

E-Portfolio als Schaufenster des Lernens

Drei Beispiele von Musterbeschreibungen

Reinhard Bauer & Peter Baumgartner

**Der Text wurde in Absprache mit dem Waxmann-Verlag
aus „Schaufenster des Lernens – Eine Sammlung von
Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios“ entnommen.**



9. August 2013, 22:16

Siehe die Originalpublikation: <http://www.waxmann.com/buch2643>

1. Vorbemerkung

E-Portfolios werden immer mehr zu einem unverzichtbaren Lernbegleiter Zens und Baumgartner (2008). Sie präsentieren nicht nur den aktuellen Grad der erworbenen Kompetenzen, sondern dokumentieren auch die eigene Lerngeschichte und zeigen persönliche Entwicklungspotentiale auf. Sie sind aber nicht nur eine Art digitale Leistungsmappe, sondern können – innovativ eingesetzt – zu einem Katalysator für eine neue Lernkultur werden.

In „Schaufenster des Lernens“ (erschienen bei Waxmann) haben wir eine neue Art von Handreichung für den erfolgreichen Einsatz von E-Portfolios vorgestellt. Das Buch richtet sich sowohl an alle Lehrenden, die in ihrem Unterricht E-Portfolios einsetzen wollen, als auch an die Lernenden selbst, die E-Portfolios zur Unterstützung ihres Lernprozesses nutzen wollen.

Wir stellen im Buch 38 Handlungsmuster, die im Umgang mit E-Portfolios wichtig bzw. unverzichtbar sind, vor. Es werden sowohl die allgemeinen Grundlagen des Musteransatzes als auch das hinter der Mustersammlung stehende pädagogische Konzept erläutert. Alle E-Portfolio-Muster der didaktisch aufbereiteten Sammlung weisen eine einheitliche Struktur auf, was ihre praktische Handhabung erleichtert.

Musterbeschreibungen sind – im Unterschied zu Leitfäden – keine Schritt-für-Schritt-Anleitung, sondern haben generativen Bausteincharakter. Weil sie nach einem speziellen Konzept gegliedert und einheitlich aufgebaut sind, können sie in den unterschiedlichsten Konstellationen miteinander kombiniert werden. Ursprünglich aus der Architektur stammend, haben sich Musterbeschreibungen aber auch in anderen Gebieten, die sich mit Gestaltung bzw. Design beschäftigen, bewährt. In der pädagogisch-didaktischen Community ist dieses neue Beschreibungsformat noch weitgehend unbekannt.

Obwohl es uns in Referaten, Diskussionen und Lehrveranstaltungen gelingt, Interesse für diese neue Art von didaktischen Handreichungen zu wecken, konnten wir die Kernfrage, wie denn eine solche Musterbeschreibung konkret aussieht, in den mündlichen Präsentationen nicht zufriedenstellend beantworten. Didaktische Entwurfsmuster haben eine *schriftliche* Form und können als *Beschreibungsformat* nur mangelhaft mündlich dargestellt werden. Wenn wir deshalb dann die entsprechenden Rückfragen mit dem Hinweis zu unserem Buch beantworten mussten, hatte dies immer den Geschmack einer Werbebotschaft.

Wir freuen uns daher, dass Waxmann uns erlaubt hat, drei Muster aus unserem E-Portfolio-Buch frei zugänglich zu machen. Wir haben dabei jeweils

ein Muster aus einer der drei hierarchischen Ebenen ausgewählt und unter einer Creative Common Lizenz veröffentlicht (Die Lizenz findet sich unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.de>). Wir hoffen, dass sich damit das System der Beschreibungen von didaktischen Entwurfsmustern besser als in mündlicher Rede veranschaulichen lässt.

Allerdings müssen wir hier gleich auch eine Warnung anschließen: Es ist für die Praxis der Umsetzung wichtig, dass nicht alleine die einzelne Musterbeschreibung betrachtet wird, sondern das Netzwerk der Musterbeziehungen, die sogenannte Mustersprache, wie sie in den nachfolgenden Grafiken dargestellt wird. Die Bedeutung der Mustersprache lässt sich jedoch mit den exemplarisch vorgestellten Mustern nicht zeigen, sondern höchstens rudimentär erahnen.

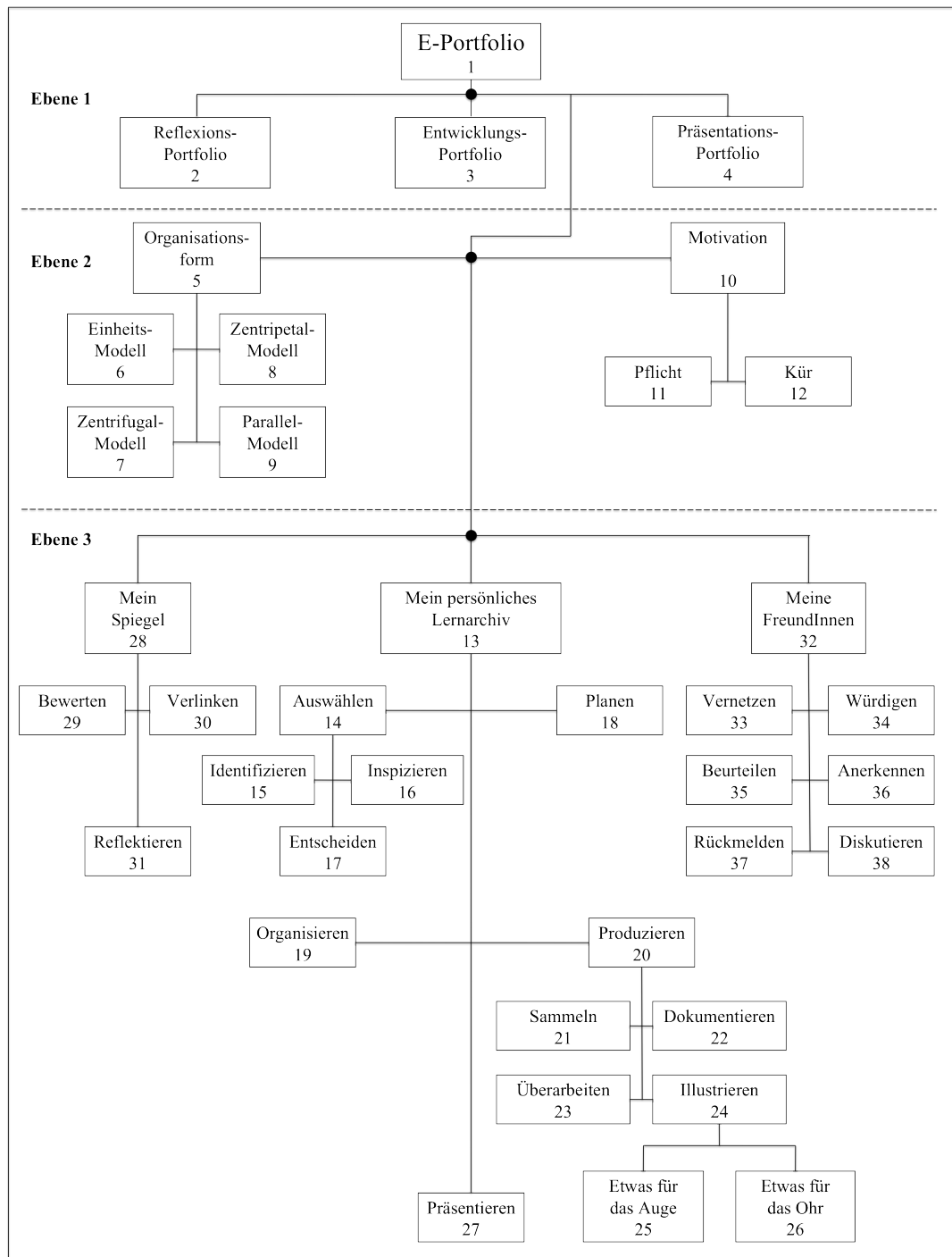
Wien/Krems im November 2012

Reinhard Bauer & Peter Baumgartner

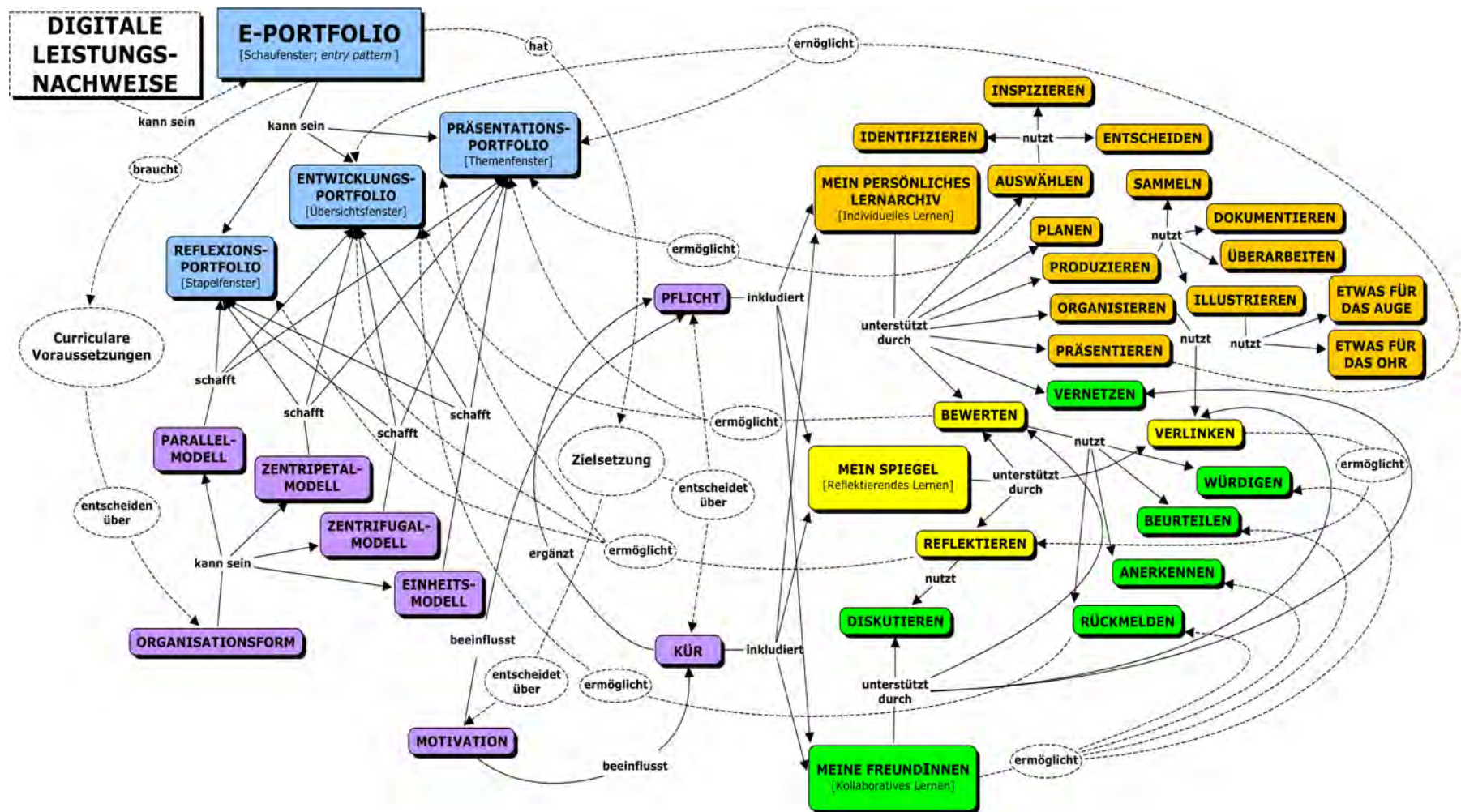
Autoreninfo

Reinhard Bauer unterrichtet an einer berufsbildenden höheren Schule, schrieb mehrere Spanisch-Lehrbücher und ist Lehrbeauftragter für Fachdidaktik am Institut für Romanistik der Universität Wien. Zur Zeit stellt er eine Dissertation zu didaktischen Entwurfsmustern fertig. <http://about.me/rebauer>

Peter Baumgartner ist Professor für technologieunterstütztes Lernen an der Donau-Universität Krems. Er forscht und lehrt zu Themen des didaktischen Design von Blended-Learning-Szenarien, Lehr- und Lerntheorie, (Hochschul-) Didaktik und Evaluation interaktiver Lernsoftware und Lernumgebungen. URL: <http://www.peter.baumgartner.name/>



Hierarchische Struktur der Mustersprache für E-Portfolios



Mustersprache – Funktion und Zusammenspiel der Muster

2. Beispiele für Musterbeschreibungen

Muster 4: Präsentationsportfolio



Präsentationsportfolio (auch „Themenfenster“).

Thema allgemein: gedanklicher Mittelpunkt; Gegenstand bzw. Grundgedanke.

Umfeld

Schwarz, Volkwein und Winter weisen zu Recht darauf hin, dass Portfolioarbeit immer Arbeit an Inhalten ist:

Sie ist keine Arbeitstechnik, die sich abgelöst von inhaltlichen Auseinandersetzungen erlernen ließe – auch wenn manche Darstellungen zum Portfolio das suggerieren. Das Portfolio [...] ist ein Instrument, das besondere, in hohem Maße selbstständige Begegnungen der Lernenden mit den Lerngegenständen herbeiführt. Gleichzeitig ist es ein Medium, das einen intensiven Austausch über diese Lerngegenstände und das Lernen selbst zwischen allen Beteiligten fördert. (Schwarz, Volkwein und Winter 2008:7)

Gerade diese Verquickung von Arbeitstechnik und Inhalt unter der Einbeziehung aller Beteiligten macht das Besondere von **E-Portfolios** aus. Im Laufe ihrer Ausbildung an Schulen und Universitäten erstellen die Lernenden unterschiedliche **E-Portfolio**-Ansichten, meist mit dem Ziel, ihre Leistungen in einem bestimmten Kurs oder Lehrveranstaltung transparent und nachvollziehbar zu machen, die schließlich von Lehrenden zu **beurteilen** sind. Unabhängig davon haben **E-Portfolios** das Potential, die lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozesse eines Menschen zu begleiten. Lernende dürfen sich nicht

damit zufrieden geben, ihre Lern- und Arbeitsergebnisse zu **sammeln** und zu **dokumentieren** bzw. dass ihr Abschluss festgestellt und beurteilt wurde. Vielmehr geht es darum, dass hinter den gesammelten Lernergebnissen Lernprozesse stecken, die es sichtbar zu machen gilt.

Die Schule soll Leistungen in Gang bringen, nicht bloß feststellen; sie soll sie stärken, nicht bloß ermitteln; sie soll die Schüler das Lernen als ein fortschreitendes Verstehen und Gestalten der Welt erfahren lassen, als einen Prozess, der immer noch andauert, und sie soll zu Tage fördern helfen, was daraus noch alles werden kann. (Rauschenberger 2002:41)

Es geht darum, Lernen als einen Prozess zu verstehen, der ein Leben lang nicht abgeschlossen ist. Dementsprechend sind **E-Portfolios** als „offene Gefäße“ aufzufassen (Schwarz 2008:12), die durch unterschiedliche Fenster differenzierte Einblicke in die persönlichen Entwicklungsschritte von Lernenden erlauben und damit zur Entwicklung ihrer digitalen Identität, in weitestem Sinne zur Konstruktion der „Marke ICH“ (Seidl und Beutelmeyer 2006) beitragen.

Problem

Wie können Lernende ihre Arbeiten und ihre Fortschritte in verschiedenen (Lern-)Kontexten, die sie über eine längere Zeitspanne dokumentieren, kommentieren und reflektieren, einer bestimmten Zielgruppe innerhalb oder außerhalb ihrer Ausbildungs- oder Arbeitsstätte zugänglich machen und dabei zeigen, dass sie sich kritisch mit den Inhalten einer Ausbildung, eines Kurses oder eines Moduls und persönlichen Lernprozessen auseinandersetzen?

Spannungsfeld

- Studierende sowie Lehrende geben sich nicht damit zufrieden, ihre Arbeits- und Lernergebnisse zu **dokumentieren**, um sie in der Folge als ihre Arbeits- und Lernleistungen zu **identifizieren** und zu **bewerten**. Die dieser Unzufriedenheit zugrunde liegende Idee geht davon aus, dass sich hinter dem **Sammeln** von Lernergebnissen Lernprozesse verbergen, die es sichtbar zu machen gilt.
- Um umfangreiche Informationen über persönliche Arbeit und Fortschritte verfügbar zu machen, müssen die Studierenden persönliche Lernziele und Strategien zur Erreichung dieser Ziele **planen** und entwickeln. Eine dieser Strategien ist **Reflektieren** mit Hilfe eines **Reflexionsportfolios**.
- Die Studierenden müssen lernen, wie sie erkennen können, was in Hinblick auf ein Lernziel als nützlicher Beweis ihrer Lernfortschritte gelten könnte.

- Selbstreflexion ist von Natur aus subjektiv, ein Akt der Introspektion über Erfahrungen und Ideen. Wenn sie ihre persönlichen Marken verbessern möchten, müssen die Studierenden deshalb beim **Reflektieren** und Kommentieren ihrer Artefakte eine klare Sprache verwenden, um Missverständnisse oder gar Unverständnis zu vermeiden.
- Die Studierenden müssen sich dessen bewusst sein, dass Lernen ein fortlaufender Prozess ist, und nicht etwas, das am Ende eines Kurses erledigt und bloß abschließend zu **dokumentieren** ist.
- Traditionelle Lernstrategien müssen hinterfragt werden: Ein Prozess des lebenslangen Lernens wird durch **meine FreundInnen** mit *Peer-Learning*-Aktivitäten (z. B. *Peer-Review*) unterstützt.
- Informelle Lernprozesse sind in allen Bereichen des Lebens ein elementares Mittel zum Erwerb von Fertigkeiten.
- Die AdressatInnen sind treibender Faktor für das Festlegen von Kriterien zum **Auswählen** geeigneter Artefakte.

Lösung

Die Lernenden **produzieren ein Präsentationsportfolio** (Vorzeigepportfolio), wofür sie die gelungensten oder diejenigen Arbeiten **identifizieren und auswählen**, die sich ihrer Meinung nach ausdrücklich dazu eignen, bestimmte Aspekte ihrer Lernbiographie zu verdeutlichen. Das **Präsentationsportfolio** soll der anvisierten Zielgruppe einen Eindruck vom persönlichen Wissensstand sowie während der Ausbildung erworbener Fähigkeiten und Kompetenzen anhand konkreter Arbeiten vermitteln.

Details

Aus didaktischer Sicht ist **Reflektieren** eine wesentliche Aktivität beim **Produzieren** eines **Präsentationsportfolios**. Es gilt Artefakte **auszuwählen** und mit aussagekräftigen Angaben zu **verlinken**, warum gerade diese Arbeit gewählt wurde und welche Kompetenzen sich damit **illustrieren** lassen.

Neben der Präsentation wesentlicher Erfahrungen in Hinblick auf einen abgeschlossenen, längeren Zeitraum eignen sich **Präsentationsportfolios** auch für die umfassende Darstellung eines selbst gewählten Themengebietes oder einzelner Teilbereiche zu diesem Thema.

Wird das **Präsentationsportfolio** mit einem Schaufenster verglichen, so entspricht es am ehesten dem Typus eines Themenfensters:

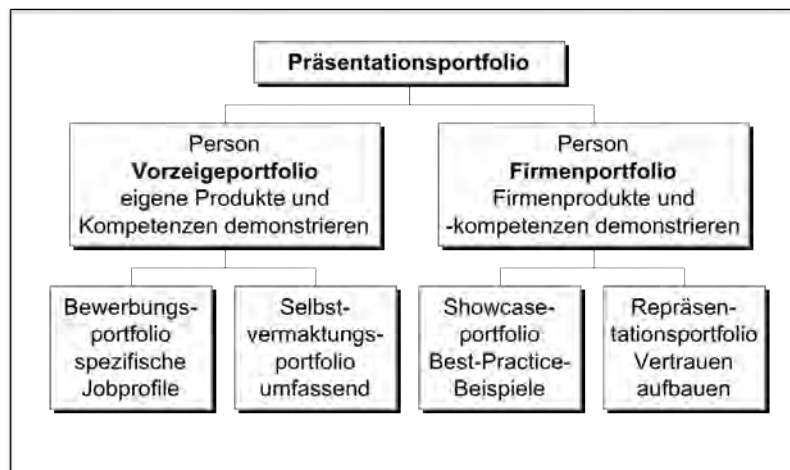


Abbildung 2.1: Grundtypen von Präsentationsportfolios (Baumgartner 2009:33)

Das Themenfenster zeigt den Verwendungszusammenhang und spricht die Gefühlswelt des Kunden an. Er kann sich in das Schau- fenster reindenken und sich selbst in den Artikeln sehen. Es wird zu verschiedenen Jahreszeiten genutzt oder zum Beispiel zum Thema Urlaub, Oktoberfest, Bade-Saison. (▷ [Themenfenster 2012](#))

Wie für die Dekoration eines Themenfensters sind für ein **Präsentationsport- folio** ganz bestimmte Artefakte **auszuwählen**. Grundsätzlich ist die Palette möglicher Artefakte sehr groß. Sie reicht von Artikeln aus Fachbüchern und Zeit- schriften, Podcasts, Fotos und Filmen, Beispielen für kooperatives Lernen über Fallstudien, Forschungsarbeiten, Rezensionen, Ausschnitten aus Lernjournalen, Leistungsnachweisen (Zeugnisse, Zertifikate, Diplome) bis hin zu Praktikums- berichten, Transkripten von Interviews oder Diskussionen, Zusammenfassungen von wissenschaftlichen Artikeln und vielem mehr. Dabei ist natürlich zu be- achten, dass die für ein **Präsentationsportfolio** ausgewählten Artefakte die persönlichen Vorlieben der ErstellerInnen bzw. die technischen Möglichkeiten und Grenzen der zum **Produzieren** gewählten Software widerspiegeln.

Ein **Präsentationsportfolio** kann von einer einzelnen Autorin oder einem einzelmem Autor, aber auch von einem AutorInnen-Team erstellt werden. Prin- zipiell ist in Hinblick auf **Präsentationsportfolios** jedoch zu unterscheiden, ob es sich um ein **E-Portfolio** in Form eines Vorzeigeportfolios mit dem Ziel einer persönlichen Bewerbung um einen (neuen) Arbeitsplatz oder einer umfas- senden Selbstvermarktung oder – auf institutionaler Ebene – um ein spezielles Firmenportfolio (*Showcase-* oder Repräsentationsportfolio) handelt (vgl. [Abbil- dung 2.1](#)).

Ein **Präsentationsportfolio** erstellen die Lernenden zwar häufig für eine ab- schließende Prüfung oder Präsentation, doch es kann sie über die Schul- und Studienzeit hinaus begleiten (z. B. als Bewerbungsportfolio). Wird es darüber

hinaus immer wieder aktualisiert, gibt es Auskunft über vergangene und aktuelle Phasen der Berufslaufbahn.

Stolpersteine

- Das **Präsentationsportfolio** muss übersichtlich und gut strukturiert sein. Studierende sind selbst vielleicht nicht immer die besten „RichterInnen“ über die eigenen Arbeiten. Da es schwierig ist, in Hinblick auf ausgewählte Artefakte und entsprechende Reflexionen objektiv zu sein, sollten die Studierenden durch **meine FreundInnen Peer-to-Peer-Feedback organisieren** und kritischen FreundInnen, d. h. ausgewählten KollegInnen Einblick in ihre **E-Portfolio-Ansichten** gewähren, bevor sie potentielle ArbeitgeberInnen oder PrüferInnen (LehrerInnen, DozentInnen) zugreifen lassen. Dadurch wird sichergestellt, dass die ausgewählten, kommentierten und schließlich präsentierten Werke die besten Arbeiten sind (Projektgruppe Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation 2006).
- Ein **Präsentationsportfolio** sollte nur aus einer begrenzten Anzahl von Artefakten bestehen.

Vorteile

- Das **Präsentationsportfolio** ist ein Begleiter des lebenslangen Lernens und ein unverzichtbarer Bestandteil von *Personal Online Branding*. Um noch einmal die Schaufenster-Metapher zu strapazieren:

Der Vorteil bei diesem Schaufenster ist es, dass man viele Zusatz- und Ergänzungsprodukte zeigt und diese somit im besten Fall auch mit verkauft werden. (▷ *Themenfenster* 2012)
- Mit **Präsentationsportfolios** können ForscherInnen und WissenschaftlerInnen nicht nur ihren eigenen Bildungsweg **dokumentieren**, sondern durch **Sammeln** ihrer eigenen Artikel, Projektberichte etc. die über das Internet erhältlich sind, Einblick in ihre (Fach-)Expertise gewähren.
- Die fertigen Artefakte (Text-, Audio-, Videodokumente etc.) in einem **Präsentationsportfolio** sind Ausdruck der „Umsetzung des Lernprozesses, die erfolgte Anwendung abstrakten Wissens“ (Baumgartner 2007:21). Die in einem **E-Portfolio** enthaltenen Artefakte geben präziser Auskunft über Fertigkeiten und Fähigkeiten der EigentümerInnen bzw. der AutorInnen, als dies durch **Beurteilen** mittels Noten möglich ist.
- Lernende wählen für ihr **Präsentationsportfolio** nicht nur die entsprechenden Artefakte aus, sondern legen auch die Art der Präsentation fest.

Arbeiten können bloß mit einem begleitenden Kommentar versehen oder aber mit anderen Unterlagen, die eng mit ihrem Entstehungsprozess verknüpft sind, präsentiert werden.

- **Präsentationsportfolios** sind „dynamische Bewerbungsmappen“ (Baumgartner 2007:21), die ErstellerInnen bzw. EigentümerInnen jederzeit durch neue Artefakte und Reflexionen ergänzen und/oder für spezifische Zielgruppen adaptieren können. Sie werden so „zu einem strategischen Instrument für die Planung der persönlichen (Karriere-)Entwicklung in einem lebenslangen Lernprozess“ (ebd.:21).

Nachteile

- **Präsentationsportfolios** sind in der Zusammenstellung (v. a. in Hinblick auf die Auswahl und Kommentierung aussagekräftiger Artefakte) sehr zeitaufwendig und darüber hinaus erfordern sie von ihren ErstellerInnen ein gewisses Maß an Kreativität, um aus der Menge des Angebots hervorstechen:

Das ▷ *Themenfenster 2012* kann man in fast jedem Geschäft anwenden, jedoch ist der Aufwand sehr hoch und es kann passieren, dass es nicht jeden Kunden anspricht und dieser dann einfach an dem Geschäft vorbei geht.

- **Präsentationsportfolios** müssen periodisch aktualisiert werden (Update der verwendeten Software, Überprüfung der Hyperlinks etc.).

Beispiele

[Bildschirmfoto 2.1](#) zeigt einen Ausschnitt aus einem Bewerbungsportfolio. In diesem Präsentationsportfolio informiert der Ersteller über seinen schulischen und beruflichen Werdegang, gewährt seinen potentiellen ArbeitgeberInnen gleichzeitig aber auch einen umfassenden Einblick in seine bisherigen Arbeiten und Reflexionen dazu. Der Zeitraum, den er für die Auswahl von Artefakten herangezogen hat, erstreckt sich v. a. auf sein postgraduales Master-Studium und seine (berufliche) Beschäftigung mit dem Thema E-Learning sowie zu seinem theoretischen und praktischen Umfeld. Mit den ausgewählten Beispielen möchte er die Vielfalt seiner fachlichen Kompetenzen demonstrieren.

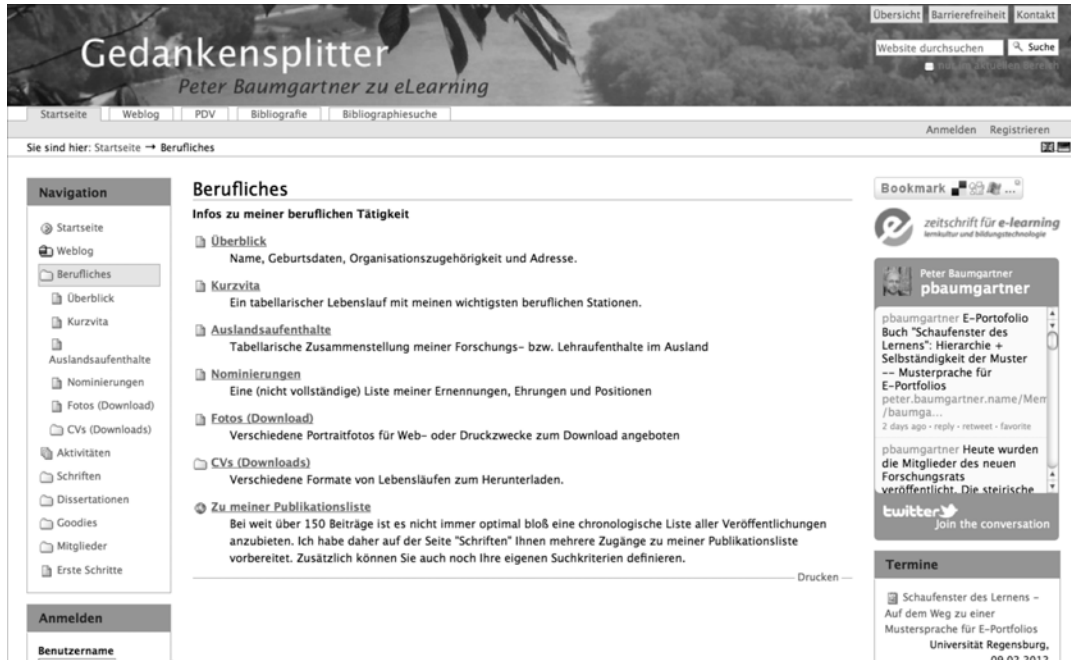
[Bildschirmfoto 2.2](#) zeigt einen Ausschnitt aus einem Weblog, auf dem der Eigentümer nicht nur Einblick in seine beruflichen Agenden gibt, sondern in einem eigenen Download-Bereich auch in seine Expertise als Wissenschaftler.

BenutzerInnen-Rolle

Lehrende und Lernende



Bildschirmfoto 2.1: Bewerbungsportfolio (Bauer 2008)



Bildschirmfoto 2.2: Weblog eines Forschers und Wissenschaftlers (Baumgartner 2012a)

Werkzeuge

Datenbanken bzw. Dateiablagensysteme zum **Sammeln** bzw. Archivieren von Artefakten; Lernjournale/Weblogs zum **Reflektieren** der Artefakte; NutzerInnen-Profile mit detaillierten Kompetenzangaben; Community-Systeme für den Austausch, die Kommunikation und die Rechteverwaltung; verschiedene Systeme und Plattformen zum **Produzieren** bzw. zur Erstellung und der technischen Umsetzung (vgl. Himpsl, Baumgartner und Schranz 2009; Hornung-Prähauser u. a. 2007).

Verwandte Muster

Das Präsentationsportfolio bildet gemeinsam mit dem Entwicklungsportfolio und dem Reflexionsportfolio eine der drei Grundarten von E-Portfolios.

Referenzen

- Bauer, Reinhard (2008). *Bewerbungsportfolio*. Masterlehrgang „eEducation“. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/64mjKUXoR> (WebCite®). URL: <http://www.mahara.at/view/view.php?id=2592> (besucht am 18.01.2012).
- Baumgartner, Peter (2007). „Karriereplaner E-Portfolio. Katalysator für eine neue Lernkultur“. In: *upgrade - Das Magazin für Wissen und Weiterbildung der Donau-Universität Krems* 1.07, S. 20–23. URL: http://www.peter.baumgartner.name/schriften/pdfs/baumgartner_karriereplaner_2007.pdf (besucht am 25.12.2011).
- (2009). „Developing a Taxonomy for Electronic Portfolios“. In: *The Potential of E-Portfolios in Higher Education*. Hrsg. von Peter Baumgartner, Sabine Zauchner und Reinhard Bauer. Innsbruck: Studienverlag, S. 13–44. URL: http://www.peter.baumgartner.name/material/article/Taxonomy_for_ePortfolios.pdf (besucht am 14.01.2012).
- (2012a). *Berufliches. Gedankensplitter: Peter Baumgartner zu eLearning*. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/657qezEMh> (WebCite®). URL: <http://www.peter.baumgartner.name/profession-de> (besucht am 01.02.2012).
- Himpsl, Klaus, Peter Baumgartner und Thomas Schranz (2009). *Evaluation von E-Portfolio-Software. Teil III des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“*. Forschungsbericht GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologie, Donau-Universität Krems. URL: http://www.peter.baumgartner.name/schriften/publications-de/pdfs/evaluation_eportfolio_software_abschlussbericht.pdf (besucht am 01.08.2011).
- Hornung-Prähauser, Veronika u. a. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Im Auftrag des Forums Neue Medien in der Lehre Austria / fnm-austria. Gefördert vom

- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Studie. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. URL: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/e-portfolio_studie_srfg_fmna.pdf (besucht am 11.01.2012).
- Projektgruppe Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation (2006). *Die kritische Freundin, der kritische Freund. Auch: Kollegiale Unterrichtsbeobachtung, Peer Review, Unterrichtsbesuch*. Pädagogisches Institut des Bundes in Wien, Burgenland und Steiermark. URL: <http://www.schoolpark.at/site/files/peer-review.pdf> (besucht am 14.01.2012). Aus: Aktionshandbuch Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsevaluation. Hinweise auf: <http://evaluation.pib-wien.ac.at>.
- Rauschenberger, Hans (2002). „Leistungserziehung als Leistungsdialog“. In: *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule*. Hrsg. von Felix Winter, Annemarie von der Groeben und Klaus-Dieter Lenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–47.
- Schwarz, Johanna (2008). „Von verändertem Unterricht zu Portfolioarbeit“. In: *Portfolio im Unterricht*. Hrsg. von Johanna Schwarz, Karin Volkwein und Felix Winter. 1. Aufl. Seelze/Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 11–12.
- Schwarz, Johanna, Karin Volkwein und Felix Winter, Hrsg. (2008). *Portfolio im Unterricht*. 1. Aufl. Seelze/Velber: Kallmeyer bei Friedrich.
- Seidl, Conrad und Werner Beutelmeyer (2006). *Die Marke ICH. So entwickeln Sie Ihre persönliche Erfolgsstrategie*. 3., aktual. Aufl. München: Redline Wirtschaftsverlag.
- Themenfenster (14. Jän. 2012). KASWiki. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/64gqXzJAV> (WebCite®). URL: <http://wiki.mykas.net/index.php?title=Themenfenster> (besucht am 14.01.2012).

Muster 10: Motivation



Motivation: der Wille, ein Ziel zu erreichen, d. h. die Gesamtheit der Beweggründe und Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen und zu einer Handlungsweise anregen.

Umfeld

Kinder lernen das Laufen, Sprechen, Denken etc. ganz nebenbei:

Da sind offenbar starke Motoren tätig. Neugier, Erfahrungshunger, Reize aus der Welt und eine schier grenzenlose Bereitschaft der Kinder sich mit allem auseinander zu setzen. Sie wollen eigene Erfahrungen machen, sie sind begierig, etwas zu wissen und zu können im Umgang mit der Welt. [...] Die Lust, auf die Umgebung einzuwirken und dabei sich selber als aktives und wirksames Wesen zu erfahren, scheint keine Grenzen zu kennen. Warum vergeht das oder bleibt so wenig wirksam in der Schule? (Flitner zit. n. Hugenschmidt und Technau 2009:11)

Das von Flitner 1985 in der Wochenzeitung „Die Zeit“ monierte Verschwinden des kindlichen Wissensdurstes lässt sich nicht allein auf Defizite von Schule und Unterricht zurückführen, sondern verweist auf ein „normales“ Entwicklungsproblem“ (Giest 2009:7), das den Übergang von selbst- zu fremdbestimmten Lernprozessen kennzeichnet. Dass dies auch die Arbeit an Portfolios betrifft, machen Häcker und Winter (2006:227f.) durch einen Auszug aus dem Brief einer Studentin deutlich:

Als ich mein Portfolio das erste Mal abgegeben habe, habe ich mich genau an die Richtlinien des Dozenten gehalten, [...] mal wieder um den Dozenten zu gefallen, aber nicht, damit es mir etwas bringt. [...] Ich verstehe den Sinn des Portfolios nicht, wenn es unter Studenten nur als Belastung angesehen und meistens in Nachtarbeit vor dem Abgabetermin zusammengeschrieben wird. Ich meine, dass sich hier etwas ändern müsste, wenn das Portfolio uns etwas bringen soll und der Begriff Portfolio nicht zukünftig nur negative Assoziationen hervorrufen soll.

Problem

Wie können Lehrende die Motivation für E-Portfolio-Arbeit fördern, d.h. ihre Studierenden davon überzeugen, dass Dokumentieren und Reflektieren von Lernprozessen in einem E-Portfolio kein Selbstzweck sind, sondern dabei helfen, eigene Ziele zu erreichen?

Spannungsfeld

- Studierenden kann es zunächst schwer fallen, den Mehrwert von E-Portfolio-Arbeit im Sinne eines lebenslangen Lernens zu erkennen, v. a. wenn sie ihren Fokus rein auf die Erfüllung der ihnen gestellten Aufgaben richten.
- Lernprozesse sind dann am effektivsten und nachhaltigsten, wenn sie von den Lernenden selbst bestimmt und gesteuert werden (vgl. Mahler 2011:119).
- Ein Gefühl persönlichen Nutzens entsteht erst dann, wenn die Lernenden aktiv erfahren, dass Dokumentieren der Lernprozesse und darüber Reflektieren hilfreich ist, um ihre eigenen Ziele besser erreichen zu können (vgl. ebd.:122).
- Aufgrund fehlender Praxis im Umgang mit E-Learning-Elementen empfinden Studierende auch die Arbeit an E-Portfolios oft als zusätzliche Belastung.
- Die Arbeit an E-Portfolios ist – zumindest in der Anfangsphase – relativ komplex.
- An vielen Universitäten und Hochschulen sind E-Portfolios bereits ein wesentlicher Bestandteil der Lehre. Die für reibungsloses Funktionieren von E-Portfolio-Arbeit notwendige Organisationsformen und Strukturen (z. B. eine entsprechende Lehr-/Lern- bzw. Feedbackkultur, Kooperationsbereitschaft, entsprechende einheitliche Bewertungskriterien und Anerkennung von E-Portfolios) und Ressourcen (z. B. zeitliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der erforderlichen Strukturen) fehlen allerdings meist (vgl. Häcker und Winter 2006).
- Studierende sind oft noch immer von der Mitbestimmung bezüglich (Lern-)Zielsetzung und Beurteilen der Leistung ausgeschlossen.

Lösung

Die Lehrenden versuchen durch eine entsprechende individuelle Kosten- und Nutzenbetrachtung (vgl. Seufert 2008:267 f.) auf die

Motivation der Studierenden einzuwirken, um so die Nutzung von E-Portfolios zu intensivieren und dadurch deren Mehrwert erfahrbar zu machen.

Details

Ähnlich einem Marathonlauf erfordert die Arbeit an einem E-Portfolio ein gewisses Maß an **Motivation**, gleichsam einen Trainingsplan: Durch die Erfüllung der zwischen Lehrperson und Studierenden vereinbarten **Pflicht** (= mehrere Aufgabenstellungen, die innerhalb einer bestimmten Frist zu erledigen sind und mit zunehmender E-Portfolio-Erfahrung ausgebaut werden sollen, entsprechen metaphorisch gesehen kurzen Dauerläufen, deren Streckenlänge sich mit zunehmender Leistungssteigerung erhöht) wird es den Studierenden erst möglich, ihr Können bzw. ihr Wissen, das über die **Pflicht** hinausgeht, in einer entsprechenden **Kür** (= Einbezug von individuellen Interessen und Fertigkeiten, die über die gestellten Aufgaben hinausgehen und/oder diese ergänzen, gleichsam das Aufbautraining und der finale Marathonlauf in Kombination) unter Beweis zu stellen.

Hinsichtlich **Motivation** unterscheidet Barrett (2005:15) drei Entwicklungsstufen der E-Portfolio-Implementierung:

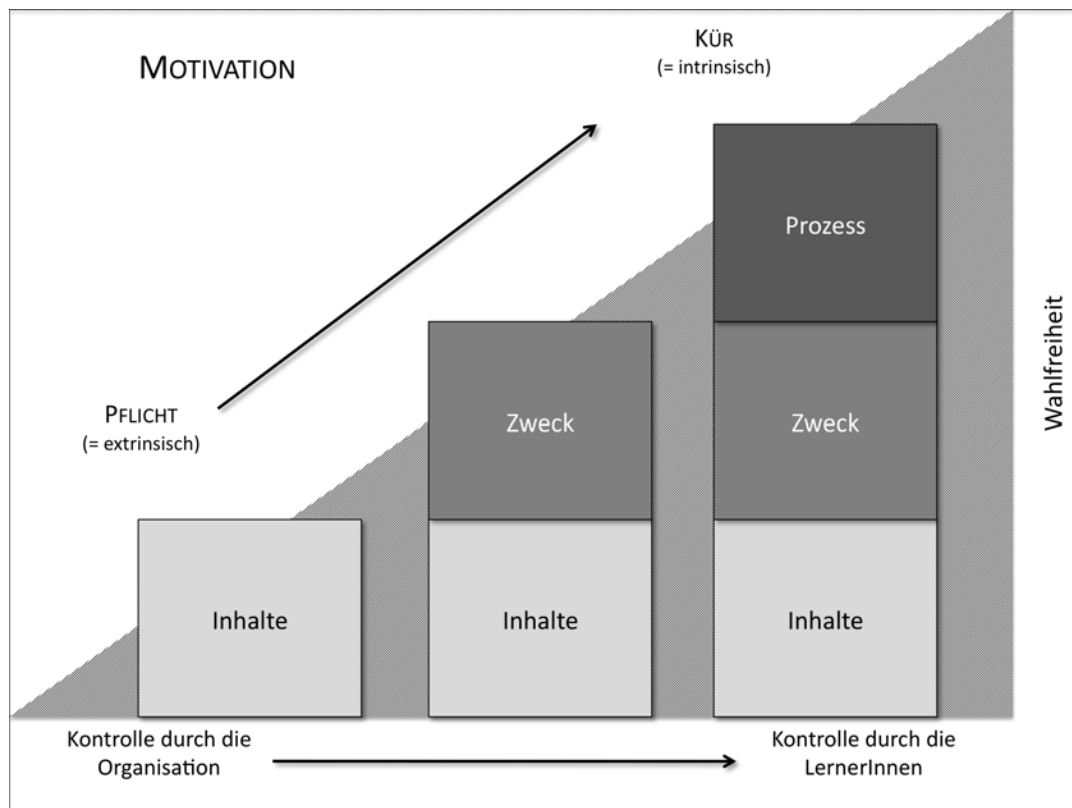


Abbildung 2.2: Portfolio-Entwicklung und Motivation (nach Barrett 2005:16)

1. **Extrinsische Motivation:** Die Institution gibt die Komponenten (a) Inhalte, (b) Zweck und (c) Prozess der **E-Portfolios** vor.
2. **Gemischte Motivation:** Die LernerInnen sind die EigentümerInnen von einer oder zwei der obigen Komponenten ihrer **E-Portfolios**.
3. **Intrinsische Motivation:** Die LernerInnen sind die EigentümerInnen von allen drei Komponenten ihrer **E-Portfolios**, d.h. sie haben das volle Besitz-, Verfügungs- und Nutzungsrecht.

Mit der Zunahme der Kontrolle über Inhalte, Zweck und Prozess der Portfolios, so Barretts Annahme, steigt die **intrinsische Motivation** der Lernenden (vgl. [Abbildung 2.2](#)).

Wird Barretts Annahme auf das Zusammenspiel von **Pflicht** und **Kür** auf die (Lern-)Motivation übertragen, so ergibt sich daraus folgender Schluss: Der Wille, ein (Lern-)Ziel zu erreichen, d.h. die Gesamtheit der Beweggründe und Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o.Ä. beeinflussen und zu einer Handlungsweise anregen, werden durch **mein persönliches Lernarchiv**, **mein Spiegel** und **meine FreundInnen** (d.h. von individuellem, reflektierendem und kollaborativem Lernen) gesteuert und in der **Pflicht** extrinsisch bzw. in der **Kür** intrinsisch motiviert.

Um ein ausgewogenes Zusammenspiel von **Pflicht** und **Kür** zu erreichen und so für eine entsprechende **Motivation** der Studierenden zu sorgen, sind Vorgaben und Anleitungen der Portfolioprozesse möglichst flexibel zu halten (= *Scaffolding*):

Enge Vorgaben hinsichtlich der Lerninhalte, Lernziele, Lernergebnisse und Beurteilungskriterien nach genauen Rastern können mit zunehmender Expertise der Lernenden schrittweise gelockert werden, während gleichzeitig durch das **Reflexionsportfolio** die für die Selbstverantwortung wichtigen metakognitiven Kompetenzen erworben werden (Himpsl-Gutermann 2011:34).

Drei Aspekte bei der Implementierung sind für **intrinsische Motivation** und eine daraus folgende positive Besetzung der **E-Portfolio-Arbeit** wesentlich:

- (a) Eine gezielte Einführung in die spezifischen Funktionen des gewählten technologischen Werkzeugs (Weblogs, Wikis, **E-Portfolio-Software** etc., die zum **Produzieren** der **E-Portfolios** verwendet werden), beseitigt demotivierende Unsicherheiten.
- (b) Mit entsprechenden Orientierungsgrundlagen (genaue Anleitungen zu den Arbeitsaufträgen, Evaluationskriterien für **Rückmelden** und **Beurteilen**, Beispielpartfolios etc.) werden die Lernprozesse von **E-Portfolio-AnfängerInnen** bei der Erstellung erster eigener Ansichten unterstützt und die Entwicklung **intrinsischer Motivation** gefördert.
- (c) Die Arbeit an **E-Portfolios** führt zu motivierenden Erfolgserlebnissen.

E-Portfolio-Arbeit kann dann gelingen, wenn folgende motivierende Aspekte erfüllt werden (vgl. Schaffert u. a. 2007:84 f.):

- Aussichten auf ein Publikum (**meine FreundInnen** = GutachterInnen, *Peers*, potentielle ArbeitgeberInnen)
- Vorbildfunktion der Lehrenden: Das Führen eines eigenen E-Portfolios steigert in den Augen der Studierenden nicht nur deren persönliche Glaubwürdigkeit, sondern auch das Vertrauen in den Portfolioansatz
- Schulungen zur verwendeten Technologie (**E-Portfolio-Software**)
- Ermöglichung von selbstgesteuerten Lernprozessen (Wiederbelebung von eventuell abhanden gekommener Neugier bzw. abhanden gekommenem Erfahrungs- oder Wissensdurst)
- Hilfestellung beim **Planen**, **Organisieren** und **Bewerten** von Lernprozessen durch regelmäßiges **Rückmelden**.

Stolpersteine

E-Portfolio-Arbeit ist kein „Selbstläufer“ (Peters und Czerwionka 2011:16). Die Studierenden brauchen entsprechende Unterstützung durch ihre Lehrenden und *Peers*: „Die Arbeit mit Portfolios lebt von der Zusammenarbeit. Sie zielt darauf, die Kommunikation über Lernen und Leistung in Gang zu bringen und zu fördern“ (Häcker und Winter 2006:288).

Nicht nur die **Pflicht** darf im Vordergrund stehen, die Studierenden müssen ebenso eine Möglichkeit haben, eigene Schwerpunkte in Form einer **Kür** in ihr **E-Portfolio** einzubringen.

Die **Motivation** der Studierenden lässt sich durch entsprechende Maßnahmen in Form von „Belohnungen“ halten bzw. steigern:

Werden beispielsweise einzelne Portfolio-„Seminare“ angeboten, die keine spezifische Anerkennung (zum Beispiel in Form von ECTS-Punkten oder Scheinen) bieten, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie ausgiebig und intensiv genutzt werden. (Schaffert u. a. 2007:85)

In diesem Kontext sind auch **Anerkennen**, **Würdigen** und **Rückmelden** wichtige Aktivitätsmuster.

Vorteile

Eine entsprechende **Motivation** steigert die Professionalität der von den Studierenden erstellten **E-Portfolio-Ansichten**.

Die Studierenden werden dazu ermuntert, neben der **Pflicht** (extrinsische **Motivation**) ebenso ihre individuellen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form einer Kür (intrinsische **Motivation**) in ihre **E-Portfolios** einzubinden. Nach einer bestimmten Zeit führt dies dazu, dass die Studierenden den Mehrwert der **E-Portfolio-Arbeit** im Sinne des lebenslangen Lernens erkennen.

Nachteile

Motivation setzt ganz bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen und v. a. entsprechende Kompetenzen der Lehrenden voraus: „Wo diese nicht gegeben sind beziehungsweise nicht herstellbar sind, hat Portfolioarbeit erfahrungsgemäß kaum Chancen, nachhaltig implementiert zu werden“ (Häcker 2011:47).

Beispiele

Peters und Czerwionka (2011) führen hinsichtlich der Implementierung von **E-Portfolios** an der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH) zwei Varianten von **Motivation** an:

1. **Motivation durch Austausch:** Wie in anderen **E-Portfolio-Systemen** gibt es auch im TUHH-ePortfolio die Möglichkeit der Erstellung von unterschiedlichen Ansichten, die mit **meinen FreundInnen** (= *Peers*, Lehrende, potentielle ArbeitgeberInnen etc.) ausgetauscht werden können. Den EigentümerInnen der entsprechenden **E-Portfolios** stehen dazu unterschiedlich umfangreiche Software-Funktionen zur Verfügung, um festzulegen, wer, wann, wie und wie lange welche Teile der ausgewählten Ansicht einsehen kann. Gefördert und unterstützt wird dieser Austausch durch TUHH-weit angebotene Workshops für Studierende und Lehrende.
2. **Motivation durch Beurteilen:** Die Lehrenden der TUHH beziehen die Nutzung von **E-Portfolios** in den sogenannten **Wahlpflichtfächern**, in denen Einführungsveranstaltungen zu **E-Portfolios** und gemeinsamem **Reflektieren** der Lern- und Entwicklungsprozesse angeboten werden, in die Benotung ein. Die **Motivation** der Studierenden erfolgt über die Vergabe von ECTS-Punkten.

BenutzerInnen-Rolle

Lehrende

Werkzeuge

Motivation erfordert Beratung durch **meine FreundInnen** und Lehrende, E-Portfolio-Gespräche, Prozesse des **Rückmeldens** und des gemeinsamen Beurteilens (vgl. Häcker und Winter 2006:288).

Verwandte Muster

Motivation stellt ein wichtiges Kriterium für jeden Lernprozess dar. Sie äußert sich extrinsisch als **Pflicht** und intrinsisch als **Kür**. Jedes E-Portfolio hat eine ganz bestimmte Zielsetzung. Die **Motivation** ist für die Erreichung des Ziels von entscheidender Bedeutung.

Referenzen

- Barrett, Helen (2005). *White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement*. URL: <http://www.electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf> (besucht am 31.12.2011).
- Giest, Hartmut (2009). *Zur Didaktik des Sachunterrichts. Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten*. Potsdam: Univ.-Verl.
- Häcker, Thomas (2011). „Selbstreflexion und Leistungsbewertung“. In: *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Hrsg. von Torsten Meyer u. a. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 46–47.
- Häcker, Thomas und Felix Winter (2006). „Portfolio - nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung“. In: *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Hrsg. von Ilse Brunner, Thomas Häcker und Felix Winter. 1. Aufl. Seelze/Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 227–233.
- Himpsl-Gutermann, Klaus (2011). „Selbstbestimmung und Selbstkontrolle“. In: *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Hrsg. von Torsten Meyer u. a. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 34.
- Hugenschmidt, Bettina und Anne Technau (2009). *Methoden schnell zur Hand: 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. 1. Aufl. Kallmeyer.
- Mahler, Anne-Britt (2011). „Der Lernprozess in der Berufsvorbereitung“. In: *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Hrsg. von Torsten Meyer u. a. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–122.
- Peters, Corinna und Thomas Czerwionka (2011). *ePortfolios an der Technischen Universität Hamburg-Harburg – eine Dokumentation*. Handreichung. Hamburg: Technische Universität Hamburg-Harburg. URL: http://www.tu-harburg.de/e-learning/material/Doku_TUHH_eP.pdf (besucht am 31.12.2011).

- Schaffert, Sandra u. a. (2007). „E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen“. In: *Ne (x) t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* Arbeitsbericht 13. Hrsg. von Taiga Brahm und Sabine Seufert. St. Gallen: Universität St. Gallen, Swiss Center for Innovations in Learning, S. 75–90. URL: http://www.alexandria.unisg.ch/export/DL/Taiga_Brahm/45255.pdf#page=76 (besucht am 21.01.2012).
- Seufert, Sabine (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement: Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Muster 32: Meine FreundInnen



FreundInnen: Personen, die gemeinsam ein Ziel verfolgen; Personen, die mit anderen zusammen im gleichen Unternehmen oder im gleichen Beruf tätig sind.

Umfeld

Als *Personal Learning Environments* (PLEs) unterstützen **E-Portfolios** die persönlichen Lernprozesse von Studierenden. Wie der Name schon sagt, sind PLEs zwar persönlich und Lernende können dort in der Regel ein Leben lang alle möglichen Daten **sammeln** bzw. archivieren und darauf zurückgreifen, gleichzeitig stellen sie aber auch eine offene Lernumgebung dar, die sich für die Vernetzung von Inhalten innerhalb des eigenen **E-Portfolios**, aber auch innerhalb von sozialen Netzwerken eignet (vgl. Brahm und Seufert [2007:19](#)).

Problem

Wie können Lernende **E-Portfolios** für kollaborative Zusammenarbeit nutzen?

Spannungsfeld

- Kompetenzen für persönliches Lernmanagement werden vorausgesetzt (Formulierung eigener Lernziele; Planung, Steuerung und Kontrolle eigener Lernprozesse; Verbindung formeller und informeller Lernprozesse, sowohl inhalts- als auch prozessbezogen).
- Lernende müssen kommunikationsfähig und kommunikationsbereit sein.
- Lernende müssen einander vertrauen.
- Lernende müssen zur Einsicht gelangen, dass es für den Erfolg des eigenen Lernprozesses wichtig ist, wenn sie Meinungen, Erfahrungen mit anderen (*Peers*, Lehrenden) austauschen und gemeinsam **reflektieren**.
- Lehrende müssen Lernszenarien prozessbezogen gestalten (Aufgaben können z. B. nur durch die Zusammenarbeit in der Gruppe gelöst werden).

- Lehrende müssen eine Lernumgebung bzw. Lernatmosphäre schaffen, die Vertrauen weckt und Wertschätzung durch **Anerkennen** und **Würdigen** der Leistungen ermöglicht.
- Prozessbezogenes **Rückmelden** (Reflexion metakognitiver Lernstrategien) erfordert ein hohes Maß an Reflexionskompetenz bei allen Beteiligten.

Lösung

Lernende **vernetzen** sich mit *Peers*, indem sie „Freundschaften“ **schließen**, d. h. sich in **Arbeits-, Lern- oder Kursgruppen** **zusammenschließen**, um gegenseitig ihre Arbeiten zu **beurteilen** und durch **Diskutieren** und **Rückmelden** zur **Generierung** neuer **Wissensinhalte** beitragen.

Details

Meine FreundInnen arbeiten mit mir bzw. mit meiner Lerngruppe zusammen: ein Setting, das aus der Perspektive der noch recht jungen Lerntheorie des Konnektivismus von George Siemens (2005) betrachtet werden kann. Im Konnektivismus wird Lernen als ein Prozess verstanden, der sich nicht isoliert, sondern in einem sozialen Netzwerk entfaltet. Die Kompetenzen, so Siemens, gehen aus der Konnexion (d. h. in Form von Beziehungen und Gesprächen) mit anderen hervor. In diesem Zusammenhang zitiert er Karen Stephenson (2001:1), die meint:

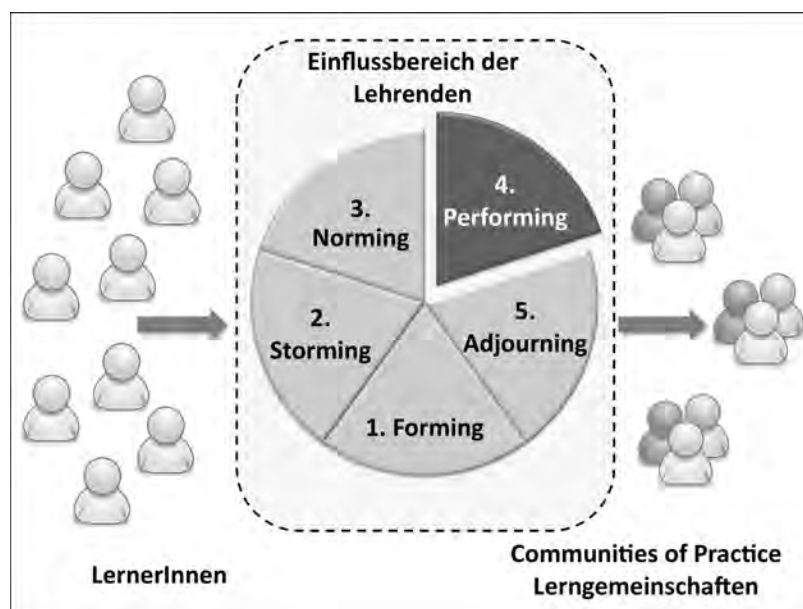


Abbildung 2.3: Phasen der Entwicklung von Lerngruppen: Von vereinzelt Lernenden zu Lerngemeinschaften (*Communities of Practice*)

Experience has long been considered the best teacher of knowledge. Since we cannot experience everything, other people's experiences, and hence other people, become the surrogate for knowledge. „I store my knowledge in my friends“ is an axiom for collecting knowledge through collecting people.

Der Grundsatz „Ich speichere mein Wissen in meinen FreundInnen“ definiert die Rolle, die FreundInnen bzw. *Peers* in der E-Portfolio-Arbeit einnehmen: **Meine FreundInnen** begleiten ihre Lernprozesse gegenseitig (*Peer-Tutoring*), geben Ad-hoc Rückmeldungen (*Peer-Feedback*) bzw. **beurteilen** die Arbeiten der anderen Lernenden (*Peer-Assessment*). Damit sich Lernende als Mitglied einer Gruppe verstehen und sich gegenseitig unterstützen können, müssen bestimmte Schritte des Gruppenbildungsprozesses beachtet werden (vgl. Petzel 2010:100 ff.):

Forming – Lerngruppe bilden: In dieser ersten Phase geht es nach dem (von den Lehrenden strukturierten und gesteuerten) Prozess des Sich-gegenseitig-kennen-Lernens um die Bildung von Lerngruppen.

Storming – Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln: In Hinblick auf ihre Ziele, Bedürfnisse und Werte sind die einzelnen Gruppenmitglieder heterogen. Das vorrangige Ziel dieser Phase ist die Schaffung einer positiven Konflikt- und Diskussionskultur.

Norming – Ziele und Verhaltensregeln vereinbaren: Die Gruppenmitglieder vereinbaren gemeinsame Ziele und Verhaltensregeln. Auf der Basis von festgelegten Gruppennormen und Rollen (z. B. wer koordiniert die Aktivitäten des *Peer-Review*?) entwickelt sich eine gemeinsame Gruppenidentität. Lehrende sollten dabei auf die Vereinbarkeit von Normen und Werten sowie auf Zuweisungen zur Ausgestaltung von Rollen mit den Rahmenbedingungen für einen gelingenden Unterricht achten. Wichtig ist allerdings, dass die Verhaltensregeln und Zielsetzungen den Studierenden nicht von außen (von den Lehrenden) aufoktroiert werden. Es soll sichergestellt werden, dass sich alle Gruppenmitglieder mit den Vereinbarungen identifizieren und diese in der Folge auch einhalten.

Performing – Herausforderungen gemeinsam bewältigen: Die Studierenden stellen sich als Lerngruppe ihren spezifischen Aufgaben, versuchen diese als Herausforderungen zu betrachten und gemeinsam in einem positiven sozialen Klima zu lösen, „in dem sie einander vertrauen, sich offen austauschen und gegenseitig unterstützen“ (ebd.:103).

Adjourning – Lerngruppe auflösen: Nach der Bewältigung der Aufgabe (= gemeinsames Ziel ist erreicht) löst sich die Gruppe wieder auf. Dies passiert in der Regel dann, wenn die Gruppenbildung v. a. für die Bewältigung einer bestimmten Aufgabe (innerhalb einer Lehrveranstaltung, eines Moduls oder Kurses) gebildet wurde.

Bei den hier beschriebenen Phasen handelt es sich natürlich um einen idealtypischen Verlauf. Entscheidend für das optimale Gelingen pädagogischer Prozesse,

so Petzel, sei „das Erreichen einer routinierten ‚Performing‘-Phase“ (ebd.:103). Wenn diese Phase optimal verläuft, besteht in Hinblick auf die Arbeit an und mit E-Portfolios auch die Möglichkeit, dass sich einzelne Gruppenmitglieder zu so genannten *Communities of Practice* zusammenschließen (vgl. [Abbildung 2.3](#)), um so einander bei der Arbeit an unterschiedlichen E-Portfolios bzw. E-Portfolio-Ansichten zu unterstützen.

Stolpersteine

- Damit *Peer-to-Peer-Learning* funktioniert, muss eine Atmosphäre des Gebens und Empfangens („*gift culture*“) etabliert werden: Alle Lernenden geben und alle Lernenden empfangen. Einseitigkeit verhindert den Austausch auf die Dauer.
- Der *Peer-Review-Prozess* muss zumindest in der Anfangsphase durch die Lehrenden mit Hilfe von gezielten Fragen strukturiert werden, wodurch eine Beschränkung auf oberflächliche Rückmeldungen („Das hast du toll gemacht, weiter so!“) verhindert wird.
- „Pädagogische Vereinnahmung“ (Wischer [2010:112](#)): Nur das wird als Leistung anerkannt, was innerhalb formaler Lernprozesse erarbeitet wird. Die *Peer*-Prozesse stehen unter „pädagogischer Regie“ (ebd.), d.h. die Lehrenden geben neben zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen ebenso bestimmte Rollen und Aufgaben für einzelne Gruppenmitglieder vor.

Vorteile

- Die Selbstständigkeit der Studierenden wird gefördert.
- Die Studierenden verfügen über mehr Freiraum in Hinblick auf die Festlegung von Lernzielen.
- Durch die direkte Zusammenarbeit mit den *Peers* wird die **Motivation** gesteigert.
- Durch die Einbeziehung der *Peers* (*Tutoring, Feedback, Assessment* = **Diskutieren, Rückmelden, Beurteilen**) wird die Arbeitsbelastung der Lehrenden reduziert.
- Die Studierenden erhalten Einblick in die E-Portfolios ihrer KommilitonInnen und lernen durch **Diskutieren, Rückmelden und Beurteilen** die Qualität der eigenen E-Portfolios zu verbessern. Dies belegen Y. H. Cho und K. Cho ([2010](#)) in einer Studie, in der sie die Laborreports von 87 Physikstudierenden, die alle GeberInnen und EmpfängerInnen von Rückmeldungen waren, untersuchten. Die Analyse bezog sich auf die Art der Kommentare in Hinblick auf Fokus, Textentwicklung, Organisation und Stichhaltigkeit der Argumente und zeigte, dass es zu einer deutlichen Qualitätssteigerung hinsichtlich der eigenen Arbeiten kam, wenn Lernende bei anderen Lernenden die Argumentationsstruktur und deren Stichhaltigkeit analysierten und diskutierten.

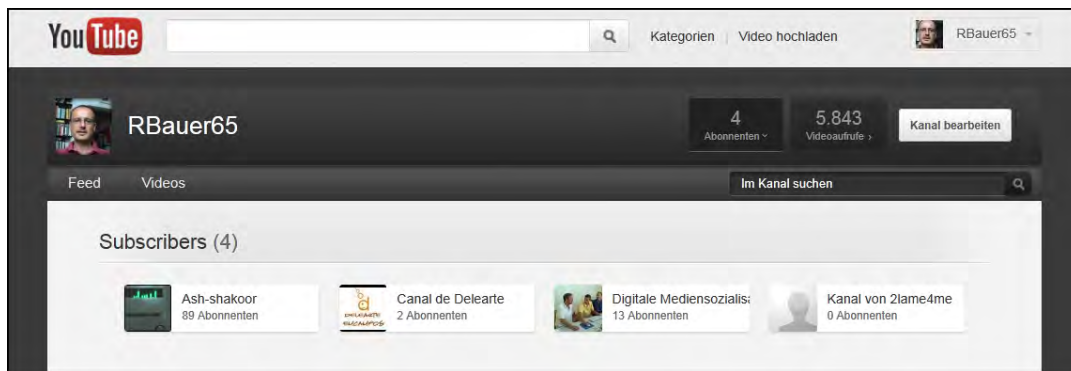
Nachteile

- Wie die Studie von Y. H. Cho und K. Cho (2010) zeigt, führt Rückmelden, das sich ausschließlich auf die Analyse von Stil und Rechtschreibung konzentriert, bei der Bearbeitung der eigenen Texte zu keiner signifikanten Qualitätssteigerung. Eine solche Vorgangsweise führt zur Überschätzung der Beschaffenheit des eigenen Textes.
- Wenn meine FreundInnen für Diskutieren, Rückmelden, Beurteilen herangezogen werden, ist dies mit „Entgrenzung“ verbunden: Lehrende müssen sich darüber im Klaren sein, dass sich formalisierte Lernprozesse auf den Bereich außerhalb des direkten Unterrichts ausweiten: Lernen mit *Peers* beschränkt sich nicht mehr auf die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen der Institution, sondern findet immer und überall statt (vgl. Wischer 2010:112).
- Trotz der positiven Seiten von *Peer-to-Peer-Learning* müssen sich Lehrende ständig bewusst sein, dass sich das Spannungsverhältnis von Autonomie und Vereinnahmung zu beiden Seiten hin auflösen kann: Zum einen stärkt es die sozialen Kompetenzen und das Selbstwertgefühl der Studierenden, zum anderen muss damit gerechnet werden, dass „Differenzen zwischen pädagogischer Intention und tatsächlichen Wirkungen“ (ebd.) auftreten.

Beispiele



Bildschirmfoto 2.3: Meine FreundInnen (Followers) auf > Twitter 2011 (Baumgartner 2012b)



Bildschirmfoto 2.4: Abonnenten der Videos auf ▷ *YouTube 2012* (Bauer 2012b)



Bildschirmfoto 2.5: Soziales Netzwerken auf ▷ *Mahara 2011* (Bauer 2012a)

▷ *Soziale Software 2012* ermöglicht es BenutzerInnen, während ihrer Tätigkeit mit dem Programm Kontakte mit Personen zu knüpfen, die ähnliche Interessen haben, d. h. ähnlichen Tätigkeiten mit dem entsprechenden Programm nachgehen (= meine FreundInnen). In ▷ *Twitter 2011* heißen meine FreundInnen „Follower“ (vgl. Bildschirmfoto 2.3), in ▷ *YouTube 2012* sind es die Abonnenten des Video-Kanals (vgl. Bildschirmfoto 2.4) und in ▷ *Mahara 2011* „Meine Kontakte“ (vgl. Bildschirmfoto 2.5).

BenutzerInnen-Rolle

Lernende

Werkzeuge

Bernhardt und Kirchner (2007) erwähnen Werkzeuge zum Online-Kommunizieren (*Online Communicating*, z. B. Foren), zu sozialen Netzwerken (*Social Networking*), zum gemeinsamen Sammeln und Verschlagworten von Internetadressen (*Social Bookmarking*), zum Zusammenarbeiten über das Netz (*Social Collaborating*) und zum gemeinsamen Publizieren (*Social Publishing*, z. B. gemeinsames Bloggen) sowie zum Austauschen von medialen Artefakten (*Media Sharing*, z. B. Videos auf [YouTube 2012](#), PowerPoint-Präsentationen auf [Slideshare 2012](#), Bilder auf [Flickr 2011](#) etc.). Der Prozess einer gegenseitigen Lernunterstützung durch **meine FreundInnen**, (*Peer-to-Peer-Learning*) wird außerdem durch die Bereitstellung von Daten im [RSS 2012](#)-Format erleichtert.

Verwandte Muster

Meine FreundInnen wird durch Diskutieren, Verlinken und Vernetzen unterstützt und ermöglicht Rückmelden, Anerkennen, Beurteilen und Würdigen.

Referenzen

- Bauer, Reinhard (2012a). *Profilansicht*. URL: <http://www.mahara.at/user/view.php?id=431>. Diese E-Portfolio-Ansicht kann nach vorheriger Registrierung eingesehen werden.
- (2012b). *Subscribers YouTube*. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/64mqOzuqP> (WebCite®). URL: <http://www.youtube.com/user/RBauer65/> (besucht am 18.01.2012).
- Baumgartner, Peter (2012b). *Followers on Twitter*. URL: <https://twitter.com/#!/pbaumgartner/followers> (besucht am 05.02.2012).
- Bernhardt, Thomas und Marcel Kirchner (2007). *E-Learning 2.0 im Einsatz: „Du bist der Autor!“ Vom Nutzer zum Wikiblog-Caster*. Boizenburg: vwh-Verlag Werner Hülsbusch. URL: http://www.elearning2null.de/learnmedia/Bernhardt-Kirchner_E-Learning-2.0-im-Einsatz.pdf (besucht am 04.03.2012).
- Brahm, Taiga und Sabine Seufert (2007). „E-Assessment und E-Portfolios zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning“. In: *„Ne(x)t Generation Learning“: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* Hrsg. von Taiga Brahm und Sabine Seufert. SCIL-Arbeitsbericht 13. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning, S. 2–26. URL: <http://www.alexandria.unisg.ch/export/DL/36785.pdf> (besucht am 21.01.2012).
- Cho, Young Hoan und Kwangsu Cho (2010). „Peer reviewers learn from giving comments“. In: *Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences* 39.5, S. 629–643. DOI: [10.1007/s11251-010-9146-1](https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1).

- Flickr* (27. Dez. 2011). Erzählen Sie Ihr Leben in Fotos. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/64t4Q5XhI> (WebCite®). URL: <http://www.flickr.com/> (besucht am 27.12.2011).
- Mahara* (23. Dez. 2011). Open source e-portfolio and social networking software. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/65666hyvY> (WebCite®). URL: <http://mahara.org/> (besucht am 23.12.2011).
- Petzel, Thomas (2010). „Sich finden, sich binden, Klasse werden: Prozesse der Gruppenbildung“. In: *Schüler: Wissen für Lehrer: Szenen, Gruppen, Peers*, S. 100–103.
- RSS* (21. Jän. 2012). *Really Simple Syndication*. Wikipedia. Archiviert auf: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=RSS&oldid=97354734> (Wikipedia). URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/RSS> (besucht am 21.01.2012).
- Siemens, George (5. Apr. 2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/64t0p17Yv> (WebCite®). URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (besucht am 21.01.2012).
- Slideshare* (21. Jän. 2012). SlideShare is the best way to share presentations, documents and professional videos. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/64t4dhyTb> (WebCite®). URL: <http://www.slideshare.net/> (besucht am 21.01.2012).
- Soziale Software* (5. Feb. 2012). Wikipedia. Archiviert auf: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Soziale_Software&oldid=99148700 (Wikipedia). URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Software (besucht am 05.02.2012).
- Stephenson, Karen (2001). *What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole*. Reprinted from Internal Communication Focus, no. 36. URL: <http://www.netform.com/html/icf.pdf> (besucht am 21.01.2012). Reprinted from Internal Communication Focus, no. 36.
- Twitter* (27. Dez. 2011). *Follow your interests. Instant updates from your friends, industry experts, favorite celebrities, and what's happening around the world*. URL: <http://www.twitter.com/> (besucht am 27.12.2011).
- Wischer, Beate (2010). „Zwischen Autonomie und pädagogischer Vereinnahmung: Denkanstoß zur Peer-Education.“ In: *Schüler: Wissen für Lehrer Szenen, Gruppen, Peers*, S. 112–113.
- YouTube* (19. Jän. 2012). Broadcast Yourself. Share your videos with friends, family, and the world. Archiviert auf: <http://www.webcitation.org/64o1R4kvi> (WebCite®). URL: <http://www.youtube.com> (besucht am 19.01.2012).