, H.O. Meyer (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele*, S. 77-99. München: Oldenbourg Verlag.
- Kirchner, M. (2009a). *E-Portfolio case study at TU Ilmenau. Course electronic documents*. Folien zum Vortrag auf der ePortfolio-Konferenz 2009. Wien. Online verfügbar unter http://www.eportfolio09.at/downloads/CaseStudy_TU-Ilmenau_ePortfolio_konferenz2009.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Kirchner, M. (2009b). *Bewertungsschema E-Portfolio-Blog-Beitrag. Praktikum "Elektronische Dokumente" WS 2008/09*. IfKW, Technische Universität Ilmenau. Online verfügbar unter http://www.elearning2null.de/wp-content/uploads/pdfs/Bewertungsschema_E-Portfolio-Blog-Beitrag_20080922.pdf [zuletzt: 30.09.09].

- Knight, P. T. & York, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Buckingham: Open University Press.
- Kritzenberger, H. (2005). *Multimediale und Interaktive Lernräume*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mahara (2009). *Open source eportfolios. Features*. Online verfügbar unter <http://mahara.org/features> [zuletzt: 30.09.09].
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen in Multimedia und Internet*, S. 139-148. Weinheim: Beltz.
- Metscher, J. (in Druck). Interdisziplinäre Konzeption und Entwicklung einer kollaborativen e-Portfolio Umgebung (Masterarbeit). Augsburg: Universität Augsburg.
- Meyer, P., Sporer, T. & Metscher, J. (2009). e³-Portfolio – Supporting and Assessing Project-based Learning in Higher Education via E-Portfolios. In U. Cress, V. Dimitrova & M. Specht (Hrsg.). *Fourth European Conference on Technology-Enhanced Learning*. Springer, Berlin.
- MOSEP (2009). *More Self Esteem with my e-Portfolio*. Online verfügbar unter <view-source:http://www.mosep.org/index.php/lang-de> [zuletzt: 30.09.09].
- Mutch, A. (2003). Exploring the Practice of Feedback to Students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), S. 24-38.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. In *Studies in Higher Education*, 31(2), S. 199-218.
- Ost-West-Wissenschaftszentrum (2006). *Bologna-Glossar. Eintrag zu "Kompetenzen"*. Online verfügbar unter <http://bologna.owwz.de/glossar.html> [zuletzt: 30.09.09].
- Pitts, S. (2005). "Testing, testing...": How do students use written feedback? *Active Learning in Higher Education*, 6(3), S. 218-229.
- Reinmann, G., Sporer, T. & Vohle, F. (2007). Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? In R. Keil, M. Kerres & R. Schulmeister (Hrsg.). *eUniversity - Update Bologna. Education Quality Forum. Bd. 3*, S. 263-278. Münster: Waxmann.
- Rust, C. (2002). The Impact of Assessment on Student Learning: How Can the Research Literature Practically Help to Inform the Development of Departmental Assessment Strategies and Learner-Centered Assessment Practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), S. 145–158.
- Schaffert, S. (2008). *MOSEP - Mit deinem E-Portfolio in die Zukunft*. IkeWiki. Salzburg Research Forschungsgesellschaft. Online verfügbar unter <http://wiki.mosep.org/Mosep/> [zuletzt: 30.09.09].
- Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. In *elearningpapers*, 9, Juli 2008. Online verfügbar unter <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15971.pdf> [zuletzt: 30.09.09].

- Scheibe, W., Röhrs, H. & Oelkers, J. (2007). *Reformpädagogik. Begriffsbestimmung, Geschichte und Personen*. Online verfügbar unter <http://www.geschichte-erforschen.de/unterricht/reformpaedagogik/> [zuletzt: 30.09.09].
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith, S. 374-384.
- Sieder, J. (2009). *Gruppeninterview Begleitstudium Online-Plattform. Auswertung*. Unveröffentlichtes Manuskript, intern verfügbar.
- Sippel, S. (2008). *Assessment-Feedback in der universitären Hochschullehre* (Masterarbeit). Augsburg: Professur für Medienpädagogik, Universität Augsburg. Online verfügbar unter http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Masterarbeit_Sippel_webSquare.pdf [zuletzt: 30.09.09].
- Sippel, S. (2009). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der universitären Hochschullehre. In *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4, S. 1-22.
- Slembek, E. (2001). Feedback als hermeneutischer Prozess. In E. Slembek & H. Geißner (Hrsg.), *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. 2. Aufl., S. 63-79. St. Ingbert: Röhrig.
- Smith, M. K. (2001). *David A. Kolb on experiential learning. the encyclopedia of informal education*. Online verfügbar unter <http://www.infed.org/b-explrn.htm> [zuletzt: 30.09.09].
- Sporer, T. & Dürnberger, H. (2009). Selbstorganisierte Projektgruppen im Hochschulstudium. Überfachlicher Kompetenzerwerb durch die Partizipation an informellen Praxisgemeinschaften. Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Sporer, T., Jenert, T., Meyer P. & Metscher J. (2008). Entwicklung einer Plattform zur Integration informeller Projektaktivitäten in das formale Hochschulcurriculum. In S. Seehusen, U. Lucke & S. Fischer (Hrsg.). *DeLFI 2008. Die 6. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Sporer, T., Metscher, J. & Meyer, P. (2009a). e³-Portfolio – Collaboration and Assessment of informal Learning Activities based on E-Portfolios. In *Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz. Wie kommt das“ Neue“ mit Hilfe von Internettechnologien in die Welt? Sammlung von ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen der 5. EduMedia Fachtagung 2009*, S. 229-236, Salzburg Research Forschungsgesellschaft/Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Sporer, T., Meyer, P. & Steinle, M. (2009b). Begleitstudium als Modell zur Einbettung informellen Lernens in das Universitätsstudium. Beitrag für ISKO Tagung 2009.
- Sporer, T. & Meyer, P. (in Arbeit). Dokumentenanalyse der Projektberichte im Begleitstudium (Vorläufiger Titel). Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Intern verfügbar.
- Sporer, T., Reinmann, G., Jenert, T. & Hofhues S. (2007). Begleitstudium Problemlösekompetenz (Version 2.0): Infrastruktur für studentische Projekte an Hochschulen. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I.v.d. Berg (Hrsg.). *Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken*, S. 85-94. Münster: Waxmann.

- Sporer, T., Sippel, S. & Meyer P. (in Druck). Using E-Portfolios as an Assessment Instrument within the Study-Programme "Problem-Solving Competencies". In P. Baumgartner & S. Zauchner (Hrsg.). *E-Portfolio-Buch*. Krems.
- Stangl, W. (2000). Regeln für eine wirksame Rückmeldung. Online verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/FeedbackRegeln.shtml> [zuletzt: 30.09.09].
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), S. 145-156.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice - a brief introduction*. Online verfügbar unter <http://www.ewenger.com/theory/> [zuletzt: 30.09.09].
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard: Business Press.
- Wunder, K. (2001). Feedback effektiv gestalten: Empirische Befunde zu Gestaltungsmerkmalen und Effekten. In E. Slembeke & H. Geißner (Hrsg.), *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. 2. Aufl., S. 38-52. St. Ingberg: Röhrig.
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback. In *RELC Journal*, 38(1), S. 38-52.

- Appendix I -



Begleitstudium Problemlösekompetenz
e³ portfolio plattform



Startseite
Community-Bereich
Portfolio-Bereich
Assessment-Bereich
Entwicklungs-Bereich
Mein Konto
Hilfe
Log out

Startseite » Inhalt erstellen

Tagebucheintrag erstellen

Beim Erstellen eines neuen Tagebucheintrags hast Du die Wahl, welchen der verschiedenn, untenstehenden Stile Du dazu verwenden willst. Zudem ist es möglich Deinen emotionalen Zustand mit Hilfe von eSAMB festzuhalten.

Titel: *

Datum: *

Format: 22/08/2009 10:57

Objektive Ereignisse im Projekt

B I U ABC [List icons] [Link icon] [Image icon] [Template dropdown]

Pfad:

Bei den objektiven Ereignissen soll festgehalten werden, was seit dem letzten Tagebucheintrag „objektiv“ im Projekt passiert ist (z.B. Treffen der Projektgruppe, Erstellung eines Medienprodukts, Unterstützung durch andere Gruppenmitglieder).

mit Projektgruppe teilen (erscheint als Gruppenbeitrag im Community-Bereich)

Subjektive Eindrücke und Bewertungen

B I U ABC [List icons] [Link icon] [Image icon] [Template dropdown]

Pfad:

Bei den subjektiven Eindrücken, soll festgehalten werden, welche Erfahrungen Ihr durch die Mitarbeit im Projekt „subjektiv“ gesammelt habt. (z.B. Zufriedenheit mit Gruppentreffen, persönliche Bewertung der Medienarbeit und der Hilfe anderer Gruppenmitglieder, Umgang mit dem Feedback aus der Projektgruppe)

Wichtiger Hinweis: Sofern du kein Feedback anforderst sind alle deine Einträge privat, d. h. nicht für andere Personen einsehbar.

Feedback zur Reflexion anfordern: vom Dozent von Begleitstudiumsteilnehmer [» Person hinzufügen](#)

Hallo Markus, kannst du mal bitte über den Eintrag schauen, ob das so in Ordnung geht! Freu mich über Kommentare! ;-) Liebe Grüße, Annika

[Hier ist Platz für ergänzende Anmerkungen zum Feedbackwunsch]

Community - Tagebucheintrag ein oder mehreren Gruppen zuordnen

Gruppenzuweisung: *

Dateianhänge

[Projektblog](#) | [Team](#) | [Impressum](#) | [FAQ](#)

- Appendix II -



Begleitstudium Problemlösekompetenz
e²portfolio plattform



[Startseite](#) | [Community-Bereich](#) | [Portfolio-Bereich](#) | [Assessment-Bereich](#) | [Entwicklungs-Bereich](#) | [Mein Konto](#) | [Hilfe](#) | [Log out](#)

Startseite » Groups » Kreativität in Wort und Bild

[Druckversion](#)

Erstes Treffen [Druckversion](#)

Verfasst von Tamara Specht (nicht überprüft) am Do, 07/23/2009 - 09:06. Gruppenbeitrag

Hallo zusammen!

Hier also noch mal alles, was heute so besprochen wurde, in Kurzform.

Die Termine sind (voraussichtlich, es sei denn, die Mediatoren melden sich noch und meckern...) folgende:

Do., 29.10.: 13.30-17.00: PowerPoint und Photoshop Gruppe 1
 Fr., 30.10.: 10.00-13.30: Rhetorik und Kreativitätstechniken Gruppe 1
 Do., 05.11.: 13.30-17.00: PowerPoint und Photoshop Gruppe 2
 Fr., 06.11.: 10.00-13.30: Rhetorik und Kreativitätstechniken Gruppe 2

Diese Termine ebenso wie Vor- und Nachbesprechung sind verpflichtend.

Vor- und Nachbesprechung werden wir dann noch per Doodle terminlich klären.

Wir werden die Gruppen nicht in Anfänger und Fortgeschrittene teilen (nicht möglich, die Erstis vor der Anmeldung zu erreichen, sonst evtl. sehr ungleiche Verteilung), aber evtl. das Vorwissen der Erstis per Umfrage im Digicampus vorab abfragen (was dann bei der Ersti-Einführungsveranstaltung gesagt werden soll).

Vor allem die technischen Themen sollten daher relativ flexibel vorbereitet werden, um auf die Gruppe reagieren zu können (also verschiedene Übungen bzgl. Schwierigkeitsgrad vorbereiten).

Die Deadlines:

- Gliederung / Plan: 27.09.
- fertige Präsentation: 16.10.

Die Einteilung:

- Powerpoint: Julian, Ben, Carina
- Photoshop: Felix, Philip
- Rhetorik: David, Hannah
- Kreativitätstechniken: Eva, Susana

Jede Präsentation sollte ca. 90 Minuten dauern und seeehr interaktiv sein =).

Im Digicampus gibt's eine Master-Vorlage für die Präsentationen für alle. Dort sind auch die Präsentationen von letztem Jahr als Beispiel.

Für die Punkte muss man Tagebuch und Bericht schreiben, also einfach die Begleitstudiumsregeln. Benoten wird dann auch Tom Sporer.

Kreativität in Wort und Bild

- Beitrag erstellen
- Wikiseite erstellen
- Freund einladen
- 10 Mitglieder
- Manager: Tamara Specht (nicht überprüft)
- Meine Mitgliedschaft

[Projektblog](#) | [Team](#) | [Impressum](#) | [FAQ](#)

- Appendix IV -

The screenshot shows the user interface of the 'e³ portfolio plattform'. At the top, there is a header with the text 'Begleitstudium Problemlösekompetenz e³ portfolio plattform' and a search bar. Below the header is a navigation menu with links: 'Startseite', 'Community-Bereich', 'Portfolio-Bereich', 'Assessment-Bereich', 'Entwicklungs-Bereich', 'Mein Konto', 'Hilfe', and 'Log out'. The main content area is titled 'Arbeitsergebnis einstellen' and contains several form fields and checkboxes. On the right side, there is a sidebar titled 'Kreativität in Wort und Bild' with a list of actions and a search bar. At the bottom, there are buttons for 'Vorschau' and 'Speichern', and a footer with links for 'Projektblog', 'Team', 'Impressum', and 'FAQ'.

Header: Begleitstudium Problemlösekompetenz e³ portfolio plattform

Navigation: Startseite | Community-Bereich | Portfolio-Bereich | Assessment-Bereich | Entwicklungs-Bereich | Mein Konto | Hilfe | Log out

Form Fields:

- Startseite » Inhalt erstellen
- Arbeitsergebnis einstellen**
- Titel: *
- Typ des Arbeitsportfolios: **Arbeitsergebnis**
- Zielgruppe:
 - Kreativität in Wort und Bild
 - Prestige
- Diesen Beitrag in diesen Gruppen anzeigen:
- Inhalt:
 - Rich text editor with toolbar (Bold, Italic, Underline, ABC, Bulleted list, Numbered list, Indent, Outdent, Undo, Redo, Link, Unlink, Anchor, Absatz)
 - Plad: p
 - ▶ **Dateianhänge**
 - Feedback vom Projektkoordinator einholen (E-Mail-Benachrichtigung)
- Vorschau | Speichern

Right Sidebar: Kreativität in Wort und Bild

- Beitrag erstellen
- Wikiseite erstellen
- Freund einladen
- 10 Mitglieder
- Manager: Tamara Specht (nicht überprüft)
- Meine Mitgliedschaft
- Suchen

Footer: Projektblog | Team | Impressum | FAQ

- Appendix V -

Neues Arbeitsergebnis: Mein Artikel zur Campuskunst-Ausstellung für die prestigie #15

☆ admin@eee-portfolio.studiki.de an philip_meyer [Details anzeigen](#) 02.12.08 [Antworten](#)

Hallo Philip,
Tina S. hat ein neues Arbeitsergebnis auf der e³-Plattform hochgeladen. Titel: „Mein Artikel zur Campuskunst-Ausstellung für die prestigie #15“. Auf der Plattform gibt es die Möglichkeit, direkt Feedback zum Beitrag zu geben.

Weiterlesen und Feedback geben: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/node/389>

—
Das ist eine automatische Benachrichtigung von e³-portfolio To manage your subscriptions, browse to <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/user/9/notifications>
You can unsubscribe at <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/notifications/unsubscribe/75?signature=d324d2309f55462f563a108e3dd0b62f>

[Antworten](#) [Weiterleiten](#)

- Appendix VI -



Begleitstudium Problemlösekompetenz
e³ portfolio plattform



Startseite
Community-Bereich
Portfolio-Bereich
Assessment-Bereich
Entwicklungs-Bereich
Mein Konto
Hilfe
Log out

Startseite » Groups » Kreativität in Wort und Bild

Druckversion

Mein Artikel zur Campuskunst-Ausstellung für presstige #15 Druckversion

Verfasst von Tina S. am Do, 07/23/2009 - 09:06. Arbeitsergebnis

Hallo zusammen,

hier ist die erste Version meines Artikels. Freue mich über Anregungen und Kritik! :-)

LG,
Tina

Anhang	Größe
Artikel_Campuskunst.doc	916 KB

Kommentar verfassen:

Inhalt:

B *I* U **ABC**          Absatz

Pfad: p

Kreativität in Wort und Bild

- Beitrag erstellen
- Wikiseite erstellen
- Freund einladen
- 10 Mitglieder
- Manager: Tamara Specht (nicht überprüft)
- Meine Mitgliedschaft

Feedback-Regeln

Feedback sollte (nach Stangl, 2006) immer...

- konstruktiv** sein, d.h. Perspektiven für die Zukunft bieten;
- beschreibend** sein, d.h. man sollte Bewertungen und Interpretationen außen vor lassen.
- konkret** sein. Durch Verallgemeinerungen und pauschale Aussagen weiß der Betreffende nicht, wie er das Problem beseitigen kann.
- subjektiv formuliert** sein. Wenn man von seinen eigenen Beobachtungen und Eindrücken spricht und nicht von denen anderer, fällt es dem Beteiligten leichter, das Feedback anzunehmen.
- nicht nur negativ** sein. Die „Sandwich-Theorie“ empfiehlt, jede negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten.

[Projektblog](#) | [Team](#) | [Impressum](#) | [FAQ](#)

- Appendix VII -**Feedback-Anfrage von Annika J. auf der Begleitstudiumsplattform e³-Portfolio**

☆ admin@eee-portfolio.studiki.de [Details anzeigen](#) 02.12.08 [Antworten](#)

Hallo Markus,
Annika J. lädt dich ein, Feedback auf einen seiner/ihrer Projekttagbuch-Einträge zu geben.

„Hey Markus, kannst du mal bitte über den Eintrag schauen, ob das so in Ordnung geht! Freu mich über Kommentare! ;-) Liebe Grüße, Annika“

Weiterlesen und Feedback geben: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/node/389>

—

Das ist eine automatische Benachrichtigung von e³-portfolio To manage your subscriptions, browse to <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/user/9/notifications>
You can unsubscribe at <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/notifications/unsubscribe/75?signature=>

[Antworten](#) → [Weiterleiten](#)

- Appendix VIII -



Begleitstudium Problemlösekompetenz
e³ portfolio plattform





Suchen

[Startseite](#) [Community-Bereich](#) [Portfolio-Bereich](#) [Assessment-Bereich](#) [Entwicklungs-Bereich](#) [Mein Konto](#) [Hilfe](#) [Log out](#)

Startseite

Portfolio-Bereich

Meine Beiträge

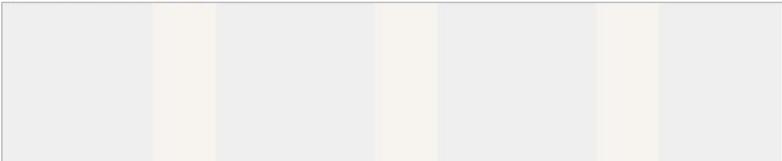
Meine Projekttagebücher

Meine Projektberichte

Titel	Datum ▾
Das Nachtreffen	06/25/2009 - 11:58
Workshop Tag 2	06/25/2009 - 11:52
Workshop Tag 1	06/25/2009 - 11:51
Letzte Vorbereitungen	06/25/2009 - 11:49
Die Erinnerungsmail	06/25/2009 - 11:48
Vorbesprechung Workshop	06/25/2009 - 11:47
Finalisierung Präsentation und Vorbereitung Workshop	06/25/2009 - 11:45
Ausarbeitung der Präsentation	06/25/2009 - 11:31
Inhaltstreffen Photoshop	06/25/2009 - 11:24
Festlegung der Workshopthemen	06/25/2009 - 11:22

1 2 nächste Seite > letzte Seite >

Zeitliche Übersicht - Arbeits-Portfolio



Aktionen Portfolio-Bereich

 **Tagebucheintrag erstellen**

 **Projekttagebuch erstellen**

 **Projektbericht erstellen**

Feedback-Anfragen (1neu)

Titel ▲	Autor
Vorbesprechung	Tamara Specht
Coaches gesucht	Hannah Klötzer

- Appendix IX -



Begleitstudium Problemlösekompetenz
e² portfolio plattform



Suchen

[Startseite](#) | [Community-Bereich](#) | [Portfolio-Bereich](#) | [Assessment-Bereich](#) | [Entwicklungs-Bereich](#) | [Mein Konto](#) | [Hilfe](#) | [Log out](#)

Startseite

Willkommen auf der neuen Online-Plattform zum Begleitstudium!

Hier könnt ihr euer Projektagebuch führen (*Portfolio-Bereich*), euch über alle laufenden Projekte informieren und euch mit Mitgliedern aus eurer Projektgruppe vernetzen (*Community-Bereich*). Der *Assessment-Bereich* befindet sich derzeit noch im Aufbau und soll euch in Zukunft das Einreichen von Arbeitsergebnissen, Tagebuch und Bericht direkt über die Plattform ermöglichen.



Aktuelles aus dem Begleitstudium:

- Videomitschnitt des Abschluss-Workshops vom 22.07.09 ist in der Hilfe unter "Video Tutorials" verfügbar
- Mittwochs um 13:00 findet die Sprechstunde zum Begleitstudium statt. Bei Interesse meldet euch bitte vorher per E-Mail (begleitstudium@phil.uni-augsburg.de) an.
- Bei Fragen und für weiterführende Informationen: begleitstudium@phil.uni-augsburg.de
- Die FAQs findet ihr hier (Nicht-MuK-Studenten hier).

Aktionen

 **Gruppenbeitrag erstellen**

 **Tagebucheintrag erstellen**

Feedback-Anfragen (Ineu)

Titel ▲	Autor
Vorbesprechung	PT Tamara Specht (nicht überprüft)
Workshop Kreativität	PB Hannah Klötzer (nicht überprüft)

Neue Beiträge meiner Gruppen

Titel ▲	Autor	Gruppe
Erstes Treffen	Tamara Specht (nicht überprüft)	Kreativität in Wort und Bild
Coaches für den Workshop im WS '09 gesucht	Hannah Klötzer (nicht überprüft)	Kreativität in Wort und Bild
Übersicht	Wiebke (nicht überprüft)	Presstige
Reader zum Wissensmanagement und Infos zu Mikroartikeln	sporerth (nicht überprüft)	Presstige

Liste meiner Beiträge

Titel	Datum ▼
Das Nachtreffen	06/25/2009 - 11:58
Workshop Tag 2	06/25/2009 - 11:52
Workshop Tag 1	06/25/2009 - 11:51
Letzte Vorbereitungen	06/25/2009 - 11:49
Die Erinnerungsmail	06/25/2009 - 11:48
Vorbesprechung Workshop	06/25/2009 - 11:47
Finalisierung Präsentation und Vorbereitung Workshop	06/25/2009 - 11:45

[Projektblog](#) | [Team](#) | [Impressum](#) | [FAQ](#)

- Appendix X -

Begleitstudium Problemlösekompetenz
e³ portfolio plattform

Suchen

Startseite
Community-Bereich
Portfolio-Bereich
Assessment-Bereich
Entwicklungs-Bereich
Mein Konto
Hilfe
Log out

Feedback verfassen

Ausarbeitung der Präsentation

Verfasst von Philip Meyer (nicht überprüft) am Do, 06/25/2009 - 11:31.

Datum:
10 Oktober, 2008 11:25

Objektive Ereignisse/Handlungen:
Ich mache mich als erster unserer Gruppe daran meinen Teil auszuarbeiten. Da ich als erstes drankomme, ist es wichtig, dass ich meinen zuerst fertig stelle, damit die anderen darauf aufbauen können. Ich stelle 16 Folien fertig. Darin geht es um die ersten grundlegenden Schritte im Programm Photoshop, wie Dateien anlegen für Web / Print, Bilder drehen und skalieren, sowie das Anpassen von Helligkeit und Kontrast. Der rote Faden soll die Gestaltung eines Halloween-Banners durch die Studierenden sein. Ich schicke meine Folien mit einer längeren Erklärungsmail an die anderen beiden.

Subjektive Eindrücke/Bewertungen:
Ich hoffe, dass die anderen wirklich noch nicht angefangen haben und mein neues Konzept mit dem Halloween-Banner auch aufnehmen, denn ich halte es für wirklich gut. Zweifel habe ich, da Benjamin schon mal geäußert hatte, dass er es für besser halte, den Teilnehmern mehrere kleinere einzelne Aufgaben zu stellen, anstatt einer durchgehenden. Mein Entwurf besteht jedoch im Prinzip auch aus vielen kleinen Schritten, die die Teilnehmer auf ein größeres Ganzes hinleiten sollen. Wenn die beiden meinen Vorschlag nicht annehmen befürchte ich, dass noch viel weitere Arbeit auf mich zukommt.

Gruppenzuweisung:
Kreativität in Wort und Bild

Feedback verfassen:

Inhalt:

B I U ABC
List icons
Link icons
Absatz

Hilfestellungen für das Verfassen eines Feedbacks:

1. **Situationsbeschreibung:** Wurde die Situation so beschrieben, dass man sie auch als Nicht-Beteiligter nachvollziehen kann?
2. **Analyse und Interpretation:** Wurde die Situation einer tiefergehenden Reflexion und Interpretation unterzogen? Was könnte noch genauer analysiert werden?
3. **Einsichten und Folgerungen:** Wurden aus der Analyse der Situation logische Schlussfolgerungen gezogen? Welche Folgerungen bieten sich noch an?
4. **Voraussichten und Planungen:** Wird deutlich, welche Aufgaben im Projekt als nächstes anstehen? Inwiefern leiten sich diese aus den vorherigen Reflexionsschritten ab?

Pfad: p

→ [Dateianhänge](#)

Vorschau
Speichern

Feedback-Regeln

Feedback sollte (nach Stangl, 2006) immer...

- konstruktiv** sein, d.h. Perspektiven für die Zukunft bieten;
- beschreibend** sein, d.h. man sollte Bewertungen und Interpretationen außen vor lassen.
- konkret** sein. Durch Verallgemeinerungen und pauschale Aussagen weiß der Betreffende nicht, wie er das Problem beseitigen kann.
- subjektiv formuliert** sein. Wenn man von seinen eigenen Beobachtungen und Eindrücken spricht und nicht von denen anderer, fällt es dem Beteiligten leichter, das Feedback anzunehmen.
- nicht nur negativ** sein. Die „Sandwich-Theorie“ empfiehlt, jede negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten.

[Projektblog](#) | [Team](#) | [Impressum](#) | [FAQ](#)

- Appendix XI -



Begleitstudium Problemlösekompetenz
e³ portfolio plattform



Suchen

[Startseite](#) [Community-Bereich](#) [Portfolio-Bereich](#) [Assessment-Bereich](#) [Entwicklungs-Bereich](#) [Mein Konto](#) [Hilfe](#) [Log out](#)

Startseite » Inhalt erstellen

Projektbericht erstellen

Anzeigen
Bearbeiten
Arbeitsablauf
Revisionen

Titel: *

Konzeption eines Workshops für Studienanfänger. Titel: „Kreativität in Wort und Bild“

Semester: - Keine - WS 08/09 SS 09 WS 09/10 SS 10

Status im Peer-Review-Prozess:

noch nicht freigegeben

für Feedback freigegeben

Teil A Hintergrund des Projekts und persönliche Motivation:

B *I* U ABC
HTM
Vorlage

Pfad:

Stelle das Projekt, an dem du im Begleitstudium teilgenommen hast, kurz vor und mache in der Einleitung deutlich:

- In welcher Projektgruppe wurde welcher Baustein des Begleitstudiums absolviert?
- Welche Ziele verfolgt das Projekt und wie hängen diese mit deinen persönlichen Zielen zusammen?
- Aus welchem Grund hast du dich der Projektgruppe angeschlossen?
- Welche Aufgaben hast du während deiner Teilnahme in der Projektgruppe übernommen?
- Welchen Beitrag leistete deine Mitarbeit für die Ziele der Projektgruppe?

→ **Eingabeformat**

Teil B Verlauf der Projektarbeit als Lerngeschichte:

B *I* U ABC
HTM
Vorlage

Pfad:

Gib einen chronologischen Überblick über deine Tätigkeiten im Rahmen des Projekts und mache deutlich:

- Wie hast du deinen Platz in der Projektgruppe gefunden und welche Rolle hattest du in der Gruppe?

Hinweis: Einfügen aus Word

Wichtig!

Wenn Du aus Microsoft **Word** oder OpenOffice **Writer** Text via **Copy&Paste** einfügen willst, bitte mit dem Icon  "Mit Formatierung" (aus Word) einfügen" machen, da es sonst Probleme mit der Formatierung geben kann.

B *I* U ABC
HTM
Vorlage

→

- Appendix XII -**Projektbericht für Peer-Review freigegeben. Titel: „Konzeption eines Workshops für Studienanfänger, Kreativität in Wort und Bild.“**

☆ admin@eee-portfolio.studiki.de an philip_meyer [Details anzeigen](#) 02.12.08 [↩ Antworten](#) ▼

Hallo Philip,
Tina S. hat einen neuen Projektbericht für das Peer-Review auf der e³-Plattform freigegeben. Titel: „Konzeption eines Workshops für Studienanfänger, Kreativität in Wort und Bild.“ Auf der Plattform gibt es die Möglichkeit, direkt Feedback zum Bericht zu geben.

Weiterlesen und Feedback geben: <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/node/389>

—
Das ist eine automatische Benachrichtigung von e³-portfolio To manage your subscriptions, browse to <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/user/9/notifications>
You can unsubscribe at <http://begleitstudium.imb-uni-augsburg.de/notifications/unsubscribe/75?signature=>

[↩ Antworten](#) → [Weiterleiten](#)

- Appendix XIII -

referieren in der beschrankten Zeit von ca. zwei Stunden vermittelt werden. Ich denke es ist uns gelungen, einige theoretische Grundlagen zu vermitteln und gleichzeitig immer den Bezug zur konkreten Auseinandersetzung mit dem Programm zu haben. Nachdem ich für mich entschieden hatte welche grundlegenden Inhalte ich präsentieren möchte, musste ich während meiner Präsentation besonders Rücksicht auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Studierenden nehmen. Manche hatten eine Aufgabe, wie beispielsweise das Anlegen einer neuen Datei bereits in 10 Sekunden erledigt und begannen dann wegen zu geringer Beschäftigung Gespräche mit ihren Nachbarn, andere waren auch als man sich schon mit den nächsten Arbeitsschritten beschäftigte noch mit der ersten Aufgabe überfordert und begannen ihre Nachbarn um Rat zu fragen, was auch daran lag, dass wenig Coaches Ahnung von der Materie hatten und mich so kaum unterstützen konnten. Im Laufe des Vortrags schaffte ich es immer besser mein Tempo zu optimieren und so erreichten am Ende alle das erwartete Ergebnis, also den Entwurf eines Halloween-Party-Banners.

Immer wenn ich nun vor der Herausforderung stehe, komplexe Dinge an Laien zu vermitteln, habe ich meine Erfahrungen aus dem Workshop im Hinterkopf. Dies kann mir auch von Nutzen sein, falls ich mal im Rahmen meiner Anstellung am IMB ein Seminar als Dozent leiten sollte. Denn angemessen auf die Studierenden einzugehen, ist eine große Herausforderung für jeden Lehrer.

Es reizt mich, vor einem Publikum zu stehen und von etwas zu erzählen, von dem ich richtig Ahnung habe, wie in diesem Fall das Programm Photoshop. Dies würde ich vor allem im Kontext der Hochschule gerne öfters tun, auch weil Rhetorik- und Präsentationsfertigkeiten im Berufsleben enorm wichtig sind. Ich denke dass ich durch die vielen Referate in meinem Studium schon sehr gut vorbereitet werde und der Workshop trägt weiter dazu bei, mich im Bereich der Präsentation weiterzubilden.

Feedback verfassen:

Inhalt:

[hier ist Platz für ein zusammenfassendes Feedback, das auf die 5-Sterne-Wertungen Bezug nimmt.]

Pfad: p

Feedback-Regeln

Feedback sollte (nach Stangl, 2006) immer...

- **konstruktiv** sein, d.h. Perspektiven für die Zukunft bieten;
- **beschreibend** sein, d.h. man sollte Bewertungen und Interpretationen außen vor lassen.
- **konkret** sein. Durch Verallgemeinerungen und pauschale Aussagen weiß der Betreffende nicht, wie er das Problem beseitigen kann.
- **subjektiv formuliert** sein. Wenn man von seinen eigenen Beobachtungen und Eindrücken spricht und nicht von denen anderer, fällt es dem Beteiligten leichter, das Feedback anzunehmen.
- **nicht nur negativ** sein. Die „Sandwich-Theorie“ empfiehlt, jede negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten.

5-Sterne-Wertung ?

1. Überblick über die Projektarbeit
☆☆☆☆☆
2. Qualität der Reflexion
☆☆☆☆☆
3. Darstellung der Kompetenzen
☆☆☆☆☆
4. Originalität der Aufbereitung
☆☆☆☆☆
5. Struktur der Darstellung u. Sprache
☆☆☆☆☆
6. Relevanz der Problemstellung
☆☆☆☆☆
7. Nutzen der Arbeitsergebnisse
☆☆☆☆☆
8. Engagierter Einsatz für das Projekt
☆☆☆☆☆
9. Multimediale Aufbereitung
☆☆☆☆☆

Feedback absenden

