

Aneignung wissenschaftlicher Arbeits- und Präsentationstechniken

Welche Möglichkeiten bietet der ePortfolio-Einsatz in der Lehre?

Anta Kursiša

► Zusammenfassung

Lehrveranstaltungen, die der Aneignung wissenschaftlicher Arbeits- und Präsentationstechniken dienen, sind oft durch die sehr knappe Präsenzzeit bei gleichzeitig zahlreichen Anforderungen in Bezug auf die zu behandelnden Inhalte und die zu entwickelnden Kompetenzen gekennzeichnet. Der Beitrag berichtet über den Einsatz eines ePortfolio-Werkzeugs als Lernbegleitinstrument in einer solchen Lehrveranstaltung. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit werden der Vorstellung des ePortfolio-Einsatzes die Ausführungen zum Lehrkonzept, zum Portfolio-Konzept und dem ePortfolio-Einsatz im Allgemeinen vorangestellt. Die Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, jeweils am Semesterende mit Hilfe schriftlicher Feedback-Methoden erhoben, fließt an einigen Stellen des Beitrags ein.

1. Rahmenbedingungen in der Lehre

Die zweistufige Struktur heutiger Studiengänge (Bachelor, Master) hat zur Folge, dass internationale Studierende nach einem ersten Studienabschluss in ihren Heimatländern ein Masterstudium an einer deutschen Universität aufnehmen können. Exemplarisch zu nennen sind die Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache. Diese verzeichnen in der Regel eine hohe Heterogenität durch den Anteil an internationalen Studierenden. Ungeachtet dessen, in welchem Land der erste Studienabschluss (im Studienfach Germanistik) erlangt wurde, müssen sich alle Studierenden einer gemeinsamen Herausforderung stellen: Sie müssen die Leistungen erbringen, die an deutschen Hochschulen gefordert werden.

Die aus den Heimatländern mitgebrachten Erfahrungen mit wissenschaftlichen Arbeitstechniken sind sehr unterschiedlich. Keine Seltenheit sind Gruppen, in denen beispielsweise Studierende, die in ihrem bisherigen Studium noch keine schriftliche Studienarbeit geschrieben haben, auf Kommilitoninnen und Kommilitonen treffen, die ihre Leistungen in Form schriftlicher Prüfungen erbracht, dafür aber noch nie ein Referat vorbereitet und gehalten haben. Daher gilt es für die Studierenden oft zu Beginn des Studiums nicht nur, die Anforderungen und Konventionen des wissenschaftlichen Arbeitens an einer deutschen Hochschule kennenzulernen, sondern sich mit bestimmten Arbeitstechniken vertraut zu machen.

Im besten Fall können die Studierenden an den Workshops teilnehmen, die jeweils einem Themenbereich (z. B. Vorbereitung eines Referats, wissenschaftliche Texte lesen und exzerpieren) gewidmet sind (vgl. Mehlhorn 2005). Doch häufig bilden die üblichen zwei Semesterwochenstunden mit 90 Präsenzminuten wöchentlich den organisatorischen Rahmen für die Aneignung der Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Neben der Heterogenität der Studierenden stellt dann die Menge und Vielfalt der Inhalte im Zusammenhang mit der sehr knapp bemessenen Zeit eine besondere Herausforderung für die Lehre dar.

Für eine solche Lehrveranstaltung im Pflichtmodul eines Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde im Rahmen eines Lehrauftrags ein Lehrkonzept erarbeitet, das die inhaltlichen Anforderungen (Themen: Eingrenzen der Fragestellung; Recherchieren, Bibliographieren; Lesen und Exzerpieren; Arbeit am Text: Gliederung, Arbeitsplan, Aufbau eines Kapitels, Argumentation, Zitieren und Belegen, wissenschaftlicher Schreibstil etc.; Vorbereitung und Halten eines Referates und Rückmeldungen; Prüfungsvorbereitung) und das Portfolio als Leistungsbeurteilungsinstrument berücksichtigt und dabei eine praxisnahe und teilnehmerorientierte Annäherung an die thematischen Bereiche anbietet.

2. Lehrkonzept

Heyse/Erpenbeck (2009: XIII) definieren Kompetenzen als Fähigkeiten zur Selbstorganisation in offenen, komplexen Problem- und Entscheidungssituationen. Um die Studierenden auf das selbstorganisierte Lernen vorzubereiten, ist es wesentlich, sie mit konkreten, das wissenschaftliche Arbeiten betreffenden Lernsituationen zu konfrontieren; die Lernziele sollen dabei nicht nur auf die Vermittlung des Wissens begrenzt bleiben, sondern auch auf den Ebenen des Anwendens, der Analyse, der Synthese und der Bewertung verortet werden.¹ Folgendes Lehrkonzept ist dabei denkbar: Auf kompakte Informationen (Vorgaben, Empfehlungen,

¹ Vgl. Ebenen des Lernens in Anlehnung an die Bloomsche Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich in Behrendt (2002: 7).

Beispiele) zu wichtigen Arbeitstechniken oder Konventionen folgt die selbständige und kooperative Arbeit an konkreten Aufgabenstellungen. Ein Beispiel soll ein solches Lehrkonzept illustrieren:

Die Studierenden lernen eine mögliche Vorgehensweise beim Lesen eines wissenschaftlichen Textes kennen¹: (1.) sich den Überblick über den Textinhalt verschaffen und die Relevanz des Textes prüfen; (2.) das Vorwissen aktivieren und eigene Fragen an den Text stellen; (3.) schnell, zügig und ohne Markieren den Text lesen, anschließend – vor allem die relevanten Passagen im Text – gründlich lesen, markieren, Randnotizen machen. Darüber hinaus erfahren die Studierenden, was Exzerpieren bedeutet, warum Exzerpte sinnvoll und wie sie zu gestalten sind. Ein Musterexzerpt zeigt Bestandteile eines Exzerptes wie wörtliche Zitate, Paraphrasen, die mit den Textstellen im Originaltext verglichen werden können etc. Anschließend erhalten die Studierenden einen wissenschaftlichen Text und können alle besprochenen Schritte selber praktisch ausprobieren. Wenn die Arbeitsergebnisse – in diesem Fall ein Exzerpt – in der Erstfassung vorliegen, erfolgt ein Gespräch, um die im Arbeitsprozess entstandenen Fragen zu klären. Die Lehrveranstaltungsleitung kann einzelne Aspekte herausgreifen und wiederholt besprechen. Außerdem werden die Studierenden aufgefordert, diesen – für viele einen ganz neuartigen – Zugang zu einem Text zu reflektieren und für sich zu bewerten. Auf diese Zwischenbesprechung folgt eine wiederholte Bearbeitung bzw. Überarbeitung der vorliegenden Erstfassung. Die Endfassung ist dann einerseits ein Nachweis über die Leistung der Studierenden in der Lehrveranstaltung und andererseits eine Art persönliches Nachschlagematerial für später, wenn diese Technik des wissenschaftlichen Arbeitens im Studienalltag benötigt wird.²

Ein solches Lehrkonzept weist eine hohe Komplexität auf. Die Suche nach einer Möglichkeit, die Lern- und Kommunikationsprozesse zu optimieren, mündete in die Entscheidung für den Einsatz eines ePortfolio-Werkzeugs.³

¹ Diese Einheit basiert auf den Empfehlungen in Franck/Stary 2009 und Stickel-Wolf/Wolf 2009.

² Bei aller oben angedeuteten Heterogenität hat eine Lehrveranstaltung, die auf einen Studiengang begrenzt ist, einen entscheidenden Vorteil im Vergleich zu studiengangübergreifenden Angeboten: Die Aufgaben sind inhaltlich an für das Studienfach relevante Themenbereiche (z. B. Lernstrategien, Phonetik im DaF-Unterricht, kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht, Selbsteinschätzung beim Fremdsprachenlernen) geknüpft. Die Studierenden können sich inhaltlich einem Themenbereich ihres Studienfachs nähern, statt die wissenschaftlichen Arbeits- und Präsentationstechniken mit fiktiven Inhalten zu erlernen.

³ Auch Hornung-Prähauser et al. (2007: 39f.) sprechen sich für den Einsatz des ePortfolios »insbesondere in Übergangsphasen einer Bildungsbiografie« und zur »Unterstützung des *Wissenschaftlichen Arbeitens* und des Ausbaus entsprechender Kompetenzen« aus [Hervorhebung im Original]; letzteres ist für sie eines der typischen Szenarien für den ePortfolio-Einsatz in der Hochschullehre.

3. Vom Portfolio zum ePortfolio

Die Sammlung der Arbeiten im Portfolio kann den Lernprozess und die Entwicklung einer Person dokumentieren und ihre Kompetenzen in entsprechenden Bereichen präsentieren (vgl. Stratmann/Preußler/Kerres 2009: 94¹). Andererseits kann das Portfolio von Lernenden als Arbeitswerkzeug benutzt werden, um die vorliegenden Arbeiten zu gestalten, zu verwalten oder zu überarbeiten (vgl. Bellingrodt 2010: 142). Die Portfolioarbeit kann unterschiedliche Ausprägungen haben und sollte daher auch differenziert betrachtet werden. In Bezug auf die vorgestellte Lehrveranstaltung handelt es sich um ein Kursportfolio, das durch die Dokumentation der Lernergebnisse ebenso wie als Prozessdokumentation nachweisen soll, inwieweit der im Kurs vermittelte Lehrstoff beherrscht wird (vgl. Hilzensauer/Hornung-Prähauser 2006: 7²). Bräuer spricht von Seminar-Portfolios; diese »sind ganz dem jeweiligen Format, dem Ausbildungsziel und nicht zuletzt den konkreten Ausbildungsbedingungen der Lernergruppe untergeordnet« (2007: 53).

Darüber hinaus kann die Portfolioarbeit neben dem traditionellen Portfolio als Mappe mit Dokumenten in Papierform auch durch den Einsatz eines ePortfolios erfolgen:

»The simplest starting point is to consider an ePortfolio as an extension of the paper based-portfolio, bringing with it the obvious benefit of making a portfolio of evidence portable and shareable anywhere that you have Internet access.« (mahara.org/about/)

Stratmann (2009: 158) behauptet gar: »Obwohl die Potentiale von Portfolios schon recht lange bekannt sind, gelingt der Durchbruch dieses Konzepts erst durch die elektronische Form.« Wie ist das zu erklären? Allen ePortfolio-Werkzeugen³ ist gemeinsam, dass die ePortfolio-Nutzerinnen und -Nutzer ihre Arbeitsergebnisse, ihr Wissen und ihre Reflexion mit anderen teilen können; wer die anderen sind, also wem der Zugang zum eigenen ePortfolio gewährt und welche Arbeitsergebnisse veröffentlicht werden, entscheiden die einzelnen Nutzerinnen und Nutzer selbständig oder in Vereinbarung mit der Lehrperson oder der Lerngruppe (Stratmann 2009: 159).⁴ Das Rollen- und Rechtssystem, das für die ePortfolios

¹ Dort ebenso wie in Ballweg 2009 grundsätzliche Ausführungen zur Portfolioarbeit.

² S. dort die Auflistung und Kurzbeschreibung unterschiedlicher Typen von Portfolios.

³ In der vorgestellten Lehrveranstaltung wurde die Open-Source-Plattform »Mahara« genutzt. Informationen zu »Mahara« sind unter: <http://mahara.org> zu finden. Eine übersichtliche Beschreibung und Analyse von »Mahara« findet sich auch in Hornung-Prähauser et al. (2007: 77–79). Die Beschreibung weiterer ePortfolio-Software-Produkte bietet einen umfassenden Einblick und die Möglichkeit zum Vergleichen (vgl. ebd.: 65–96).

⁴ S. auch die Beschreibung von ePortfolios im Kontext des eLearning an Hochschulen in Hornung-Prähauser et al. (2007: 26–34).

kennzeichnend ist, ermöglicht ein Arbeiten in der Teilöffentlichkeit: Die Lehrperson kann auf der ePortfolio-Plattform eine Gruppe anlegen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beantragen die Mitgliedschaft in dieser Gruppe und können ausschließlich durch die/den Lehrende/n als Gruppenadministratorin der Gruppe hinzugefügt werden. Damit sind die ePortfolios der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. die veröffentlichten Teile der ePortfolios nur für die Gruppenmitglieder einsehbar und bleiben der breiteren Öffentlichkeit verborgen. Andererseits bedeutet es auch – laut der Vereinbarung zu Beginn der Lehrveranstaltung –, dass die Arbeitsergebnisse einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer allen Gruppenmitgliedern zugänglich sind und die Einhaltung der in der Lehrveranstaltung getroffenen Absprachen zu jedem Zeitpunkt aufzeigen. Diese Aspekte bilden die Entscheidungsgrundlage für den Einsatz eines ePortfolios als Lernbegleitinstrument außerhalb der Präsenzsitzungen. Das Prinzip der Teilöffentlichkeit prägt den organisatorischen Ablauf der Lehrveranstaltung.

4. ePortfolio als Lernbegleitinstrument bei der Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechniken

4.1 Organisation der Lern- und Kommunikationsprozesse

Durch den Einsatz des ePortfolios als Lernbegleitinstrument folgt die Organisation des studentischen Arbeitens einem zeitlich festgelegten Ablauf:¹

Vier Tage nach einer Seminarsitzung mit theoretischem Input und Übung *veröffentlichen* die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Erstfassungen der Aufgaben in einer *Ansicht* (vergleichbar mit einer Seite bzw. einem Blatt in einer Portfolio-Mappe) ihrer ePortfolios auf der ePortfolio-Plattform.

Durch die Einsicht in die ePortfolios bzw. in die Erstfassungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann die Lehrveranstaltungsleitung Einzelaspekte herausarbeiten, die gezielt in der folgenden Präsenzsitzung wiederholt oder vertiefend behandelt werden müssten. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer besteht in den verbliebenen Tagen bis zur nächsten Präsenzsitzung die Möglichkeit, sich die Arbeiten der Kommilitoninnen und Kommilitonen anzuschauen. Auf diese Art und Weise können die Studierenden die eigene Arbeit mit denen der anderen vergleichen oder Ideen für die Änderungen in der eigenen Arbeit gewinnen. Ebenso können sie ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen individuelles Feedback zu der erstellten Erstfassung geben bzw. dieses bekommen.

¹ Die kursiv markierten Begriffe im folgenden Textabschnitt entstammen der in »Mahara« benutzten Sprache.

Nachdem in der zweiten Präsenzsitzung Fragen und Unsicherheiten geklärt, zusätzliche Hinweise gegeben und strittige oder nicht eindeutige Aspekte diskutiert worden sind, erstellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Endfassung der Aufgabe, die sie nun ebenso bis spätestens vier Tage nach der Präsenzsitzung in ihrem ePortfolio auf der entsprechenden Ansicht veröffentlichen. Damit wird die Arbeit an dieser Aufgabe beendet; die Studierenden *reichen die Ansicht zur Bewertung ein*. Das bedeutet, dass ab diesem Zeitpunkt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Ansicht nichts mehr verändern können, bis die Ansicht von der Lehrveranstaltungsleitung (dem/der Gruppenadministrator/in) wieder freigegeben wird.

Diese Vorgaben, die zu Beginn der Lehrveranstaltung genau und detailliert erklärt werden müssen (vgl. auch Häcker 2006: 149f.), erhöhen zum einen die Transparenz und Verbindlichkeit für die Arbeitsabläufe. Zum anderen bietet das ePortfolio-Werkzeug eine Plattform für den gegenseitigen Austausch im Arbeitsprozess, vor allem in den Selbstlernphasen.

Mit der Anmerkung, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, einander individuell Feedback zu geben, wurde der Aspekt des gegenseitigen Austausches bereits angerissen. Das ePortfolio hält aber noch mehr Funktionen parat, die das Potenzial dieses Austausches weiter erhöhen:

Man hat zweierlei Möglichkeiten, das Feedback abzugeben: Normalerweise ist das Feedback nur dem Adressaten sichtbar; wenn es jedoch mit dem Zusatz »*Veröffentlichen*« abgeschickt wird, kann es von allen Gruppenmitgliedern gelesen werden. Diese Unterscheidung ist gerade aus der Lehrenden-Perspektive bedeutend. Das »anonyme« Ansprechen kritischer Fragen in der Präsenzsitzung und ein individuelles, nicht veröffentlichtes Feedback führen weniger zu einem eventuellen Gesichtsverlust – ein bedeutender Aspekt gerade in international zusammengesetzten Gruppen¹ (vgl. ähnliche Erfahrungen in anderen Lernkontexten in Wanner 2009: 465f.).

Außerdem ist zu erwähnen, dass ein Feedback nicht nur ein Feedback bleiben muss; es kann vielmehr immer wieder zum Anfang einer schriftlich geführten Diskussion zwischen den Feedback Gebenden und der Feedback erhaltenden Person werden. Diese Diskussion kann erfahrungsgemäß sowohl die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens als auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Thema betreffen.

Eine weitere wichtige Funktion bietet die Möglichkeit des Austausches im *Forum*. Hier können die Studierenden z. B. ihre Fragen in Echtzeit – also

¹ Auch in der Evaluation der Lehrveranstaltung haben die Studierenden diesen Aspekt thematisiert, z. B.: »Dadurch, dass die ›Schwachstellen‹ im Seminar besprochen wurden, konnte ich konkrete Ratschläge für die Verbesserung meiner Arbeit bekommen, ohne dass mein Name figurierte.«

während sie eine Aufgabe gerade bearbeiten – stellen und müssen nicht bis zur nächsten Präsenzsitzung warten. Die Frage kann an die Lehrveranstaltungsleitung, doch genauso an die Kommilitoninnen und Kommilitonen gerichtet sein. Mit dieser Möglichkeit geht die Aufforderung einher, bei Unklarheiten, Unsicherheiten und Fragen nicht zu lange zu warten, sondern diese ins Forum zu schreiben. Wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass die Antworten und Anmerkungen dazu auch für andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer bedeutend sein können. Außerdem ermöglicht die Funktion der *Pinnwand* im ePortfolio individuelle Kommunikation unter den Gruppenmitgliedern oder mit der Lehrperson.

Die vorgestellten Möglichkeiten erweisen sich gerade im Sinne der Förderung des selbstorganisierten Lernens als wichtig: Die alleinige Kontrollfunktion der Lehrveranstaltungsleitung wird so verringert und den Studierenden die Entscheidung darüber überlassen, inwieweit, wie und bei wem sie Unterstützung einholen, um über Unklarheiten im Arbeitsprozess zu beraten.

Erwähnenswert ist auch die Organisation der Arbeitsabläufe durch den Einsatz des ePortfolio-Werkzeugs. Mit Hilfe der Veröffentlichungen auf der *Gruppenebene* kann sie angemessen kommuniziert werden. In thematisch aufgeteilten Ansichten (z. B.: Bibliographieren, Referat, Arbeitsplan etc.) werden Informationen aus jeder Präsenzsitzung (Vorgaben, Muster, Aufgabenstellungen, Textvorlagen, Organisation der Kleingruppenarbeit, Protokolle etc.) kompakt zusammengestellt. Die Aufgabenstellungen, detailliert beschrieben samt expliziten Hinweisen im Sinne der Hilfestellungen, können jederzeit nachgelesen werden.

Auch die Reflexion über das eigene Lernen, über den Umgang mit den Empfehlungen in der Lehrveranstaltung sowie über die erzielten Ergebnisse können auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und im ePortfolio sichtbar gemacht werden. So werden die Studierenden in der ersten Sitzung gebeten, anhand einer kurzen Informationslektüre und von Leitfragen über das eigene selbstorganisierte Lernen im Rahmen des bisherigen Studiums nachzudenken, dies zu verschriftlichen und in »Mahara« zu veröffentlichen. Auf diese Reflexion folgt ein Austausch in Kleingruppen und im Plenum darüber, wie diese Reflexion gewesen ist und welche Erkenntnisse sie, vor allem in Bezug auf das zukünftige Lernen, gebracht hat; es handelt sich nach Häcker (vgl. 2006: 155) dabei um eine Metareflexion. Auch allgemein findet die Reflexion Eingang in das ePortfolio, so etwa in den Ansichten des individuellen ePortfolios, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten werden, individuell die gestellte Aufgabe, die Vorgehensweise und das Ergebnis zu bewerten; oder auf Gruppenebene, wenn die Studierenden – vor allem in der Präsenzsitzung – sich austauschen und zusammentragen, was sie gemacht haben und wie sie dazu stehen. Je nach Aufgabe kann die Reflexion entweder für die gesamte Gruppe oder nur für die Lehrperson veröffentlicht werden.

Es ist also durch die Nutzung des ePortfolios alles, was die Lehrveranstaltung betrifft, an einem Ort wiederzufinden; und das nicht nur für die Dauer der Lehrveranstaltung, sondern auch später in weiteren Studiensemestern. Wenn die Lehrveranstaltung zu einem Leistungsnachweis führt, können die am Ende der Lehrveranstaltung zur Benotung eingereichten Portfolios die Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie ihre Entwicklung in Bezug auf die wissenschaftlichen Arbeits- und Präsentationstechniken abbilden, die im Laufe dieser Lehrveranstaltung aufgebaut, kommuniziert und reflektiert worden sind (vgl. auch Stratmann 2009: 164).

4.2 ePortfolio oder doch Co.?

Im Vergleich zum Einsatz eines Portfolios in Papierform oder zur Nutzung anderer Lernplattformen, die mittlerweile zum eLearning-Standard der deutschen Hochschulen gehören (z. B. Moodle oder ILIAS), zeigt sich der Mehrwert in der Nutzung des ePortfolios durch folgende Aspekte:

Erstens bietet die Möglichkeit der Veröffentlichung eine zeitnahe Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Seminar-Schwerpunkt und eine zügige Bearbeitung der Aufgaben. Eine Teilnehmerin schrieb im Evaluationsbogen zum Einsatz von Mahara: »Das [die Veröffentlichung der Arbeiten im ePortfolio für die Gruppe] hat dafür gesorgt, dass alle Aufgaben zeitnah und schnell erledigt wurden. Somit hat sich am Ende des Semesters nicht ein Berg unerledigter Aufgaben angesammelt. Das fand ich sehr gut.« Die Umsetzung des gleichen Lehrkonzeptes unter Benutzung eines Papierportfolios weist dabei folgende Nachteile auf: Für einen thematischen Schwerpunkt werden mindestens vier statt zwei Wochen gebraucht; um sicherzustellen, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Endfassungen zeitnah erstellen, müssten diese ebenso wie die Erstfassungen im Fall der Papierversion der Lehrveranstaltungsleitung vorgelegt werden, was einen enormen Zeit- und Organisationsaufwand mit sich bringt. Wenn jedoch das umgehende Einreichen der Endfassung aus diesem Grund nicht verlangt wird, werden die Endfassungen häufig erst zum Ende des Semesters kurz vor dem Einreichen unter immensem Zeitdruck erstellt.

Zweitens erfolgt die Kommunikation beim Einsatz von Papierportfolios hauptsächlich nur zwischen dem jeweiligen Teilnehmer bzw. der jeweiligen Teilnehmerin und der Lehrveranstaltungsleitung. Ein Austausch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander kann so lediglich im Rahmen der Präsenzveranstaltungen stattfinden; außerhalb dieser bleibt er erfahrungsgemäß auf die bestehenden informellen Kontakte begrenzt. Durch die fehlenden Möglichkeiten der Einsicht in die Arbeitsfassungen der Kommilitoninnen und Kommilitonen und des Feedback-Gebens ist auch die gemeinsame Basis für den Austausch eher gering. Die Verbindlichkeit und die Transparenz der Arbeitsabläufe kann beim

Einsatz von Papierportfolios also nicht in dem gleichen Maße wie mit einem ePortfolio hergestellt werden.

Drittens zeigt das ePortfolio der Besitzerin bzw. dem Besitzer und ebenso auch den anderen Gruppenmitgliedern, wie sich die »Mappe« mit Inhalten füllt. Die Präsentation der erbrachten Leistung bereits im Laufe des Semesters scheint eine zusätzliche Quelle für Motivation zu sein.

Viertens ist es zwar naheliegend, dass auch mit dem Einsatz anderer eLearning-Plattformen eine gleichwertige Teilöffentlichkeit sowie der Anspruch, »alles an einem Ort« wiederzufinden, gewährleistet werden können. Die Besonderheit an der Arbeit mit einem ePortfolio demgegenüber besteht aber in der hohen Identifikation der Lernenden mit den Inhalten des Portfolios. Auch die Gestaltung der einzelnen Ansichten bekommt im Laufe der Zeit eine persönliche Note und gibt dadurch nicht zuletzt die Haltung der Portfolio-Besitzerin oder -Besitzers wieder (vgl. hierzu Brunner 2006: 14). Mit dem Einsatz eines ePortfolios sind somit auch affektive Lernziele angesprochen. Nach meinen Erfahrungen ist dies beispielsweise mit der Lernplattform Moodle trotz der technischen Möglichkeiten nicht zu erreichen.

4.3 Beim Einsatz zu beachten

Folgende Aspekte bezüglich des Einsatzes eines ePortfolios in der Lehre zur Aneignung der wissenschaftlichen Arbeitstechniken sollten bei einer nachhaltigen Implementierung des ePortfolios auf jeden Fall berücksichtigt werden:

Zunächst soll hier erwähnt werden, was der Einsatz eines ePortfolios *nicht* leisten kann. Nicht hinreichende Sprachenkenntnisse im Deutschen, wie sie trotz der vorhandenen Nachweise über die erforderlichen Sprachprüfungen immer wieder bei Studierenden festzustellen sind, können auch durch die vielen unterstützenden Funktionen in Selbstlernphasen nicht kompensiert werden. Hierzu bedarf es entsprechender zusätzlicher Sprachlernangebote, z. B. Tutorien, die das fremdsprachliche Deutschlernen mit der Aneignung der Wissenschaftssprache Deutsch verzahnen, mit entsprechenden Textsorten arbeiten und gezielt Fertigkeiten im universitären Kontext trainieren. Im Unterschied zu der hier vorgestellten Lehrveranstaltung müssten in dem Fall andere, eher sprachliche Fertigkeiten betreffende Akzente in der Lernzielbestimmung gesetzt werden.

Darüber hinaus ist nicht zu leugnen, dass der Einsatz von ePortfolios auch den Lehrenden viel an Zeitressourcen abverlangt, was alleine mit persönlichem Engagement langfristig nicht zu gewährleisten ist. Sinnvoll ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern konsequent individuelle Rückmeldungen im Arbeitsprozess zu geben. Die Lehrveranstaltungsevaluation bestätigt, dass die Studierenden sehr viel Wert auf die Rückmeldungen der Lehrveranstaltungsleitung legen und sich diese regelmäßig gewünscht hätten. Die zu diesem Zweck benötigten

Zeitressourcen müssen daher bereits bei der Planung der Lehrveranstaltung berücksichtigt werden (vgl. Ballweg 2011: 38 zur gleichen Problematik), denn dies trägt entscheidend zum Mehrwert in dem gesamten Arbeitsprozess bei. Es sind aber auch andere organisatorische und didaktische Lösungen möglich: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können aufgefordert werden, einander Feedback zu den Erstfassungen der Arbeiten zu geben (auch als »peer feedback« oder »peer assessment« bekannt). Diese Möglichkeit, die allgemein einen der Vorteile in der Arbeit mit ePortfolios darstellt (vgl. Häcker 2006: 153f. und Ballweg 2011: 38), ist jedoch – so meine Erfahrung – vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Problematik der mangelnden Sprachenkenntnisse mit Vorsicht zu betrachten. Auch die Studierenden äußern sich skeptisch: Sie sind sich teilweise nicht sicher, inwieweit die Kommentare der Kommilitoninnen und Kommilitonen für sie wirklich richtungsweisend und hilfreich sind. Davon unbetroffen bleibt die Tatsache, dass die individuelle Beratung erwünscht und gefordert wird. Eine weitere Möglichkeit wäre daher der Einsatz von Tutorinnen und Tutoren, z. B. Studierenden aus höheren Studiensemestern, die jeweils kleinere Gruppen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreuen und individuelles Feedback geben.

Und last but not least muss berücksichtigt werden, dass die Aneignung des ePortfolio-Werkzeugs für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand verbunden ist. Dies ruft immer wieder eine anfängliche Unzufriedenheit einzelner Studierender hervor, insbesondere wenn zusätzlich technische Probleme entstehen. Die Evaluation der Lehrveranstaltung zeigt auch, dass nach der anfänglichen Skepsis bzw. Unzufriedenheit vor allem die Organisation der vielfältigen Inhalte, der Umgang mit den Vorgaben und die Möglichkeit des gegenseitigen Austausches durch den Einsatz des ePortfolios positiv bewertet werden. Die Verbindlichkeit scheint außerdem gerade für die internationalen Studierenden eine wichtige Orientierungshilfe zu sein. Meiner Meinung nach handelt es sich hier um eine grundsätzliche Akzeptanz eines neuartigen, noch unbekannteren Lerninstruments, die eintritt, wenn sein Nutzen für die eigenen Lernerfolge erkennbar wird. Illustrieren möchte ich das mit zwei Aussagen aus der Lehrveranstaltungsevaluation, die die Wahrnehmung der Lernergruppen weitgehend widerspiegeln:

»Am Anfang fand ich Mahara nicht so gut, weil ich immer technische Probleme hatte und es viel Zeit kostete. Allmählich habe ich meine Meinung verändert. Später fand ich Mahara nützlich, weil ich einschlägige Informationen zur Veranstaltung dort finden konnte und auch mit anderen Kommilitoninnen Meinungen austauschen, wenn ich Fragen zur Veranstaltung hatte.«

»Es ist zeitaufwendig, jede Aufgabe in Mahara zu veröffentlichen. Aber gleichzeitig kann ich auch die Aufgaben von anderen Studierenden sehen und vergleichen. Dadurch kann ich bemerken, welche Probleme es bei mir gibt und was ich für meinen Fortschritt tun soll.«

Die Studierenden müssen zunächst Zeit und Möglichkeit bekommen, die ePortfolio-Lernplattform kennenzulernen und auszuprobieren. Mindestens eine Sminarsitzung sollte in einem Medienraum stattfinden, so dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichzeitig die Vorstellung und die Erklärungen der Funktionen an den eigenen Geräten verfolgen und die ersten Schritte in »Mahara« selbständig machen können. Auch die Betreuung in technischen Fragen muss gewährleistet werden, und diesen Fragen muss bei Bedarf Raum gegeben werden. Die Präsenzzeit, die darauf verwendet wird, ist eine Investition in die Zusammenarbeit aller Beteiligten, um die eigenen Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens im Laufe des Semesters zu entwickeln bzw. zu vertiefen.

5. Abschließende Bemerkung

Nach Bräuer (2007) ist mit der Portfolioarbeit die Idee einer neuen Lernkultur verbunden, deren Schwerpunkte folgende Bereiche beinhalten sollten: den Umgang mit Texten sichtbar machen, Textsortenvielfalt organisieren, Feedback-Kultur etablieren, Leistung veröffentlichen, Arbeitsprozesse und -produkte reflektieren (vgl. Bräuer 2007: 59f.). Um diese Idee umzusetzen, »[...] ist es erforderlich, Portfolios in der Lehrerbildung als Lernmedium vielfältig erlebbar werden zu lassen [...]« (ebd.: 61). In der hier vorgestellten Lehrveranstaltung lernen die Studierenden das ePortfolio und dessen Erstellung zur Dokumentation und zum Nachweis der eigenen Kompetenzen kennen. Sie arbeiten also mit einem ePortfolio in der Rolle der Lernenden und durchlaufen in dieser Rolle die von Bräuer genannten Schwerpunktbereiche. Dabei befassen sie sich in der Mehrzahl zum ersten Mal mit diesem Instrument. In der Form eines Kurs- bzw. Seminar-Portfolios kann die Arbeit mit dem ePortfolio somit eine »solide Ausgangsbasis für weitere Portfolio-Arbeit« (ebd.: 53) darstellen. Möglicherweise liegt der Mehrwert des ePortfolio-Einsatzes auch darin begründet, dass durch die erlebte Arbeit damit ein erstes Hindernis in Sachen Portfolioarbeit in Bildungskontexten bei den Studierenden genommen wird und diese Erfahrung sie auch in ihrer späteren Tätigkeit als Fremdsprachenlehrende prägen könnte.

Literatur

- Ballweg, Sandra: »... und dann bringen Sie in der letzten Sitzung Ihr Portfolio mit.« Portfolioarbeit im Unterrichtsalltag«, *IDV Magazin*, 81 (2009), 468–478. <http://www.idv-netz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin81.pdf> (29.1.2012).
- Ballweg, Sandra: »Portfolioarbeit im Praxistest: Zeitverschwendung oder Wunderinstrument?«, *Fremdsprache Deutsch* 45 (2011), 36–40.

- Behrendt, Brigitte: »Gut geplant ist halb gewonnen...«: Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen«. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Bonn: Raabe, Griffmarke B 1.1 (2002), 1–21.
- Bellingrodt, Lena Christine: »ePortfolios im Fremdsprachenunterricht: Schülerstimmen zum Mehrwert durch das »e««. In: Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Chistiane; Schlüter, Norbert; Schramm, Karen (Hrsg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010, 141–153.
- Bräuer, Gerd: »Portfolios in der Lehrerausbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule«. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007, 45–62.
- Brunner, Ilse: »Begabt, doch für die Schule zu dumm«. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 2006, 11–14.
- Franck, Norbert; Stary, Joachim (Hrsg.): *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens: Eine praktische Anleitung*. 15., überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009.
- Häcker, Thomas: »Selbstbestimmung fördern: Portfolioarbeit in Schreib- und Lesezentren«. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule*. 2. Auflage. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2006, 144–158.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John: *Kompetenztraining: 64 modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis*. 2., überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009.
- Hilzensauer, Wolf; Hornung-Prähauser, Veronika: *ePortfolio – Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen*. Salzburg: SRFG-Broschüre, 2006. http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfg.pdf (29.1.2012).
- Hornung-Prähauser, Veronika; Geser, Guntram; Hilzensauer, Wolf; Schaffert, Sandra: *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft, 2007. http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/e-portfolio_studie_srfg_fmna.pdf (29.01.2012).
- Mahara. *Open Source ePortfolios*. <http://mahara.org/about/>: About E-Portfolios.
- Mehlhorn, Grit: *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicium, 2005.
- Schimmel, Dagmar: »Studiengangsbezogene Fachsprache in einem studienvorbereitenden Sprachkurs: Ein Verzahnungsmodell zur Integration eines Deutschkurses in das erste Semester des Fachstudiums«, *Info DaF* 37, 5 (2010), 470–493.
- Stickel-Wolf, Christine; Wolf, Joachim: *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken: Erfolgreich studieren – gewusst wie!* 5., aktual. u. überarb. Auflage. Wiesbaden: Gabler, 2009.
- Stratmann, Jörg: »E-Portfolio als Teil einer individualisierten Lehr-/Lernstrategie«. In: Peek, Rainer; Peperhove, Bernadette; Plöger, Wilfried; Stratmann, Jörg (Hrsg.): *Heterogenität von Lerngruppen: Eine Herausforderung an die Schulpädagogik*. Köln: Universität Köln, 2009, 157–168.
- Stratmann, Jörg; Preußler, Annabell; Kerres, Michael: »Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium«, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 4, 1 (2009), 90–103.
- Wanner, Irmgard: »Lernerreflexionen im E-Portfolio«, *IDV Magazin* 81 (2009), 462–467. <http://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin81.pdf> (29.01.2012).

► *Dr. des. Anta Kursiša*

Dissertation zum Thema »Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E: Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler« an der Technischen Universität Darmstadt. Erfahrungen in der Hochschullehre an der Universität Kassel.

Bisherige Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen, Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, Phonetik im DaF-Unterricht, Lernberatung, Wissenschaftliche Arbeitstechniken, Portfolio-Arbeit und E-Portfolio-Einsatz, Empirische Sprachlehr- und -lernforschung, qualitative Forschungsmethoden.

