

Das studienbegleitende eLehrportfolio im «Master of Higher Education» – eine Fallstudie

Marianne Merkt

Abstract

Der hybride, berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengang «Master of Higher Education» der Universität Hamburg zielt auf die Professionalisierung der Hochschullehre von Nachwuchswissenschaftlern/-innen. Seit 2009 werden die Teilnehmer/innen des Studiengangs mit Beginn des Studiums in das Schreiben eines digitalen Lehrportfolios eingeführt und durch ein curricular integriertes Betreuungskonzept in der individuellen Entwicklung ihrer Lehrkompetenz begleitet. In der vorliegenden Fallstudie wird die didaktische Gestaltung sowie die curriculare und technische Implementation des studienbegleitenden eLehrportfolio-Konzepts beschrieben, der begleitende Studienreformprozess skizziert und die lerntheoretischen und paradigmatischen Überlegungen und Begründungen expliziert, die für die Umsetzung des Konzepts in der aktuellen Form handlungsleitend waren. Abschliessend werden Chancen und Problemfelder diskutiert, die Gestaltungshinweise für den Transfer auf andere Kontexte geben können.

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird eine Fallstudie vorgestellt, die den Einsatz eines studienbegleitenden eLehrportfolio-Konzepts im hochschuldidaktischen Weiterbildungsstudiengang «Master of Higher Education» beschreibt. Nach der Darstellung des internationalen wissenschaftlichen State-of-the-Art zur Nutzung von eLehrportfolios in der Hochschullehre (Kapitel 2.) werden handlungsleitende theoretische Überlegungen ausgeführt (Kapitel 3.1), das Einsatz-Konzept beschrieben (Kapitel 3.2). Probleme und Chancen der Fallstudie werden diskutiert (Kapitel 4.) und in einem Ausblick das Transferpotential der Fallstudie erörtert (Kapitel 5.).

2 Nutzung von eLehrportfolios in der Hochschule

Der Entstehungskontext der Portfolio-Methode als Gegenbewegung zur so genannten «Assessment Mania» (vgl. Häcker, 2005, S. 2) in der Schulbildung der USA in den 1980er Jahren macht die paradigmatisch orientierten, pädagogischen Begründungen des aktuellen Diskurses zu ePortfolio-Konzepten nachvollziehbar. Zur theoretischen Begründung werden die Lerner- oder Studierenden-Zentrierung, kompetenzorientiertes Lernen (Aalderink, Winand; Veugelers, Marij, S. 358), Erwachsenen gerechte Lernansätze (Marcoul-Burlinson, S. 168) oder auch eine kon-

struktivistische Perspektive auf Lernprozesse (Fritz, S. 249) herangezogen. Die Partizipation der Lernenden an einer stärker selbst bestimmten Auswahl, Darstellung, Reflektion und Bewertung ihrer individuellen Lern- und Studienleistungen soll über Portfolio-Konzepte verankert werden. Diese integrierende Funktion von individuellen, selbst bestimmten Lern- und Entwicklungsprozessen in institutionell organisierte Lehr-/Lern- und Prüfungsarrangements – Häcker spricht von einer Brückenfunktion von Portfolios (Häcker, 2005, S. 4) – ist ein wesentliches Ziel von Portfolio-Szenarien. Die technologische Entwicklung digitaler Portfolio-Umgebungen vor einem Jahrzehnt hat das Integrationspotential von Portfolio-Szenarien in institutionell-organisierten Lehr-Lernarrangements erneut verändert und der Portfolio-Bewegung neuen Auftrieb gegeben. ePortfolio-Umgebungen bieten neue Komponenten der Kommunikation und Kooperation mit Mitlernenden, Lehrenden oder Betreuer/innen an. Die individuelle Portfolio-Arbeit kann durch technologisch unterstützte Strukturierungen (z. B. templates) und Orientierungen (z. B. Anforderungsbeschreibungen und Bewertungskriterien für Artefakte) oder durch digitale Vorlagen (z. B. Musterbeispiele) und Arbeitsanweisungen unterstützt werden, die Lehrende und Betreuer/innen in der Portfolio-Umgebung erstellt haben. Zudem wird die ePortfolio-Arbeit durch digitale Sammlungs-, Bearbeitungs- und Zusammenstellungsfunktionen erleichtert, die beispielsweise auch Formen multimedialer Artefakte (z. B. PodCasts, Audio-Dateien, Fotos) und deren Kommentierung in Hypertext-Strukturen ermöglichen.

Vorwiegend im anglo-amerikanischen Raum wird die Einführung von ePortfolio-Szenarien in der Hochschullehre auf der institutionellen Ebene von Modulen, Studiengängen oder Hochschulen seit einigen Jahren erprobt und international wissenschaftlich diskutiert (vgl. Jafari; Kaufmann, 2006). Eine institutionelle Integration setzt voraus, dass Lehr- und Prüfungsanforderungen und -prozeduren in Form von Lernzielen, Bewertungskriterien und erwarteten Lernergebnissen von den Lehrenden und Akteuren/-innen im Portfolio-Konzept im Rahmen des Studienangebotes transparent dargestellt werden und eine ständige evaluative Kommunikation darüber mit allen beteiligten Akteuren/-innen stattfindet. Je nach der Gewichtung und Ausprägung spezifischer Funktionsaspekte werden ePortfolio-Szenarien in Entwicklungs-Szenarien mit Schwerpunkt auf Lern- und Studienprozesse inklusive der Betreuung und Bewertung und in Showcase-Szenarien mit Schwerpunkt auf der Darstellung individueller Lernergebnisse am Ende der Lernphase oder des Studiums unterschieden (vgl. Sherman, 2006, S.1).

Eine Untergruppe der Entwicklungs-Szenarien mit besonderer Relevanz für den vorliegenden Beitrag stellen Fallstudien zu ePortfolios dar, die in der Lehrerbildung eingesetzt werden. Sie werden auch als «teaching portfolios», also eLehrportfolios bezeichnet und haben das Ziel, eine professionelle Entwicklung der Lehrerstudierenden zu unterstützen (Lawson et al., S. 273; Ring; Foti, S. 340). Insbesondere die Ausbildung der Reflektionsfähigkeit der eigenen Rolle und Lehr-

tätigkeit, der kollegialen Kooperation und der Entwicklung eines professionellem Selbstbewusstseins oder Selbstvertrauens (Bartlett, S. 327, Peters et al., S. 313) werden im Zusammenhang mit der Lehrerbildung thematisiert.

2.1 eLehrportfolios zur Unterstützung der professionellen Entwicklung in der Lehrer/innenbildung

In einer vierjährigen qualitativen Längsschnitt-Studie, die in unterschiedlichen Studiengängen der Lehrer/innenbildung in der USA durchgeführt wurde, fanden Ring und Foti, dass der Prozess der Entwicklung eines individuellen eLehrportfolios den Studierenden hilft, Theorie und Praxis in Zusammenhang zu bringen. Die Autoren gehen davon aus, dass die Reflektion der eigenen Lehrpraxis und der impliziten Lehransätze ausschlaggebend für eine professionelle Entwicklung, insbesondere der eigenen Rolle und des eigenen Handelns sind. Ihre Hoffnung ist, mit eTeaching-Portfolio-Szenarien die Studierenden darin zu fördern, dass sie Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen und einen professionellen Habitus der Reflektion entwickeln.

Eine wesentliche Funktion der ePortfolio-Szenarien war nach ihrer Einschätzung, die Studierenden in der Aneignung der auf bundesstaatlicher Ebene definierten ethischen Standards ihrer Profession zu unterstützen (Ring, Foti, 2006, S. 340ff). Diese Funktion von eLehrportfolios bezeichnet Bartlett als Interkonnektivität. Sie fand in einer Fallstudie, in die zwei Gruppen von Lehrerstudierenden eines zweijährigen Studienprogramms eingingen, dass die Verbindung von Artefakten und Lehrstandards, die Interkonnektivität in den Portfolio-Umgebungen den Studierenden half, ihre eigene professionelle Rolle zu finden (Bartlett, 2006, S. 328).

2.2 Vorherrschende Lehrkultur als kritischer Faktor

Ring und Foti identifizierten in ihrer vierjährigen Studie die vorherrschende Lehrkultur als einen kritischen Faktor bei der Einführung von eLehrportfolio-Konzepten in der Lehrerbildung. Die Befragungsergebnisse der Studierenden ergaben, dass Feedback und Coaching notwendige Elemente der Entwicklung von ePortfolios waren, dass diese Elemente aber in den meisten Studiengängen fehlten. Sie stellten fest, dass in den Studiengängen überwiegend ein lehrenden-zentrierter Unterricht praktiziert wurde. Das Verständnis für einen Portfolio-Entwicklungsprozess und für die adäquate Bewertung von Portfolios fehlte. Ring und Foti stellten eine Diskrepanz fest zwischen einer Unterrichtspraxis, die allgemeine Kommunikationsfähigkeiten und selbst gesteuerte Lernprozesse unterstützt und den üblichen Bewertungsprozeduren, die diese Orientierung nicht aufweisen (Ring, Foti, 2006, S. 348ff).

2.3 Etablierung einer Lehrkultur durch das Qualitätsmanagement der Lehre

Huang stellt ein Qualitätsmanagementsystem für den Einsatz eines universitätsweiten ePortfolio-Szenarios in den Lehrerbildungsstudiengängen der University of Maryland vor. Er verweist darauf, dass eine hochschulweite ePortfolio-Kultur durch die Unterstützung von Lernprozessen auf institutioneller und individueller Ebene entwickelt und getragen werden muss. Programm-, Prüfungs- und Standards-Gremien analysieren und interpretieren Ergebnisdaten, Prozessfeedback sowie die Erfahrungen, die im Implementationsprozess gemacht wurden. Die Ergebnisse werden in Form von Veränderungsmassnahmen zurückgeführt. Beispiele sind Curriculum Revisionen, Anpassungen der Definition von Lernergebnissen und Prüfungen, die Revision von Prüfungsrubriken, -prozessen und -prozeduren, sowie die Weiterbildung von Hochschullehrenden und Gutachter/innen, mit dem Ziel, Barrieren abzubauen und die Effektivität der Implementation zu optimieren. Huang betont, dass erwartete Ergebnisse und wahrgenommene Werte erst etabliert werden müssen, vorzugsweise durch Konsensus (Huang, 2006, S. 514).

3 Vorstellung der Fallstudie und Erfahrungen mit dem Implementationsprozess

Mit der Akkreditierung des ehemaligen, BMBF-geförderten Zertifikatsstudiengangs «Lehrqualifikation für Wissenschaft und Weiterbildung» zum akkreditierten Masterstudiengang «Master of Higher Education» stieg der Anspruch an die theoretische Fundierung im Studium. Der Modellversuch hatte die Handlungsorientierung als zentrale Ausbildungskategorie in den Mittelpunkt gerückt. Die teilnehmenden Hochschullehrer/innen sollen ihr Lehrhandeln, bezogen auf alle Aspekte der Lernprozesse der Studierenden im institutionell-organisierten Rahmen des Masterstudiums professionalisieren. Professionelle Lehrkompetenz wird definiert als eine, an die Persönlichkeit des beruflich Handelnden gebundene Kompetenz. Sie befähigt den Hochschullehrenden zu situationsadäquatem, eigenverantwortlichem beruflichem Handeln, zur kritisch-konstruktiven Reflektion des eigenen Handelns und der eigenen beruflichen Rolle sowie zur innovativen Gestaltung des Handlungskontextes auf der Grundlage eines methodisch-didaktischen Repertoires. Zur Generierung entsprechenden, individuellen Expertenwissens ist das Üben und Probieren des eigenen Lehrhandelns in unterschiedlichen, exemplarischen Handlungsfeldern erforderlich. Dadurch werden die Teilnehmer/innen befähigt, ihre Lehre unter unterschiedlichen Ausstattungsbedingungen, mit verschiedenen Zielgruppen und anderen Lernzielen didaktisch begründet zu gestalten (vgl. auch Merkt, im Druck).

Die Handlungsorientierung ist auch im Masterstudiengang die zentrale Ausbildungskategorie geblieben. Hinzugekommen ist jedoch der Anspruch eines akademischen Studiengangs an die theoretische Fundierung. Die Teilnehmer/innen sollen nach Abschluss des Masterstudiums in der Lage sein, ihre Lehrhandlungen

gegenüber Dritten, zum Beispiel im eigenen Kollegen/-innenkreis oder in Studienreform- und eLearning-Projekten, theoretisch fundiert vertreten zu können. Die stärkere theoretische Ausrichtung wurde schon von der Akkreditierungskommission eingefordert (vgl. Merkt, 2006, S. 18) und wird in den Modulprüfungen, besonders jedoch in der Master Thesis als wissenschaftlicher Abschlussarbeit relevant. Besonders bei der Betreuung der ersten Abschlussarbeiten stellte sich die Frage, wie die Studierenden mit der Dichotomie zwischen wissenschaftlichem Anspruch und individuellem kompetenzorientierten Lehrportfolio umgehen sollen und wie die theorie- und anwendungsorientierten Anteile einer Master Thesis gewichtet und bewertet werden sollen. In den Praxisbegleitseminaren wurde deutlich, dass der letzte Studienabschnitt aus der Sicht der Studierenden nicht ausreichte, sie in der Entwicklung einer entsprechenden individuellen und sinnvollen Verzahnung von Theorie- und Praxiswissen zu unterstützen.

Aus dieser Ausgangslage heraus wurde über eine Lösung zur besseren Verzahnung der Theorie- und Praxisanteile im Studienverlauf nachgedacht. Das Ergebnis des fünfjährigen Entwicklungsprozesses mit Beteiligung unterschiedlicher Akteursgruppen im Studiengang ist das studienbegleitende eLehrportfolio¹. Die Kernidee des Konzepts ist, dass die Studierenden zu Beginn ihres Studiums ihre Fragen und Anliegen zu ihrem eigenen beruflichen Handeln in der Hochschullehre explizit machen und, durch das Studienangebot begleitet, bearbeiten. Ausgehend von ihren subjektiven Fragestellungen, Orientierungen und Begründungen sollen sie mit ständiger Bezugnahme auf ihr Lehrhandeln in die Auseinandersetzung mit der Theorie gehen. Die kontinuierliche Schreibearbeit an den Lehrportfolios soll diese Auseinandersetzung strukturell besser unterstützen. Die normativ-theoretische Begründung dieser Kernidee liegt zum einen in der hochschuldidaktisch geforderten «Lernerzentrierung» verbunden mit der Forderung des «shift from teaching to learning» (vgl. Welbers, Gaus, 2005). Zum anderen ist damit der lerntheoretische Ansatz der Unterstützung selbst bestimmter Lernprozesse verbunden. Die Selbstbestimmung der Lernenden gilt als leitendes theoretisches Paradigma in der Erwachsenenbildung und fusst auf der subjektwissenschaftlich orientierten, lerntheoretischen Begründung von Holzkamp (vgl. Faulstich; Zeuner, 1999, S. 25ff). Selbstbestimmtes Lernen hat jedoch immer seine Grenzen in der Selbstbestim-

¹ An der Entwicklung der aktuellen Lösung des studienbegleitenden eLehrportfolios waren in unterschiedlicher Weise und Intensität verschiedene Akteursgruppen im Studiengang beteiligt. Auf Anregung der Studiendekanin hin entwickelte eine Gruppe von Studierenden in einem Workshop zum Thema «ePortfolios» als zusätzlichen Leistungsnachweis ein Konzept, das die Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen, curricular unterstützt durch die Workshops im Studiengang und die begleitende Lehrportfolio-Arbeit, mit einer DNA-Struktur visualisierte. Das Konzept wurde aufgegriffen und ergänzt durch ein Projekt der hauptamtlich Lehrenden, die an den theoretischen «Querschnittsthemen» über alle Module hinweg arbeiteten. Ein Qualitätszirkel zu den Modulprüfungen fügte weitere relevante Aspekte zum Konzept hinzu.

mung der Mitlernenden in der Gruppe und in den Lernvorgaben, die im institutionell-organisierten Rahmen gesetzt sind.

3.1 Handlungsleitende theoretische Überlegungen

Handlung, Feedback und Reflektion als Entwicklungsmomente eines hermeneutischen Zirkels in hochschuldidaktischen Lernsituationen

Zur Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen wird in der Hochschuldidaktik auf der mikrodidaktischen Gestaltungsebene ein Prinzip genutzt, das sich als «Lehrübung», eingebettet in das Workshop-Prinzip beschreiben lässt. Diesem Prinzip liegt die Idee zugrunde, dass Lernsituationen, in denen Handlungs-, Feedback- und Reflektionsmomente eng aufeinander bezogen angelegt werden, als hermeneutischer Zirkel zur Unterstützung der Lernprozesse der Teilnehmer/innen interpretiert werden kann. Der induktiv angelegte, handlungsorientierte Transfer eines Beispiels oder Modells auf den eigenen Praxiskontext und die anschließende theoretische Erarbeitungsphase unterstützt besonders gut die Ausbildung von theoretisch fundiertem Expertenwissen. In einem Workshop transferieren die Studierenden zum Beispiel neue methodische Ansätze auf ihren eigenen Lehrkontext und probieren das Transferbeispiel in anschließenden kleinen Unterrichtssequenzen aus. Eine Teilnehmer/in übernimmt die Rolle der Lehrenden, die anderen Teilnehmer/innen die der Studierenden. In der anschließenden Feedback-Runde erhält der «Lehrende» der Lehrübung Rückmeldung dazu, wie die Teilnehmer/innen die Situation als Lernende erlebt haben. Da mehrere Teilnehmer/innen Lehrübungen durchführen, entstehen Variationen, die mit der jeweiligen Lehrpersönlichkeit, dem Fach- und Disziplin hintergrund, der unterschiedlichen institutionellen Einbindung etc. zusammen hängen. Übergreifende Prinzipien werden induktiv in einer anschließenden Plenumsrunde erarbeitet und in einer abschließenden Diskussion bewertet. Ergänzt werden die Lehrübungen durch theoretische Texte, die den Teilnehmer/innen Erklärungsansätze und theoretische Modelle als Hintergrund für ihre Praxisbeispiele anbieten. Im Anschluss an den Workshop erhalten die Teilnehmer/innen als zusätzlichen Leistungsnachweis die Aufgabe, ihr individuelles Praxisbeispiel inklusive der Feedbacks zu reflektieren und theoretisch zu begründen. Da die Teilnehmer/innen die «Lehrübungen» meist in ihren aktuellen Lehrkontext transferieren, wird angeregt, den Transfer in den beruflichen Kontext in die Reflektion einzubeziehen (vgl. Merkt, 2006, S. 11). Merkmale der «Lehrübung» sind die Übernahme der Lehrendenrolle durch einen Teilnehmer/innen für eine Unterrichtssequenz, der Rollen- und Perspektivwechsel zwischen Lehrenden und Studierenden – die Studiengangsteilnehmer/innen handeln hier abwechselnd in beiden Rollen –, die Erweiterung der Selbstwahrnehmung durch die Fremdwahrnehmung der Peers und der Workshop-Leiterin / des Workshop-Leiters in den Feedback-Runden und die theoriegeleitete Reflektion der «Lehrübung», bzw. ihres Transfers in den Lehralltag der Teilnehmer/innen. Die eng aufeinander bezogene Anlage von Handlungs-,

Feedback- und Reflektionsmomenten soll den Entwicklungsprozess der Teilnehmer/innen, ähnlich einem hermeneutischen Zirkel, didaktisch unterstützen. Dieses mikrodidaktisch in der Lehrübung realisierte Prinzip lässt sich auf der makrodidaktischen Ebene des Studiengangs durch die begleitende Lehrportfolio-Arbeit besonders gut unterstützen.

Der Schreibprozess als Reflektionsinstrument

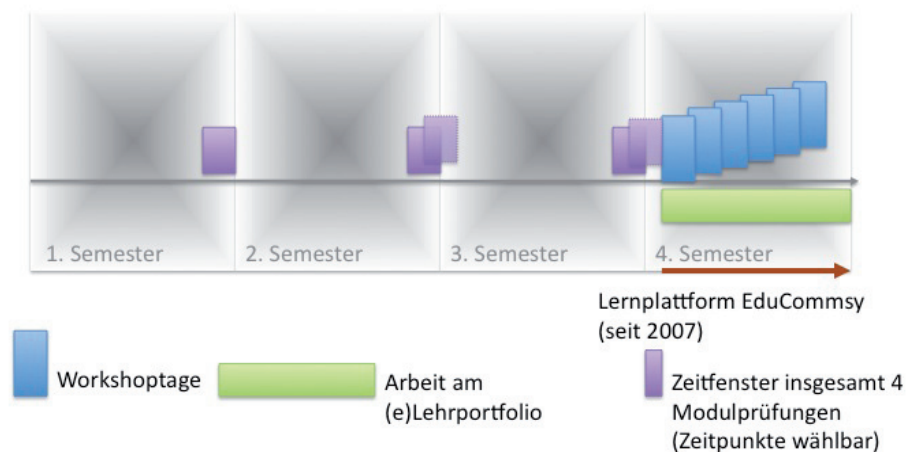
Die theoretische Konzeption des Schreibprozesses als Reflektionsinstrument ist ein didaktisches Merkmal von Portfolio-Konzepten. Im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung erhält dieses Merkmal eine zusätzliche Bedeutung. Reflexive Kompetenz wird im Diskurs zur pädagogischen Professionalisierung als Merkmal der Professionalisierung definiert. Berufe, die einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, sind – ebenso wie die klassischen Professionen Medizin, Theologie oder Rechtswissenschaft – durch das Merkmal gekennzeichnet, dass sie auf zwischenmenschlichen Interaktionen in zeitlich begrenzten, professionellen Dienstleistungsbündnissen beruhen. Die Reflektion des beruflichen Rollenhandelns ist in diesem Zusammenhang Bestandteil von Professionalisierungskonstrukten (vgl. Stichweh, 1996). Entsprechend kann man die Hochschullehre als professionelle Teilrolle definieren, die ebenfalls einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag hat, der im zeitlich begrenzten Dienstleistungsbündnis einer Hochschulausbildung im Rahmen eines Studiengangs wahrgenommen wird (vgl. Merkt, 2007b, S. 235). Im hochschuldidaktischen Diskurs wird deshalb reflexives Schreiben zur beruflichen Rollen-, Handlungs- und Kontext-Reflektion im Rahmen der Lehrportfolio-Arbeit als ein Element der Professionalisierung von Hochschullehrenden diskutiert. Auferkorte-Michaelis und Sczyrba definieren die Einbettung des Schreibprozesses in die hochschuldidaktische Lehrportfolio-Werkstatt als Beratungsformat. Das Beratungsformat besteht aus der Fremdwahrnehmung von Peers und Workshop-Leitung auf die eigene biografisch fundierte Lehrportfolio-Arbeit. Es hat die Funktion einer Reflektionshilfe, die zur Erarbeitung eines reflektierten und balancierten Rollenhandelns in der Hochschullehre dient. Begründet wird diese spezifische Konzeption einer Lehrportfolio-Werkstatt mit einem veränderten Rollenverständnis von Hochschullehrenden, das auf einem lernerzentrierten, «outcome» orientierten Lehr-Lernverständnis beruht (Auferkorte-Michaelis; Sczyrba, 2006, S. 82). Ein so konzipierter reflexiver Schreibprozess soll im eLehrportfolio-Konzept des Studiengangs «Master of Higher Education» durch die curricular angelegte Struktur der eLehrportfolios begleitet werden.

3.2 Das Einsatzkonzept des eLehrportfolios

Das curriculare Angebot des Studiengangs ist in vier Module gegliedert, die die Bereiche Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenz beinhalten. Sie wurden bis 2008 von einer orientierenden Einführungsveranstaltung am Anfang

und dem Praxisbegleitseminar am Ende des Studiums gerahmt. Die Teilnehmer/innen können frei wählen, in welcher Reihenfolge sie die Module studieren wollen. Jedes Modul besteht aus zwei Teilmodulveranstaltungen, die als Block-Workshops angeboten werden und einen zusätzlichen schriftlichen Leistungsnachweis ausserhalb der Workshop-Zeit erfordern. Module werden spätestens nach einem Jahr mit einer Modulprüfung abgeschlossen. Die Teilnehmer/innen entscheiden selbst, wie viele Module sie zur gleichen Zeit oder nacheinander studieren und wann sie die Modulprüfungen ablegen. Im Praxisbegleitseminar stehen ein Lehrversuch jeder Teilnehmer/in sowie die Schreibearbeit am eigenen Lehrportfolio im Mittelpunkt der Bearbeitung. Unterstützt wird die Arbeit durch eine Reihe von Übungsaufgaben, Peerhospitationen und Feedback-Übungen. Mit der «Lehr- und Schreibwerkstätte» des Praxisbegleitseminars wird die Master Thesis als Abschlussarbeit vorbereitet.

Lehrportfolio-Arbeit am Ende des Studiums (2005 - 2008)



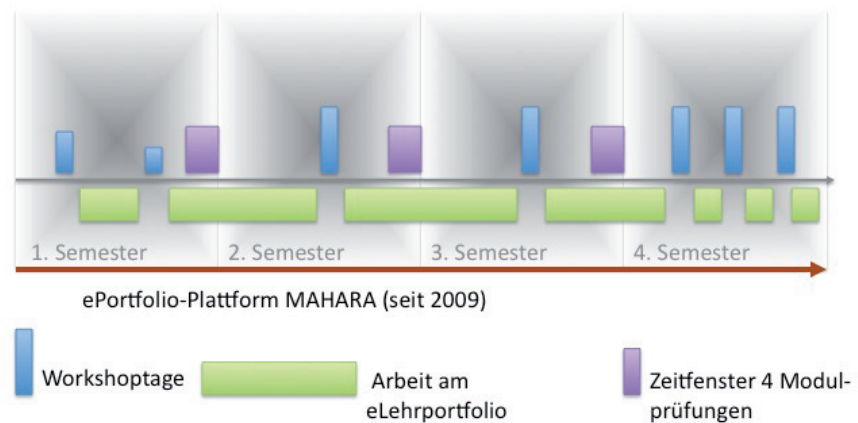
Copyright Caroline Trautwein, ZHW, Universität Hamburg

Abbildung 1: Phase 1 – ohne Lernplattform, Phase 2 – mit Lernplattform

Das Praxisbegleitseminar, das bis 2008 am Ende des Studiums durchgeführt wurde, hat sechs Workshop-Tage à jeweils acht Stunden, entsprechend einer Workload von vier Credit Points. Mit der Umstellung des Konzepts für den Jahrgang 2009 wurde die Hälfte der Workshopzeit am Ende des Curriculums belassen, die andere Hälfte der Zeit wurde vorgezogen. Seit 2009 findet jeweils ein Workshop-Tag im

ersten, zweiten und dritten Semester des Studienjahrgangs 2009 statt. In den vorgezogenen Workshop-Tagen wird die Betreuung der Lehrportfolio-Arbeit und der Peergruppen-Arbeit durch einen Lehrenden des Studiengangs durchgeführt.

Studienbegleitende eLehrportfolio-Arbeit (seit 2009)



Copyright Caroline Trautwein, ZHW, Universität Hamburg

Abbildung 2: Phase 3 – studienbegleitendes Konzept

Die Initiierung von Peergruppen

Am ersten Workshop-Tag wurden Peer-Gruppen von vier bis fünf Teilnehmer/innen initiiert. Die Peer-Gruppen richteten sich in der Portfolio-Umgebung MAHARA eine Gruppenumgebung ein, in der sie Forenbeiträge und Dokumente austauschen können. Die Peers erhalten den Auftrag, sich gegenseitig ein Transfer-Feedback zu definierten zeitlichen Anlässen im Studienverlauf zu geben und zwar:

1. nach Abgabe der zusätzlichen Leistungsnachweise nach Beendigung eines Teilmodul-Workshops
2. nach dem Ablegen einer Modulprüfung.

Sobald ein/e Teilnehmer/in der Peer-Gruppe einen zusätzlichen Leistungsnachweis eingereicht hat, legt sie oder er eine «Ansicht mit Feedback-Anfrage» in MAHARA mit der aktuellen Version des Lehrportfolio-Entwurfs und dem Leistungsnachweis oder der Modulvorbereitung für die Peers an und bittet die Peers, die eingestell-

ten Dokumente dahingehend zu kommentieren, welche Aspekte daraus für das eigene Lehrportfolio relevant sein könnten und wie der aktuelle Lehrportfolio-Entwurf unter dem jeweiligen Fokus weiter entwickelt werden könnte.

Betreuung der Portfolio-Arbeit durch die Lehrenden

Die Aufgabe der Lehrenden des Praxisbegleitseminars besteht darin, die Studierenden in den vorgezogenen Workshop-Tagen des Praxisbegleitseminars in die Lehrportfolio-Arbeit einzuführen und Erarbeitungs-Übungen zu den unterschiedlichen Dimensionen der Lehrkompetenz durchzuführen. Zudem erhalten die Studierenden zum Zeitpunkt des jeweiligen Praxisbegleitseminar-Tags vom betreuenden Lehrenden ein schriftliches Feedback zum Stand ihres Lehrportfolio-Entwurfs. Die Workshop-Tage im zweiten und dritten Semester werden für kleine Erarbeitungsübungen mit anschließenden kurzen Schreibphasen und für Feedbacks zu den Entwürfen der Teilnehmer/innen genutzt.

Die technologische Implementation der Portfolio-Umgebung MAHARA und die Struktur der eLehrportfolios

Nach einer Evaluation möglicher Software-Lösungen zur digitalen Unterstützung des Konzepts fiel die Entscheidung auf die Portfolio-Umgebung MAHARA. Die Funktionen «Ansichten» generieren, «Feedback» einholen, «Gruppen» anlegen sowie die Möglichkeit, Dateien unterschiedlichsten Formats in gestaltbare Seitenlayouts und externe «Blogs» einzubinden waren ausreichend für die Ziele, die im Pilotprojekt mit dem Jahrgang 2009 verfolgt wurden².

Die Grundstruktur, die jede/r Teilnehmer/in am ersten Praxisbegleitseminar-Workshop in der Portfolio-Umgebung MAHARA einrichtete, bestand aus folgenden Elementen.

Element 1: die Lerntagebücher in Form von Blogs

- Lerntagebuch 1: Theorien und Literatur
- Lerntagebuch 2: Meine Lehre und ihre Entwicklung im Studiengang

Die Studierenden erhalten den Auftrag, nach einem Workshop-Tag im Studiengang in die Lerntagebücher kurze Einträge zu ihren ersten Gedanken, Ideen und Hinweisen auf einer niedrigschwelligen Verarbeitungsebene festzuhalten.

² Das eLehrportfolio-Projekt des Jahrgangs 2009 wird durch das BMBF-Teilprojekt ProfiLe Hamburg begleitet. In dem Hamburger Teilprojekt wird eine qualitative Längsschnittstudie zur Entwicklung der Lehrkompetenz von acht Studiengangsteilnehmer/innen über drei Jahre durchgeführt. Die eLehrportfolios der acht Teilnehmer/innen werden in einer Dokumentenanalyse ausgewertet und sind ein Bestandteil des empirischen Datenmaterials. Lookup: BMBF-Teilprojekt ProfiLe Hamburg http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=402

Element 2: der «Schuhkarton»

Der «Schuhkarton»-Ordner ist der Ort, in dem Dokumente verschiedenster Art und Form gesammelt werden können. Die Studierenden erhalten den Auftrag, in diesem «Schuhkarton» alles zu sammeln, was die Entwicklung ihrer Lehrkompetenz dokumentieren kann. Das können zusätzliche Leistungsnachweise aus dem Kontext der Lehrveranstaltungen und schriftliche Ausarbeitungen zu den Modulprüfungen sein. Ebenso können hier Literaturhinweise oder Lesenotizen, Planungsentwürfe oder besondere Materialien abgelegt werden, beispielsweise Konzepte für den Einsatz eines eLearning-Szenarios, Hospitationsberichte von Peers in der eigenen Lehrveranstaltung und PodCasts von eigenen Lehrversuchen im Studiengang.

Element 3: der Lehrportfolio-Entwurf

Im einführenden Workshop erhalten die Studierenden die Aufgabe, in einem Text festzuhalten, mit welchen Fragen oder Problemen zu ihrer eigenen Lehre sie in den Studiengang gekommen sind und welche Fragen sie an die Hochschuldidaktik haben. Dieser Baustein hat den Sinn, dass die Studierenden ihre Studienmotivation und ihre subjektiven Gründe zu Beginn explizit machen und die diesbezüglichen Fragen und Interessen wie einen roten Faden im Laufe des Studiums weiter verfolgen und entwickeln können (vgl. auch Merkt, 2007a). Am ersten Workshop-Tag erarbeiten die Studierenden zunächst nach einem kurzen theoretischen Input in der Gesamtgruppe, welche Gestaltungskriterien für ihre Lehrportfolio-Arbeit gelten sollen und tragen diese hier ein. Darüber hinaus lernen die Studierenden die Dimensionen der Hochschullehrkompetenz kennen, die sie im Laufe des Studiums entwickeln sollen. Die Lehrkompetenzdimensionen sind als eröffnete «Räume» zu verstehen, die die Teilnehmer/innen im Studienverlauf mit ihren eigenen individuell unterschiedlichen Kompetenzentwicklungen füllen müssen.

Diese sind im Einzelnen:

- die eigene Bildungsidee und das eigene Wissenschaftsverständnis
- das Verständnis von den Lernprozessen der Studierenden, inklusive der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und der Explikation des eigenen Menschenbildes
- das Kennen lernen der eigenen Lehr-, bzw. Leitungspersönlichkeit sowie das Entwickeln eines adäquaten Methodenrepertoires und entsprechender didaktischer Konzepte
- die Dokumentation der eigenen Lehre und ihrer Entwicklungsprozesse
- die Entwicklung eines eigenen Qualitätssicherungskonzepts
- die realistische Einschätzung des individuellen Handlungsspielraums für die Lehre im Rahmen der gegebenen Strukturen als Grundlage für Innovationspotentiale und Engagement für die Lehre

- die Kompetenz, das eigene Lehrhandeln, die eigene berufliche Rolle und die Strukturen, in denen die eigene Lehre statt findet, kritisch zu reflektieren

In der beschriebenen Struktur der eLehrportfolios mit «Lerntagebüchern», «Schuhkarton» und «Lehrportfolio-Entwurf» werden die Teilnehmer/innen ange-regt, Handlungsaspekte der eigenen Lehre in Form von «Werkstücken» oder auch «Artefakten» zu dokumentieren. Unterstützt durch die Aussenperspektiven auf die eigene Lehre in Form von Lehrenden- und Peerfeedbacks werden kontinuierliche Reflektionsprozesse in der Schreibearbeit der eLehrportfolios begleitet.

4 Diskussion der Fallstudie

Während ePortfolio- oder «teaching portfolio»-Konzepte in der Lehrerbildung im anglo-amerikanischen Raum Verbreitung gefunden haben, scheint das entspre-chende Konzept für die Weiterbildung von Hochschullehrenden bislang keinen Transfer in eine digitale Form erfahren zu haben. Ein Grund mag darin liegen, dass die hochschuldidaktische Personalentwicklung üblicherweise nicht in Form von Studiengängen durchgeführt wird. Die vorliegende Fallstudie betritt hier Neu-land. Die Sichtung der Forschungsliteratur zu eLehrportfolios hat drei für die vor-liegende Fallstudie drei relevante Themenbereiche ergeben, erstens, die Entwick-lung professioneller Lehrkompetenz von Lehrerstudierenden, insbesondere durch Reflektion der eigenen Lehrpraxis und impliziten Lehransätze, durch die Unter-stützung des Theorie-Praxis-Transfers, durch die Klärung der eigenen beruflichen Rolle und die Aneignung beruflicher Standards. Zweitens wurde die Problematik diskutiert, dass eine den ePortfolio-Konzepten adäquate Lehr- und Prüfungskultur fehlt. Drittens wurde vorgeschlagen, diese durch ein Qualitätsmanagement der Hochschullehre und durch die hochschuldidaktische Weiterbildung der Hochschul-lehrenden zu entwickeln. Im folgenden Kapitel wird vorgestellt, wie die Umsetzung dieser Themenbereiche im eLehrportfolio-Konzept des Studiengangs «Master of Higher Education» implementiert ist.

4.1 Der Zusammenhang von Reflektionsprozessen und Leistungsbeurteilung im institutionell organisierten Lehrkontext

Portfolios als alternative Form der Leistungsdarstellung

Das Portfolio-Konzept als alternative Form der Leistungsdarstellung enthält zwei didaktische Prinzipien. Erstens soll die fremd bestimmte Leistungsfeststellung, wie sie in schulischen und hochschulischen Lehrkontexten üblich ist, durch eine selbst bestimmte Leistungsdarstellung ersetzt werden. Die Lernsubjekte werden im Portfolio-Konzept an der Gestaltung ihrer Leistungsdarstellung beteiligt. Zweitens liegt der Fokus stärker auf dem Lernprozess als auf dem Lernergebnis. Die meta-kognitive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess soll die zunehmende Selbststeuerung des eigenen Lernens unterstützen. Diese integrative ganzheitli-

che Sicht auf die Entwicklung der Lernprozesse der Studierenden, die eine kompetenzorientierte Beurteilung anstrebt, ersetzt die punktuelle Beurteilung von Leistungen durch mündliche Prüfungen, Tests oder Klausuren. Im Studiengang «Master of Higher Education» werden die Lernenden an der Auswahl ihrer Leistungsnachweise beteiligt, indem sie selbst bestimmen, welche «Werkstücke» sie in ihr Lehrportfolio aufnehmen wollen. Ihre Leistungsnachweise lassen Rückschlüsse auf die Kompetenzen zu, welche die Lernenden in konkreten Anwendungssituationen erworben haben. Über eine schriftliche Reflektion der ausgewählten «Werkstücke» dokumentieren die Lernenden ihren Lernprozess selbst. Sie bewerten die Qualität der Lernergebnisse und formulieren die Bedeutung, die sie den angeeigneten Lerngegenständen aus ihrer subjektiven Sicht zuweisen. Häcker stellt heraus, dass solchermaßen subjektiv begründete reflexive Prozesse in der Lehrportfolio-Arbeit auch die Reflektion des situativen Kontextes erforderlich machen.

Der situative Kontext und damit auch das Gelingen der Lernprozesse hängt jedoch nicht nur von den lernenden Subjekten, sondern auch von der didaktischen Gestaltung durch die Lehrenden und weiteren Rahmenbedingungen ab. Werden Defizite, die in der Studienstruktur, im Lernarrangement oder in der fehlenden hochschuldidaktischen Kompetenz der Lehrenden verortet sind, dem Lernenden zugeschrieben und mit einer selektiven Bewertung durch Benotung kombiniert, dann wird das Portfolio-Konzept zu einem «Instrument defensiven Reflektierens», wie Häcker in Anlehnung an die Begrifflichkeit von Holzkamp formuliert. Dann reflektieren die Lernenden ihre Lernprozesse oder ihr Handeln nicht mehr in Bezug auf ihre individuelle subjektive Begründung und Bedeutung, sondern sie orientieren sich ausschliesslich daran, was von ihnen als Reflektion erwartet wird, um eine entsprechende Note zu erzielen.

Die Gestaltung des Leistungsbeurteilungskontexts

Das Prinzip, hochschuldidaktisch begleitete Lernprozesse als hermeneutischen Zirkel der Momente Handlung, Feedback und Reflektion zu gestalten, reagiert besonders sensibel auf die Gestaltung des Leistungsbeurteilungskontextes. Während in hochschuldidaktischen Weiterbildungen der Aspekt des Leistungsbeurteilungskontextes nicht relevant ist, da üblicherweise keine benoteten Prüfungen, sondern Zertifikate aufgrund von Teilnahmen und erbrachten Arbeitsaufträgen erteilt werden, müssen im Masterstudiengang Modulprüfungen und die Master Thesis benotet werden. Damit stellt sich die Frage, wie das Dilemma zwischen Betreuen und Bewerten in der studienbegleitenden eLehrportfolio-Arbeit gelöst wird, ohne die Reflektionsprozesse der Studierenden im Sinne eines «defensiven Reflektierens» nach Häcker zu gefährden. Welche Rahmenbedingungen braucht ein didaktisch begründetes Lehrportfolio-Konzept in einem Studiengang, um die kontinuierliche reflexive Schreibearbeit zu unterstützen?

4.2 Gestaltung des Betreuungs- und Prüfungskontextes im Studiengang «Master of Higher Education»

Ein Ergebnis der Begleitforschung des Modellversuchs «Zertifikat für Wissenschaft und Weiterbildung» war, die Workshops und die zusätzlichen Leistungsnachweise unbenotet zu lassen. In den Absolventen-Interviews, die im Rahmen der qualitativen Erhebung geführt wurden gaben die Teilnehmer/innen an, dass sie die Workshops im Studiengang als Experimentierraum für noch unausgereifte Ideen und Konzepte ihrer Lehre genutzt hätten. Diese «Übungswiese» habe eine wichtige Funktion für die Entwicklung ihrer Lehrkompetenz erfüllt. Die von der Akkreditierungskommission ausdrücklich geforderte Benotung wurde deshalb auf die Modulprüfungen beschränkt. Die Modulprüfungen wurden deshalb von den Lehrveranstaltungen und Zusatzleistungen getrennt konzipiert. Sie werden am Ende jedes Semesters von den Modulverantwortlichen durchgeführt. Damit lag schon vor Einführung des studienbegleitenden Konzepts eine curricular verankerte Trennung der unbenoteten Workshops und zusätzlichen Leistungsnachweise von den benoteten Modulprüfungen vor. Damit sollten die genannten Übungs- und Reflektionsräume erhalten bleiben.

Da die Modulprüfungen kompetenzorientiert gestaltet wurden – die Prüflinge haben die Aufgabe, konkrete Beispiele aus ihrer Lehre zum Gegenstand ihrer Prüfungsleistungen zu machen und daran anknüpfend ihre Kompetenzentwicklung unter definierten thematischen und theoretischen Aspekten aufzuzeigen – haben die Teilnehmer/innen ein inhaltliches Interesse an der Erarbeitung der zusätzlichen Leistungsnachweise als Vorbereitung für die Modulprüfungen. Ein Qualitätssicherungskonzept zur Evaluation der Lehre im Studiengang, welches sowohl auf Lehrveranstaltungsebene als auch auf Modulebene durchgeführt wird, führte zur diskursiven Auseinandersetzung der Moduleitenden über Prüfungsformen, Bewertungskriterien und ihre Transparenz sowie über die Feedback- und Interaktionskultur in den Modulprüfungen. Eine noch nicht ausreichend bewältigte Herausforderung an die Modul- und Studiengangsleitung ist die Einbindung der externen Lehrbeauftragten in den hochschuldidaktischen Diskurs, der zur Entwicklung des eLehrportfolio-Konzepts und des Qualitätssicherungskonzepts geführt wurde.

Als logistische Herausforderung bei der Umsetzung des Portfolio-Konzepts stellte sich das Problem, Betreuungsformen für die Lehrportfolio-Arbeit zu konzipieren, die einen möglichst individualisierten Studienverlauf gewährleisten. Da die Studierenden im Masterstudiengang die Reihenfolge, in der sie die Module studieren wollen und auch die Studienzeit, die sie dafür benötigen, frei wählen können, gibt es keine Taktung der Jahrgänge. Es ist zur Zeit noch nicht absehbar, ob sich das Konzept der jahrgangsbezogenen Peer-Gruppen wie eingangs beschrieben, mit dieser Wahlfreiheit im Studienverlauf vereinbaren lässt. Eventuell werden die Peer-Gruppen nach zwei Jahren zu klein, weil einige Teilnehmer/innen ihr Studium im Rahmen der Regelstudienzeit abschließen, andere sich dafür länger Zeit nehmen,

zum Beispiel weil sie in der Endphase ihrer Promotionsarbeiten Urlaubssemester nehmen müssen.

Eine weitere Herausforderung war die Organisation der Betreuung der Lehrportfolio-Arbeit durch Lehrende im Studiengang. Das didaktische Konzept sieht vor, dass jede/r Teilnehmer/innen einmal im Jahr Anspruch auf ein inhaltliches Feedback zu seinem Lehrportfolio-Entwurf durch einen Lehrenden hat. Individuelle Betreuungsangebote, die eigentlich dem lernerzentrierten Bologna-Gedanken entsprechen, sind jedoch mit der an deutschen Hochschulen üblichen Lehrressourcenberechnung auf der Basis von Semesterwochenstunden, also von Lehrangeboten für Studierendengruppen nur schwer vereinbar. Die hauptamtlich Lehrenden im Studiengang waren bereit, sich darauf einzulassen, dass die Studierenden ein schriftliches oder mündliches Feedback auf ihre Lehrportfolio-Entwürfe im Kontext der vorgezogenen Praxisbegleitseminar-Tage erhalten. Es ist noch nicht abzusehen, ob die Zusatzbelastungen für die betreuenden Lehrenden realistisch und machbar sind.

Letztendlich besteht eine der Herausforderungen des neuen Konzepts in der Implementation und Wartung einer Lehrportfolio-Plattform sowie in der technischen Einführung der Studierenden in die Lehrportfolio-Umgebung. Auch hier ist noch nicht abzusehen, ob die konzipierten Gelegenheiten und Anreize ausreichen, die Studierenden in eine kontinuierliche, studienbegleitende Arbeit auf einer Lehrportfolio-Umgebung einzuführen. Da die Studierenden berufstätig sind und sich viele von ihnen in der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase befinden, wird die regelmässige Arbeit auf der Lehrportfolio-Plattform durch den Alltagsdruck der anderen Arbeits- und Lebensbereiche aus dem Fokus der Teilnehmer/innen gedrängt. Technische Unzulänglichkeiten der Portfolio-Umgebung können diese Tendenz verstärken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass angesichts der aktuell schwierigen Ressourcenlage der Hochschullehre die Implementation und operative Umsetzung des vorgestellten eLehrportfolio-Konzepts trotz des didaktischen Mehrwerts viel Engagement von den betreuenden Lehrenden erfordert, das keine Reputation im Hochschulbetrieb mit sich bringt. Gute Lehre wird nach wie vor im Wissenschaftsbetrieb nicht honoriert, sondern erwartet.

5 Ausblick – Konsequenzen aus den Erfahrungen mit dem studienbegleitenden eLehrportfolio-Konzept für den Transfer in andere Kontexte?

Die Erfahrungen mit dem studienbegleitenden eLehrportfolio-Konzept im Studiengang «Master of Higher Education» zeigen, dass die theoretische, didaktische und curriculare Konzeption des Handlungszusammenhangs von Lernen, Lehren und Bewerten eine entscheidende Rolle für den Erfolg eines Portfolio-Konzepts auf Studiengangsebene hat. Das vorliegende Beispiel enthält jedoch nur dann Transferpotential für andere Kontexte, wenn die in der Hochschuldidaktik verwurzelte paradigmatische Vision der Lernerzentrierung auf der theoretischen Basis des

selbstbestimmten Lernens handlungsleitend bleibt. Daraus folgt, dass Studierende am Lehr-Lerngeschehen und damit auch am Forschungs- und Wissenschaftsbetrieb in den Hochschulen partizipativ und gestaltend beteiligt werden (vgl. BAK, 1970). Darauf verweisen auch die Fallstudien, die im Kontext der Lehrerbildung diskutiert werden.

Kritisch-konstruktive Diskurskultur

Der Diskurs aller Beteiligten, sowohl der Studiengangsleitung und Modulleitenden als auch der Lehrenden und Teilnehmer/innen während der Entwicklungszeit des eLehrportfolio-Konzepts war ein wesentlicher Faktor für seine Akzeptanz während der Implementationsphase. Die Partizipation der Studierenden ist über die Teilnehmervertretung in konzeptionell oder evaluativ arbeitenden Arbeitsgruppen und Gremien gewährleistet.

Hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden

Die Sensibilität für die Vereinbarkeit von und dem kompetenten Umgang mit den Aufgaben des «Betreuens» und «Prüfens» im Rahmen der Lehrportfolio-Arbeit ist ein weiterer Faktor, der für die Wirksamkeit eines Portfolio-Konzepts entscheidend ist. Die hauptamtlich Lehrenden im Studiengang haben durch ihre hochschuldidaktische Kompetenz sowohl Kenntnisse in als auch Erfahrungen mit den Funktionen von Prüfungen und Prüfungssystemen in Studiengängen und sind in der Lage, Beurteilungen und Bewertungen aufgrund von transparenten, kommunizierten Bewertungskriterien im Portfolio-Kontext durch zu führen. Diese Kompetenz fehlt vermutlich bei Hochschullehrenden ohne hochschuldidaktische Weiterbildung.

Technologische Infrastruktur

Der didaktische Mehrwert des eLehrportfolio-Konzepts, die Lern- und Reflektionsprozesse der Teilnehmer/innen durch die Verschränkung von reflexiver Schreibarbeit, Peer-Austausch und Feedback-Prozessen zu unterstützen, ist studienbegleitend nur über eine Portfolio-Umgebung zu realisieren. Komplexe technologische Infrastrukturen sind jedoch per se träger und schwerfälliger in der Implementation und Anpassung an aktuelle Erfordernisse als didaktische Konzepte. Deshalb müssen neue didaktische Konzepte mit Unzulänglichkeiten und Unsicherheiten der technologischen Infrastruktur bestehen können. Aktuell hat das vorgelegte Konzept noch Projektstatus. Die Evaluation durch das begleitende Forschungsprojekt wird zeigen, ob das Projekt verstetigt wird. Fragen, die sich derzeit schon abzeichnen, lauten: Wie können multimedial gestalteten Masterarbeiten aus einer Portfolio-Umgebung heraus prüfungsrechtlich sicher archiviert werden. Wie können Teilnehmer/innen ihre individuellen Lehrportfolios über die Studienzeit hinaus weiterführen.

Literaturverzeichnis

- Aalderink, Wijnand; Veugelers, Marij. ePortfolio and Educational Change in Higher Education in The Netherlands. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 358–369.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole; Szczyrba, Birgit. Das Lehrportfolio als Reflektionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. Consulting Coaching Supervision. *Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Hrsg. von Johannes Wildt; Birgit Szczyrba, Beatrix Wildt. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. 81–91. (= Blickpunkt Hochschuldidaktik)
- Bartlett, Andrea. It was Hard Work but It was Worth It: ePortfolios in Teacher Education. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 327–339.
- BundesAssistentenKonferenz (BAK). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Bonn: BAK, 1970.
- Bülow-Schramm, Margret; Merkt, Marianne. Im Brennpunkt hochschuldidaktischer Professionalisierung: Forschung und Qualitätssicherung am Beispiel des «Master of Higher Education». *Internationales Symposium zum Schwerpunkt: Die Rolle der Hochschulen bei der Qualifizierung von Fachkräften: Reform & Innovation*. Hrsg. vom Institute of Higher Education at Zhejiang University. 8.–12. April 2009, Zhejiang University, China. 2009. 155–165
- Faulstich, Peter; Zeuner Christine. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim: Juventa. 1999.
- Fritz, Paul A.. How «White Papers» in ePortfolios Document Student's learning Skills. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 248–258.
- Häcker, Thomas. *Entwicklungsportfolios – Bedrohung oder Mehrwert für angehende Lehrerinnen*. Vortrag im Rahmen des ePortfolio-Tages, Universität Hamburg, 29.01.2009. (31.03.2009) mms.uni-hamburg.de/blogs/epush/was-ist-epush/eportfolio/
- Häcker, Thomas. *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung.. Bwp Nr.8 (2005)* http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf
- Huang, Yi-Ping. Sustaining ePortfolio: Progress, Challenges, and Dynamics in Teacher Education.. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 503–519.
- Jafari, Ali; Kaufmann, Catherine (Hrsg.). *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey: Idea Group, 2006.
- Lawson, Mary; Kiegaldie, Debbie; Jolly, Brian. Developing an ePortfolio for Health Professional Educations: A Case Study. *Handbook of Research on ePortfolios*.

- Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 273–282.
- Marcoul-Burlinson, Isabelle. ePortfolio: Constructing Learning. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 168–179.
- Mayberger, Kerstin; Merkt, Marianne. eAssessment und Lernkulturen – ein Spagat zwischen Studienreform und Didaktik. *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Hrsg. von Sigrid Dany; Birgit Szczyrba; Johannes Wildt. Bielefeld: Bertelsmann, 2008. 142–158. (= Blickpunkt Hochschuldidaktik)
- Merkt, Marianne. *A competence oriented e-teaching portfolio concept for academic staff development. The Potential of E-Portfolios in Higher Education*. Im Druck.
- Merkt, Marianne. ePortfolios – der «rote Faden» in Bachelor- und Masterstudiengängen. *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Hrsg. von Marianne Merkt et al.. Münster: Waxmann, 2007a. 285–295
- Merkt, Marianne. Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studiengangs «Master of Higher Education». *Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung*. Hrsg. von Marianne Merkt, Kerstin Mayrberger., Innsbruck: Studienverlag, 2007b. 217–242
- Merkt, Marianne. Vom Zertifikat zum Master. Das Hamburger Modell der hochschuldidaktischen Weiterbildung. *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hrsg. von Brigitte Berendt; Hans-Peter Voss; Johannes Wildt. Berlin: Raabe, 2006. 1–28, L1.6.
- Peters, Martine et al. The ePortfolio: A Learning Tool for Pre-Service Teachers. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 313–326.
- Ring, Gail; Foti, Sebastian. Using ePortfolios to Facilitate Professional Development Among Pre-Service Teachers. *Handbook of Research on ePortfolios*. Hrsg. von Ali Jafari, Catherine Kaufmann. Hershey: Idea Group, 2006. 340–357.
- Stichweh, Rudolf (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. von Arno Combe; Werner Helsper, Werner. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996. 49–69.
- Welbers, Ulrich; Gaus, Olaf (Hrsg.). *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. (= Blickpunkt Hochschuldidaktik)