die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 4, 2018
Beitrag in der Rubrik Forschung
www.hochschullehre.org

Heike Jahncke, Jane Porath, Karin Rebmann, Elisabeth Riebenbauer & Michaela Stock

Vergleichende Analyse zweier Portfolio-konzepte zur Beförderung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik

Zusammenfassung

Das Portfoliokonzept ist in jüngerer Zeit eines der am stärksten diskutierten Konzepte zur Unterstützung der Professionalisierung, insbesondere in der Lehrerbildung. So finden an Universitäten immer häufiger Portfolios ihren Einsatz. Die Entscheidung für oder gegen den Einsatz eines Portfolios stellt jedoch nur die erste einer Vielzahl von hochschuldidaktischen Entscheidungen in der Lehre dar. So sind beispielsweise die Zielsetzungen, Funktionen, Inhaltsbereiche, Aufgabenformate und gegebenenfalls (elektronische) Unterstützungen zu definieren und auszugestalten. Ergo führt diese Vielzahl an didaktischen Entscheidungen zum Entstehen einer großen Variation an unterschiedlichen Portfoliokonzepten. Der folgende Beitrag fokussiert zwei Portfoliokonzepte, die in ihrer primären Zielsetzung, nämlich der Entwicklung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit von Studierenden der Wirtschaftspädagogik, die gleiche Ausrichtung verfolgen, sich in ihrer Ausgestaltung jedoch zum Teil deutlich unterscheiden. Es wird im Folgenden eine vergleichende Analyse beider Konzepte, die an den Universitäten Graz und Oldenburg eingesetzt werden, vorgenommen, um jeweils Impulse zur Modifikation und Adaption aus und für beide Portfoliokonzepte zu gewinnen.

Schlüsselwörter

Portfoliokonzept, (Selbst-)Reflexion, Professionalität, Wirtschaftspädagogik

Comparing analysis of two portfolio concepts to foster the capability of (self)reflection for students of vocational education and training

Abstract

The portfolio concept has recently been one of the most discussed concepts to support professionalization, particularly in teacher education. Therefore, more and more portfolios are used at universities. However, the decision for or against the use of a portfolio is only the first of a multitude of didactical decisions in university teaching. For example, the objectives, functions, content areas, task formats and, if necessary, (electronically) available support must be defined and designed. Hence, the multitude of didactic decisions favors the emergence of a great variety of different portfolio concepts. The following paper focuses on two portfolio concepts, which pursue the same primary goal, the development of the (self)reflective capabilities of business education students, but they differ to some degree with respect to their individual design. Therefore, a comparative analysis of both concepts, which are applied at the universities of Graz and Oldenburg, is carried out in the following in order to gain impulses for modification and adaptation from and for both portfolio concepts.

Keywords

Portfolio concept, (self)reflection, professionalism, vocational education and training

1 Einleitung

Die Aufgabe von Lehrenden an berufsbildenden Schulen ist nicht einfach die bloße Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben, sondern vielmehr die Gestaltung einer zukunftsgerichteten und dynamischen beruflichen Bildung. So sollen Lehrende sich insbesondere den Aufgaben der theoriefundierten Unterrichts- und Schulentwicklung, der didaktisch-pädagogischen Innovationen sowie der reflektierten Lernbegleitung und Lernberatung stellen (vgl. Jahncke, Slopinski & Hüsing 2015, S. 39; Rebmann & Schlömer 2012, S. 150 f.). Für dieses Selbst- und Rollenverständnis ist der Erwerb professioneller Handlungskompetenz unabdingbar. Auf die Frage, was professionelles Auftreten und Handeln ausmacht, wird mit zunehmender Häufigkeit auf eine reflektierte Sichtweise auf sich selbst im Allgemeinen wie auch auf das eigene berufliche Handeln im Speziellen verwiesen. Das systematische Reflektieren der eigenen Praxis ist nach Baumert und Kunter (2006, S. 505 f.) in diesem Zusammenhang ein wesentliches Kriterium für die Entwicklung der Expertise einer Lehrkraft, und somit kann die Reflexionsfähigkeit berechtigterweise als Kern pädagogischer Professionalität angesehen werden. In Summe ist die Beförderung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit somit ein Schlüsselelement zur Professionalisierung von Lehrkräften. Die Fähigkeit der Reflexion ist allerdings nicht angeboren, sondern muss über einen langen Zeitraum hinweg sukzessive entwickelt werden und bedarf einer Anleitung, Unterstützung und Übung (vgl. z. B. Bräuer 2000; Finkenzeller & Riemer 2013, S. 141; Jahncke, Slopinski & Hüsing 2015, S. 39; Müller Fritschi 2014, S. 199; Roters 2012, S. 14; Wyss 2013, S. 50).

Es stellt sich konsequenterweise die Frage, wie die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit im Rahmen des Studiums auf- und ausgebaut werden kann. Mit Blick in die Praxis ist festzustellen, dass sich in der universitären Lehrerbildung u. a. der Einsatz des Portfolios etabliert hat. Dieser ist häufig mit der Hoffnung verbunden, besonders im gestuften berufsbiografischen Prozess der Lehrerbildung die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte zu stärken. Dies erfolgt durch die vermehrte Reflexion individueller Lernprozesse und Unterrichtserfahrungen, so dass die Entwicklung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit angestoßen wird (vgl. z. B. Bräuer 2014, S. 75; Brouër 2007, S. 31; Czerwionka, Knutzen & Bieler 2010, S. 10 f.; Elsholz 2010, S. 11; Jahncke 2015, S. 1 f.; Jahncke, Slopinski & Hüsing 2015, S. 39; Häcker & Winter 2011 S. 229; Meissner 2011, S. 243; Pachner 2013, S. 4; Tettenborn 2014, S. 44; Wintersteiner 2002, S. 36).

Beispiele für Umsetzungen in der Praxis finden sich z. B. an den Universitäten Graz und Oldenburg. Dort wurde für die Studierenden der Wirtschaftspädagogik ein Portfoliokonzept mit dem primären Ziel der Förderung der (Selbst-)Reflexion entwickelt. Der Begriff der Reflexion ist in der Fachliteratur allerdings keineswegs einheitlich definiert (vgl. Jahncke & Kiepe 2017, S. 138). Daher ist im Rahmen der Erstellung eines Portfoliokonzeptes zunächst ein Verständnis von Reflexion zu erarbeiten, denn oft zeigt sich eine synonyme beziehungsweise wenig trennscharfe Nutzung unterschiedlicher Begriffe wie z. B. Reflexion, Selbstreflexion, Reflexionskompetenz, Reflexionsfähigkeit, reflexives Lernen, refle-

xive Handlungskompetenz, reflexive Praxis, wissenschaftliche Reflexivität oder auch (Selbst-)Reflexionsfähigkeit (vgl. z. B. Bräuer 2014; Czerwionka, Knutzen & Bieler 2010; Greif 2008; Hilzensauer 2008; Janík 2003; Müller Fritschi 2014; Pachner 2016; Roters 2012; Stock & Riebenbauer 2014; Wintersteiner 2002). Sehr treffend wird die Begriffsvielfalt von Bengtsson (2003, S. 295) beschrieben: „Reflection is today on everybody's lips, and this has created the paradoxical situation that ‚reflection' is often used in an unreflected manner." Die Aussage belegt die Notwendigkeit, Begriffen eine Kontur zu verleihen. Dies verhindert, dass sie im Zuge übermäßiger sowie unreflektierter Nutzung zu einer Phrase werden, der jegliche inhaltliche Bedeutung verloren geht.

Aus diesem Konvolut von Begriffen wurde an beiden Universitätsstandorten sehr bewusst der Begriff der (Selbst-)Reflexion in eben dieser Schreibweise gewählt. Motivation hierfür war, dass explizit der Begriff des Subjektes mit in das Konstrukt der Reflexion aufgenommen werden sollte. So wird der Bezug zum Individuum hergestellt, dessen Reflexionsfähigkeit es zu befördern gilt. Dahinter liegt der Gedanke, dass das Nachdenken über sich und das eigene Handeln sowie die Konsequenzen, die aus dem Reflektieren einer Situation gezogen werden, sich ebenfalls auf das Subjekt selbst beziehen. Dies soll begrifflich pointiert sichtbar gemacht werden, weshalb eine Kombination von Reflexion und Selbstreflexion genutzt wird.

Nachfolgend sollen nun eine kurze Begriffsklärung vorgenommen sowie unterschiedliche Arten und Zugänge zur Portfolioarbeit dargestellt werden. Einen Kern der Ausführung bilden die Vorstellung und Diskussion möglicher Gelingensfaktoren für zielführende Portfolioarbeit in Lehr-Lern-Settings (Kapitel 2). Ausgehend von den theoretischen Überlegungen wird die derzeitige Ausgestaltung des Portfolios im Studium der Wirtschaftspädagogik an den Universitäten in Oldenburg (Kapitel 3) und in Graz (Kapitel 4) aufgezeigt. Danach erfolgen eine vergleichende Analyse der beiden Konzepte anhand von ausgewählten Merkmalen für eine gelingende Portfolioarbeit mit den daraus gezogenen Schlussfolgerungen sowie ein abschließender Ausblick (Kapitel 5).

2 Orientierungspunkte für gelingende Portfolioarbeit als Grundlage zur Entwicklung des Portfoliokonzeptes

Die Arbeit mit dem Instrument des Portfolios ist im pädagogischen Kontext seit geraumer Zeit mindestens so IN wie das Thema der Reflexion, sodass beide schon wieder Gefahr laufen OUT zu werden – Modewellen waren auch in der Pädagogik schon immer anzutreffen.

Portfolioarbeit in Lehr-Lern-Settings hat ihren Ursprung in den USA, wo der Boom schon in den 1990er Jahren begann. Im deutschsprachigen Raum kann, mit einzelnen früheren Ausnahmen, ein steigendes Interesse seit den 2000er Jahren verzeichnet werden (vgl. Winter 2010, S. 1). Zur Portfolioarbeit finden sich seitdem zahlreiche Publikationen, Projekte, wissenschaftliche Tagungen sowie Netzwerke (z. B. Brunner, Häcker & Winter 2006; Bauer & Baumgartner 2012; Hornung-Prähauser et al. 2007; Slepcevic-Zach et al.

2015 oder INP – Das Internationale Netzwerk Portfolio). Im schulischen und hochschulischen Kontext gehört Portfolioarbeit mittlerweile zum Tagesgeschäft. Ein genauerer Blick in die Literatur sowie in die Praxis verdeutlicht aber zugleich eine begriffliche Vielfalt. Daraus folgt eine Unklarheit, was ein Portfolio eigentlich ist und wie es qualitätsvoll und sinnstiftend eingesetzt werden kann. Einerseits entsteht der Eindruck, dass das Portfoliokonzept eine aktivierende Lehr-Lern-Methode ist, andererseits zeigt sich das Portfolio als didaktisches Konzept und wieder anders wird es als Instrument betrachtet. Eines zeigt die tägliche Praxis aber unabhängig davon, wie das Portfolio im Einzelfall verstanden wird: Wird es falsch eingesetzt, ist es letztendlich nur sinnbefreite Beschäftigungstherapie. „Am Ende haben alle Beteiligten viel zusätzliche Arbeit gehabt, aber die Erträge sind gering." (Winter 2010, S. 4).

Das Portfoliokonzept kommt aus dem Bereich der Kunst und Architektur und steht in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes für eine tragbare Mappe mit ausgewählten Blättern bzw. Arbeiten. Damit war bzw. ist es möglich, den Arbeitsstand wie auch die (individuelle) Entwicklung zu zeigen (vgl. Häcker 2006a, S. 27 f.; Winter 2008, S. 187 f.). Portfolios können heute unterschiedliche Formen annehmen, vom klassischen Ordner bzw. Folder mit Sammlungen in Papier bis hin zur elektronischen Version, bei der eine digitale Sammlung von Kompetenzen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erfolgt (vgl. Belgrad, Burke & Fogarty 2008, S. 2 f.). Das Portfolio wird zur Unterstützung bzw. Begleitung der Kompetenzentwicklung und des selbstreflexiven Lernens in vielen Bereichen wie z. B. der Hochschulbildung, im schulischen Kontext, für die Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen oder in der Personalentwicklung eingesetzt (vgl. van Dallen 2013, S. 53; Elsholz 2010, S. 3; Tettenborn 2014, S. 42; Riebenbauer & Stock 2013, S. 659 ff.; Slepcevic-Zach, Gössler & Stock 2015, S. 18 f.).

Für die Begriffsbestimmung erscheint die Definition von Paulson, Paulson und Meyer (1991, S. 60) als sehr treffsicher und weitreichend: „A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection." Es gilt an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass für die Portfolioarbeit nicht nur das Ergebnis (Produkt) des Lernprozesses, sondern ebenso die Entwicklung im Lernverlauf (Prozess) von zentraler Bedeutung ist (vgl. Häcker 2006b, S. 16; Kerr 2007, S. 7 f.).

Der Versuch, Portfolios nach Arten bzw. Grundtypen zu gliedern, ist aufgrund der Vielzahl der in der Literatur und Praxis vorfindlichen Arten und Typen ein fast unmögliches Unterfangen (vgl. z. B. Bauer & Baumgartner 2012; Baumgartner 2009; Häcker 2005). Häcker (2005) schlägt ein dreidimensionales würfelähnliches Modell vor, um die Charakterisierung sowie Unterscheidung von Portfolios zu ermöglichen. Dieses wird in Abbildung 1 dargestellt.

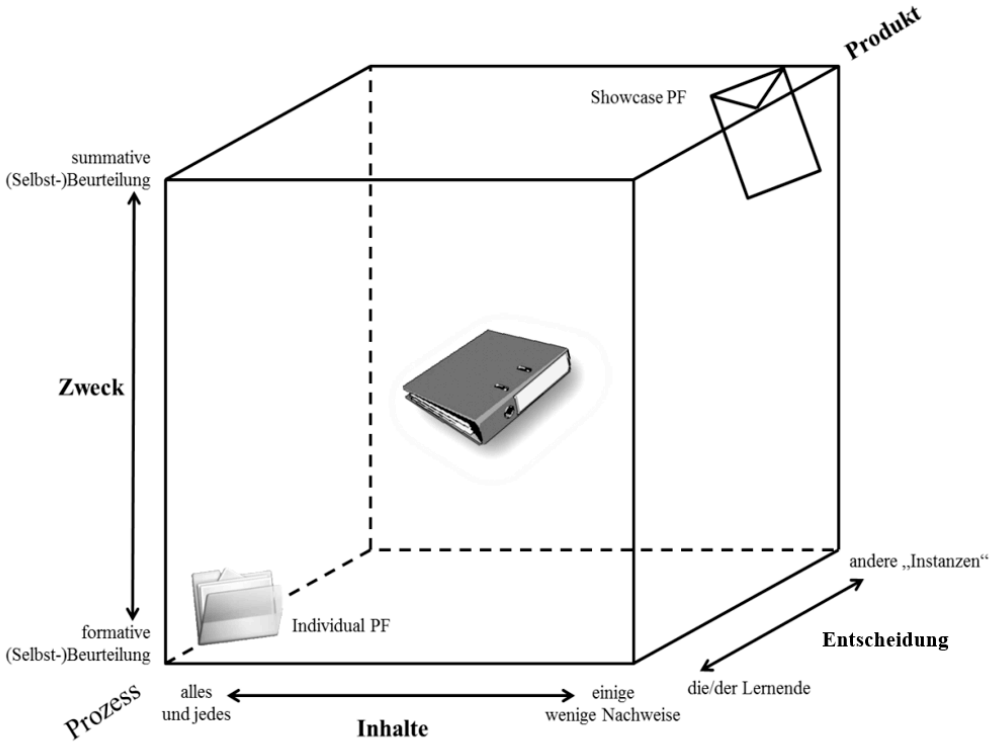

Abb. 1: Charakterisierungsdimensionen für Portfolioarbeit (Slepcevic-Zach, Gössler & Stock 2015, S. 21 in Anlehnung an Häcker 2005, S. 15)

Portfolios können demnach entsprechend der folgenden Merkmale charakterisiert werden (vgl. Häcker 2005, S. 15):

- Zweck der Beurteilung,
- Inhalte des Portfolios,
- Grad der Eigenständigkeit der Entscheidungen.

Handelt es sich um eine summative (Selbst-)Beurteilung, so ist der Zweck des Portfolios eher die Endbeurteilung eines fertigen Lernprodukts. Bei einer formativen (Selbst-) Beurteilung steht die laufende Entwicklung bzw. der Lernprozess im Vordergrund. Das Merkmal „Inhalt“ zeigt den Umfang des Portfolios an – alles oder nur einige wenige ausgewählte Produkte bzw. Prozesse. Die Dimension „Entscheidung“ im Modell verdeutlicht, wo die Entscheidungsbefugnis liegt – bei der/dem Lernenden selbst oder bei Dritten. Mit Blick auf die Endprodukte fokussiert das Individualportfolio auf der einen Seite den Prozess sowie die Reflexion, während das Showcaseportfolio auf der anderen Seite das Produkt und die optimale Präsentation nach außen ins Zentrum stellt. Damit werden in dem Modell Gegenpole eröffnet, die je nach Zielsetzung der Portfolioarbeit in den Vordergrund gestellt werden und auch in Mischformen vorliegen können (vgl. Häcker 2006c, S. 37 f.).

Baumgartner (2009, S. 32 ff.) unterteilt nach der Zielsetzung eines Portfolios die folgenden drei Arten:

- Reflexionsportfolios,
- Entwicklungsportfolios,
- Präsentationsportfolios.

Wird in Lehr-Lern-Settings das Instrument Portfolio zur Steuerung und Förderung von Lernprozessen sowie zur Reflexion eingesetzt, werden in aller Regel Reflexionsportfolios oder Entwicklungsportfolios verwendet bzw. eine Kombination dieser beiden Formate (vgl. Baumgartner 2009, S. 32 ff.). Das Reflexionsportfolio (es sind dabei wiederum Lern- und Beurteilungsportfolio zu unterscheiden) und das Entwicklungsportfolio (Lernprozess oder berufliche Karriere sind hier der Fokus), die vom Charakter her eher als Individualportfolios zu sehen sind, verfolgen eine andere Zielsetzung als das nach außen gerichtete Präsentationsportfolio als produktorientierte Außendarstellung mit Charakter eines Showcaseportfolios. Reflexions- und Entwicklungsportfolios können dem Präsentationsportfolio als Basis dienen (vgl. Slepcevic-Zach, Gössler & Stock 2015, S. 22).

Unabhängig von Art und Zielsetzung der Portfolioarbeit können in der Literatur Gelingensfaktoren für die Portfolioarbeit identifiziert werden. Breault (2004) hat in seinen Studien folgende drei Faktoren ausgemacht, die ein erfolgreiches Einführen einer Portfolioarbeit im Bildungsbereich behindern bzw. hemmen können: (1) eine curriculare Verankerung fehlt, (2) die Ziele sind nicht offengelegt bzw. für die Lernenden nicht nachvollziehbar und (3) der Nutzen ist den Lernenden nicht klar (vgl. Breault 2004, S. 847 ff.). Winter (2010, S. 6) geht in seiner Analyse und Auseinandersetzung mit den Gelingensfaktoren für Portfolioarbeit noch weiter. Er hat mit einer Arbeitsgruppe, dem Internationalen Netzwerk Portfolioarbeit, sowie aufbauend auf jahrelanger intensiver Recherchearbeit und praktischer Erfahrung mit Portfolioarbeit folgenden Referenzrahmen für die Portfolioarbeit entwickelt (vgl. Abb. 2).

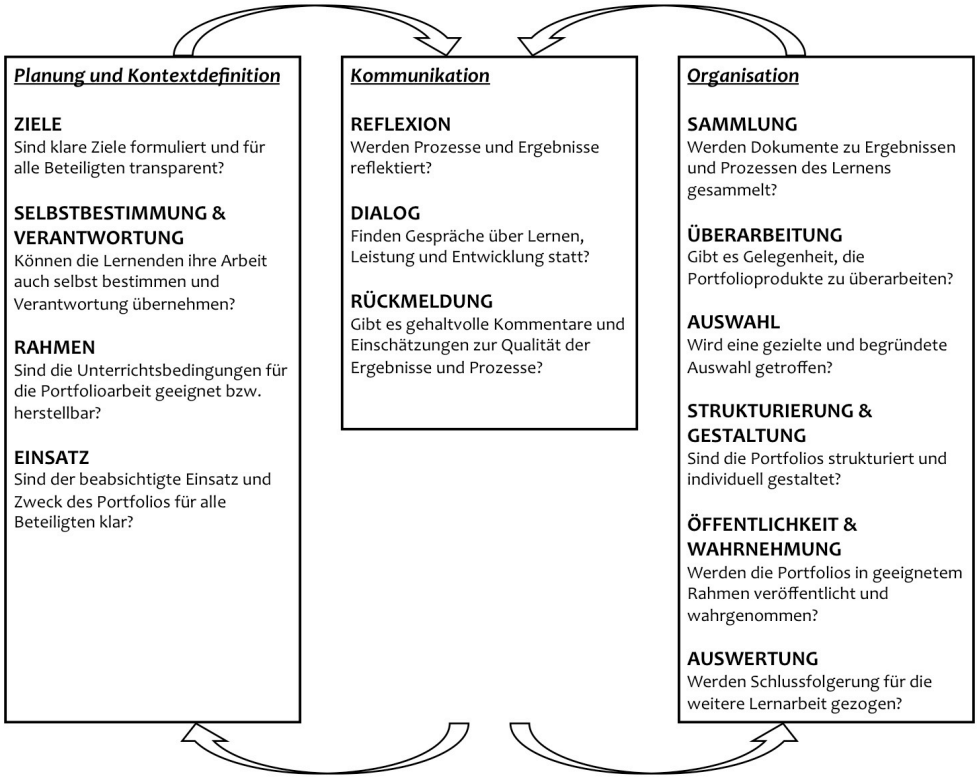

Abb. 2: Drei Säulen der Portfolioarbeit (Winter 2010, S. 6)

Mit den drei Säulen „Planung und Kontextdefinition“, „Kommunikation“ und „Organisation“ sollen die wesentlichen Merkmale und Qualitätskriterien von Portfolioarbeit als Referenzrahmen beschrieben werden (vgl. Winter 2010, S. 5 f.). Dieser soll keineswegs die Vielfalt und Vielseitigkeit der Portfolioarbeit einschränken, sondern als Hilfsmittel zur Feststellung der (Nicht-)Erfüllung von Merkmalen dienen, sodass „nicht alles und jedes als Portfolio bezeichnet wird“ (Winter 2010, S. 5). Der konstitutive Merkmalsbereich „Planung und Kontextdefinition“ umfasst Merkmale, die u. a. die Zielsetzung, die Rahmenbedingungen und den geplanten Nutzen bzw. Zweck der Portfolioarbeit klar definieren. Bei dem Merkmalsbereich der „Kommunikation“ stehen die Reflexion der Lernprozesse und -produkte, der Dialog darüber und die Rückmeldung an die Lernenden im Fokus. Der dritte Bereich einer qualitätsvollen Portfolioarbeit beinhaltet all jene Merkmale, die die Organisation der Portfolioarbeit betreffen, wie beispielsweise gezieltes Sammeln der Dokumente, Gestaltung und Strukturierung der Portfolios oder Auswertung dieser. Alle Merkmale sind darüber hinaus durch Indikatoren operationalisiert. Die Beantwortung der einzelnen Fragen zu den Indikatoren soll die Lehrenden dabei unterstützen, das Erfüllen des jeweiligen Merkmals festzustellen bzw. dieses direkt ablesen zu können (vgl. Winter 2010, S. 5 ff.; Abb. 2). Damit nimmt der Referenzrahmen nach Winter (2010) auch die Gelingensfaktoren nach Breault (2004) (curriculare Verankerung, Offenlegung der Ziele und Transparenz des Nutzens) mit auf. Darüber hinaus werden noch weitere Indikatoren für eine qualitätsvolle Portfolioarbeit identifiziert, die in der schulischen und hochschulischen Praxis erfolgreich eingesetzt werden. Dieser ausdifferenzierte Referenzrahmen dient als Basis für die vergleichende Analyse der zwei Portfoliokonzepte im universitären Kontext. Die Ergebnisse der Analyse werden an späterer Stelle in diesem Beitrag gezeigt (Kapitel 5), nachdem beide Portfoliokonzepte zunächst einzeln dargestellt werden (Kapitel 3 und 4).

3 Das Portfoliokonzept an der Universität Oldenburg

Das am Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Oldenburg entwickelte Portfoliokonzept hat seinen Ursprung im Jahr 2009. Seitdem wird es kontinuierlich überarbeitet und in der aktuell vorliegenden Version erstmals in allen Studienjahrgängen der Studiengänge des Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Berufliche Bildung) (6 Semester) und des Master of Education Wirtschaftspädagogik (4 Semester) eingesetzt und begleitend evaluiert.

Das eingesetzte Portfoliokonzept basiert auf einer Verschränkung von unterschiedlichen Funktionen und daher verschiedenen Portfolioarten und umfasst insgesamt acht Reflexionsanlässe (vgl. Abb. 3). In erster Linie handelt es sich bei dem beschriebenen Portfoliokonzept um eine Kombination aus Entwicklungs- und Prozessportfolio, da es besonders die Entwicklung und die (Selbst-)Reflexion in beiden Studiengängen des Lehramtes für berufsbildende Schulen in prozesshafter und aufeinander aufbauender Art fokussiert. Daneben lassen sich aber auch weitere Portfolioarten verorten. Da sich die Anlässe der Bearbeitung und Reflexion sowohl auf spezifische fachliche Inhalte als auch auf Motivationen, Professionswissen, Handlungswissen und Handlungsfähigkeit beziehen, liegt insgesamt ein Kompetenzentwicklungsportfolio (KEP) vor (vgl. Abb. 3).

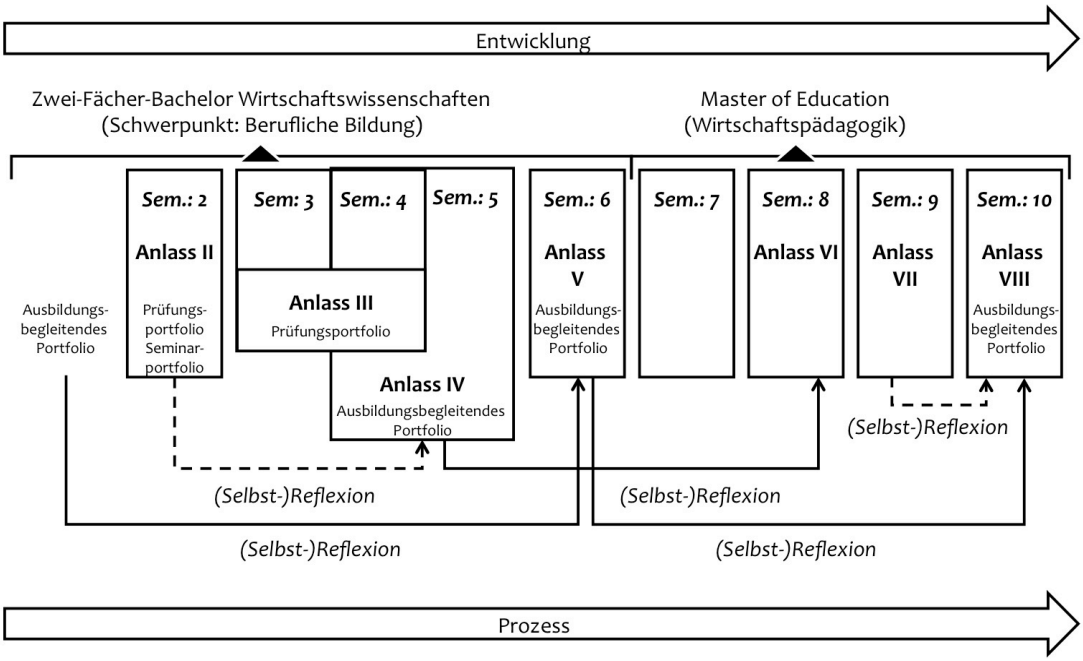

Abb. 3: Integrierte Portfolioarten im Kompetenzentwicklungsportfolio

Der Anlass I dient einer Reflexion zur Positionsbestimmung und Vision in Bezug auf das aufgenommene Studium. Auf die Überlegungen des ersten Anlasses wird in den Anlässen V und VIII zurückgegriffen, in denen Rückschau auf den jeweils zurückliegenden Studienabschnitt gehalten wird. Diese Rückschau umfasst einen reflektierten Blick zurück auf die Erreichung der gesetzten Ziele, das tatsächliche Auftreten von Hindernissen und die eigenen Bewältigungsstrategien. Hinzu kommt ein Blick in die Zukunft hinsichtlich des eigenen Entwicklungspotentials und abzuleitender Konsequenzen. Somit fordern diese drei Anlässe stets zur Innensicht auf das reflektierende Individuum selbst auf und stellen zugleich ein ausbildungsbegleitendes (Teil-)Portfolio dar. Gleichzeitig wird dabei aber auch die Außensicht auf die das Individuum umgebenden Strukturen nicht ausgeschlossen, auch wenn dies nicht der explizite Fokus ist.

Der Anlass II ist ein in sich geschlossenes Bewertungs- und Prüfungs- sowie zugleich ein Seminarportfolio, bei dem ein Teil der erstellten Produkte und Arbeitsergebnisse benotet wird. Der Anlass fokussiert nicht das reflektierende Subjekt selbst, sondern die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen zu grundlegenden Vorstellungen von Lernprozessen. Diese werden in Anlass IV und VI erneut aufgegriffen. Grundlage dieser beiden Anlässe sind die Planung und die Durchführung eigener Seminarsitzungen im Rahmen eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Seminars durch die Studierenden. Diese sind anschließend in Bezug auf die Planung und Umsetzung, die Integration der Vorstellungen von Lernprozessen und die eigene Rolle als Lehrperson zu reflektieren.

Ebenfalls ein Bewertungs-, Prüfungs- und zugleich Seminarportfolio ist Anlass III. Hier werden die (Lern-)Erfahrungen bei der Erstellung einer eigenen Studie zur Berufsbildungsforschung reflektiert. In Anlass VII werden diese Erkenntnisse erneut thematisiert und hinsichtlich der eigenen Arbeitsstrategien und des inhaltlich-methodischen Transfers auf die Erstellung der Masterarbeit reflektiert.

Die acht Reflexionsanlässe lassen sich also in drei Bereiche gliedern, die sich jeweils auf unterschiedliche Reflexionsgegenstände beziehen und in sich verwoben sind und somit jeder für sich ein eigenes (Teil-)Portfolio darstellt (vgl. Abb. 4).

Phasenübergreifendes Kompetenzentwicklungsportfolio mit entsprechenden Reflexionsanlässen

Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Berufliche Bildung)
und Master of Education (Wirtschaftspädagogik)

		Semester nach Verlaufsplan	*Verpflichtende Aufgaben-anzahl*	*Freiwillige Aufgaben-anzahl*
Bereich A: Biographie und Blick in die Zukunft				
Reflexionsanlass I:	Positionsbestimmung und Vision	*1. Sem.*	-	4
Reflexionsanlass V:	Rückschau und weitere Ausrichtung	*6. Sem.*	-	2
Reflexionsanlass VIII:	Rückschau und Ausblick	*10. Sem.*	-	2
Bereich B: Lernen, Lehrerrolle, Wahrnehmung von Unterricht				
Reflexionsanlass II:	Grundlegende Vorstellungen von Lernen	*2. Sem.*	5	-
Reflexionsanlass IV:	Sitzungsgestaltung – Unterrichten und Reflektieren	*4. + 5. Sem.*	1-4	2-8
Reflexionsanlass VI:	Sitzungsgestaltung – Weiterentwicklung der Berufskompetenz	*8. Sem.*	1-4	2-8
Bereich C: Forschendes Lernen				
Reflexionsanlass III:	(Selbst-)Reflexion der (Lern-)Erfahrungen in der Berufsbildungsforschung	*3. + 4. Sem.*	7	1
Reflexionsanlass VII:	(Selbst-)Reflexion eigener Arbeitsstrategien und inhaltlich-methodischer Transfer auf die Masterarbeit	*9. Sem.*	1	1

Abb. 4: Bereiche und Reflexionsanlässe des Kompetenzentwicklungsportfolios

Die Auseinandersetzung mit der eigenen (Lern-)Biographie gilt für angehende Lehrkräfte als Schlüsselelement ihrer Ausbildung (vgl. Wintersteiner 2002, S. 37). Aus diesem Grund widmen sich die Reflexionsanlässe des Bereichs A dieser Thematik und fragen nach dem bisherigen schulischen und beruflichen Lebensweg, der Motivation und den Zielen für das Studium sowie den Ressourcen für die Zielerreichung. Der bisherige Lebensweg und die verfolgten Ziele und Meilensteine sind stichpunktartig niederzuschreiben, die eigene Motivation ist in einem Brief an sich selbst festzuhalten und die für die Zielerreichung benötigten Ressourcen sind in einem Ressourcenkoffer zusammenzupacken. Auch fordern die Anlässe auf, über die individuellen Lernfortschritte und die bisherigen Reflexionen Bilanz zu ziehen und richten den Blick in die Zukunft auf die nächste Ausbildungsphase bzw. die (berufliche) Phase nach dem Studium. Durch das Zusammenspiel der individuellen Fortschritte und den Vorgriff auf die kommende (Ausbildungs-)Phase wird eine für die Reflexion notwendige Distanz in Richtung Vergangenheit und Zukunft unter Berücksichtigung der biographisch-persönlichen Dimension erzielt und das Ableiten von Konsequenzen für die folgenden Entwicklungsschritte vereinfacht.

Mit seinen insgesamt drei Reflexionsanlässen zielt der zweite Bereich B auf die Aspekte des Lernens, der Lehrerrolle und der Wahrnehmung von Unterricht. Die Notwendigkeit dieses Bereichs begründet sich durch die Kompetenzbereiche „Unterrichten“ und „Innovieren“ in den Standards der Lehrerbildung. Hiernach sollen Lehrkräfte Fachleute für das Lehren und Lernen sein und ihre eigenen Kompetenzen ständig weiterentwickeln

(vgl. KMK 2014, S. 5 ff.). Für angehende Lehrkräfte sollen somit Gelegenheiten geschaffen werden, ein Verständnis von Lernen und Unterricht sowie von sich als Lehrperson zu entwickeln und dieses zu reflektieren. Aus diesem Grund sind die Studierenden im zweiten Reflexionsanlass aufgefordert, ihre Vorstellungen von Lernen zu Beginn des zweiten Semester zunächst zu zeichnen, um am Ende des zweiten Semester die Zeichnung zu reflektieren und ihr erweitertes Verständnis von Lernen in einem Radiobeitrag darzulegen. Grundlage der Reflexionsanlässe IV und VI sind Seminarsitzungen in berufs- und wirtschaftspädagogischen Seminaren, die die Studierenden planen und durchführen. Ebenfalls reflektieren die Studierenden die Seminargestaltungen in Bezug auf den Erfolg der Durchführung, erlebte Herausforderungen, Konsequenzen für das berufliche Handeln und Veränderungen ihrer Vorstellungen von Lernen sowie ihre Selbstwahrnehmung als Lehrkraft. Im Anschluss daran führen die Studierenden ein Reflexionsgespräch mit den Dozent(inn)en des Seminars auf Grundlage eines im Seminar ausgefüllten Beobachtungsbogens. Abschließend gehen die Studierenden in eine Metareflexion und ergänzen und verändern auf Basis des gemeinsamen Gespräches ihre Reflexion.

Die Reflexionsanlässe des dritten Bereichs C widmen sich dem forschenden Lernen. Dieses „zeichnet sich von anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Diesen Prozess von der Entwicklung von Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis hin zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse werden die Studierenden auch in ihrem künftigen beruflichen Leben in selbstständiger Arbeit wiederholt durchlaufen, so dass dem forschenden Lernen bereits in der universitären Ausbildung ein hoher Stellenwert beizumessen ist. Die Studierenden werden im Rahmen der Reflexionsanlässe aufgefordert, Erfahrungen mit Theoriewissen und Handlungswissen strukturell und funktionell zu vergleichen und zu reflektieren (vgl. Altrichter & Mayr 2004, S. 168). Konkret werden sie gebeten, ihre Herangehensweise an die Aufgabenbearbeitung, die Informationserschließung, das Zeitmanagement und die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren, zu analysieren, um daraus gerade auch bei Auftreten von unerwarteten Ereignissen Konsequenzen für zukünftiges Handeln im Allgemeinen und die zu erstellenden Abschlussarbeiten im Besonderen zu ziehen. Somit werden Lernprozesse initiiert, die zu einer professionellen Gestaltung des späteren Berufsfeldes befähigen (vgl. Altrichter & Mayr 2004, S. 164 ff.; Bastian et al. 2006, S. 154). Mit den acht Reflexionsanlässen werden insgesamt folgende Ziele angestrebt:

- Dokumentation und Veranschaulichung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses,
- Auf- und Ausbau der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit,
- Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung,
- Beförderung der Handlungsfähigkeit,
- Identifikation der eigenen Biographie und des eigenen (beruflichen) Profils sowie
- Weiterentwicklung der Professionalisierung.

In diese verschiedenen Ziele und Funktionen, ebenso wie in den Aufbau und die Handhabung des KEP werden alle Studierenden zu Beginn des ersten Semesters eingeführt (vgl. zur Notwendigkeit der Einführung auch Bräuer 2014, S. 41 f.; Leonhard 2013, S. 183). Dort erhalten sie das KEP als Sammelmappe, in der sie über ihr gesamtes Studium ihre Bearbeitungen der Reflexionsanlässe und weitere individuelle Artefakte sammeln. Somit werden Einzelteile zu einem Ganzen zusammengefasst, das den persönlichen Lernfortschritt darstellt (vgl. Wintersteiner 2002, S. 37). Gemeinsame Feedbackgespräche mit den Dozent(inn)en des Fachgebiets Berufs- und Wirtschaftspädagogik finden jeweils nach der Planung und Durchführung der Seminarsitzungen durch die Studierenden statt. Darüber hinaus können die Studierenden jederzeit freiwillige Gespräche zur Portfoliobearbeitung mit den Dozent(inn)en führen, um so auch Aspekte der Fremdreflexion in ihr Portfolio einbinden zu können.

Die Evaluation des Portfoliokonzepts wird zu insgesamt vier verschiedenen Zeitpunkten über den Verlauf des Studiums hinweg und mittels aufeinander aufbauender Fragebögen durchgeführt. Der erste zu Beginn des Studiums eingesetzte Fragebogen ist dabei noch unabhängig vom konkreten Portfoliokonzept und fragt nach dem Stellenwert (selbst-)
reflexiven Lernens aus Sicht der Studierenden, z. B. warum, wann und wie oft über die eigenen Kompetenzen nachgedacht wird und welche anderweitigen Erfahrungen mit der Portfolioarbeit bisher gemacht wurden. Der zweite Fragenbogen, der je einmal im Verlauf des Bachelor- und Masterstudiums eingesetzt wird, greift erneut die Frage nach dem (selbst-)reflexiven Lernen auf und fragt zusätzlich nach den auslösenden Momenten und der Häufigkeit des Nachdenkens über die eigenen Kompetenzen. Darüber hinaus wird das konkrete Portfoliokonzept fokussiert. Die Studierenden sollen angeben, wie oft und aus welchen Anlässen sie das Portfolio nutzen. Auch sind sie aufgefordert, Vorteile und Schwierigkeiten sowie (weitere) Unterstützungswünsche bei der Arbeit mit dem Portfoliokonzept zu formulieren. Abschließend wird nach weiteren Erfahrungen mit der Portfolioarbeit außerhalb dieses konkreten Portfoliokonzepts gefragt. Der dritte Fragebogen wird am Ende des Masterstudiums ausgefüllt. Neben den Aspekten, die bereits im zweiten Fragebogen erfasst werden, wird zusätzlich erfragt, inwiefern sich die Studierenden im Hinblick auf das Thema der (Selbst-)Reflexion für ihre spätere berufliche Tätigkeit gut vorbereitet fühlen. Im Rahmen der Begleitstudie zum Einsatz des Portfoliokonzepts wurde bisher der erste Fragebogen (n = 95) eingesetzt und befindet sich gerade (Stand Dezember 2017) in der Auswertung. Für die anderen drei Fragebögen liegen bisher noch keine Ergebnisse vor, da das Portfoliokonzept in der aktuell vorliegenden Fassung erst seit einem Jahr an der Universität Oldenburg Einsatz findet.

Mit dem Ziel der Entwicklung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit ist auch das Portfoliokonzept der Universität Graz konzipiert. Die konkrete Ausgestaltung dieses Portfoliokonzeptes wird im Folgenden dargelegt.

4 Das Portfoliokonzept an der Universität Graz

Reflexion ist unverzichtbar, wenn von einem reflexiven Bildungsverständnis (Bildung als reflexiver Prozess) und von einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis bzw.

-Prozess ausgegangen wird (vgl. Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 40). Für die Begleitung der Studierenden bei ihrem Entwicklungsprozess und für die Förderung der (Selbst-)Reflexion gibt es unterschiedliche Instrumente. So werden das Portfolio als Instrument und schriftliche Reflexionsberichte in der Übungsfirmenarbeit bereits seit der Mitte der 1990er Jahre im Studium der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz eingesetzt. Seit der Einführung des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Graz mit dem Studienjahr 2009/10 wurde ein ePortfolio im Studienplan in Form eines elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios (eKEP) verankert. Das in Graz eingesetzte eKEP ist eine Mischform aus Reflexions- und Entwicklungsportfolio (siehe dazu die in Kapitel 2 dargestellten Portfolioarten) und wurde für das Studium der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz entwickelt (vgl. Stock & Slepcevic-Zach 2013, S. 650). Es fokussiert Produkt wie Prozess und ist auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden über den gesamten Studienverlauf ausgerichtet. Als Basis kann es auch für die Gestaltung eines Präsentationsportfolios (z. B. für Bewerbungen) herangezogen werden.

Bevor auf die Ausgestaltung des eKEP im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik am Standort Graz im Spezifischen eingegangen werden kann, gilt es zu klären, wie das Studium der Wirtschaftspädagogik generell in Österreich und dann spezifisch am Standort Graz gestaltet ist. Drei der vier Wirtschaftspädagogik-Standorte in Österreich (Wien, Graz, Innsbruck) haben im Zuge der Bologna-Reform auf ein fünfsemestriges Masterstudium (150 ECTS) umgestellt. Das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik in Österreich baut auf einem wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudium oder einer vergleichbaren Qualifikation auf und ist polyvalent ausgerichtet. Zum einen gibt es eine starke Anbindung an die Fachwissenschaft (Betriebswirtschaft) und zum anderen ist ein wissenschaftlich und praktisch begleitetes Schulpraktikum über ein Semester in das Studium integriert. Der Abschluss dieses Studiums erfolgt mit einem Master of Science (MSc) und das Studium gilt als wissenschaftliche Berufsvorbildung (vgl. UG02 § 51, Abs. 2, Z 5). In Graz wird das Masterstudium seit dem Studienjahr 2009/10 in dieser Form geführt. Mit dem Studienjahr 2015/16 ist ein neues Masterstudium in Graz in Kraft getreten, das u. a. auch zu einer noch besseren Verankerung des eKEP führte. Seither wird das eKEP in eigenen Lehrveranstaltungen über den ganzen Studienverlauf geführt und es ist somit auch mit eigenen ECTS ausgestattet. Die Ausstattung mit dieser „Uni-Währung“ ist bei den Studierenden durchaus von Bedeutung (vgl. im Detail Slepcevic & Stock 2009; Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015).

Die eKEP-Begleitung ist in einem Modul integriert, wobei dafür drei eigene Lehrveranstaltungen (im ersten, dritten und fünften Semester) im Studienplan vorgesehen sind. Wichtig ist, dass „diese eKEP-Begleitung nicht zur Beurteilung der Studierenden führt, sondern zu deren Unterstützung vorgesehen ist“ (Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 49). Es steht aber außer Frage, dass trotz dieser Verankerung eines elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios Folgendes gilt: „Bei der Hinführung der Studierenden zum lebenslangen Lernen, zur Entwicklung der eigenen Kompetenzen und der eigenen Verantwortung für ihre Bildung – Bildung reflexiv verstanden – handelt es sich um eine Einstellung bzw. Haltung, die nicht mit drei neuen Lehrveranstaltungen als abgedeckt gilt, sondern vielmehr in allen Lehrveranstaltungen bei allen Lehrenden verankert sein muss.“ (Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 49) Mit dieser eKEP-Arbeit im Rahmen des Mas-

terstudiums Wirtschaftspädagogik sind folgende Ziele verbunden (vgl. Stock & Köppel 2012, S. 1; Stock & Slepcevic-Zach 2013, S. 652):

- (Weiter-)Entwicklung und Förderung der (Selbst-)Reflexion,
- kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung,
- ganzheitliche Förderung der individuellen (Weiter-)Entwicklung,
- Förderung der Handlungskompetenz,
- strukturierte Verschriftlichung der eigenen Reflexion bzw. Selbstreflexion sowie
- Unterstützung der (Weiter-)Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität.

Für die Entwicklung der individuell zugeschnittenen Konzeption des eKEP erfolgte von Beginn an eine Zusammenarbeit mit der Akademie für neue Medien und Wissenstransfer (2017) der Universität Graz, welche auch die erforderliche Software (Eigenentwicklung) und die Server inklusive Wartung zur Verfügung stellt (vgl. Stock 2010; Stock & Köppel 2012). Ferner ist für die eKEP-Arbeit im Rahmen des Studiums das Kompetenzmodell nach Peterßen basisbildend (vgl. Peterßen 2009, S. 14). Abbildung 5 zeigt die Schwerpunktsetzung in den jeweiligen Semestern des Masterstudiums.

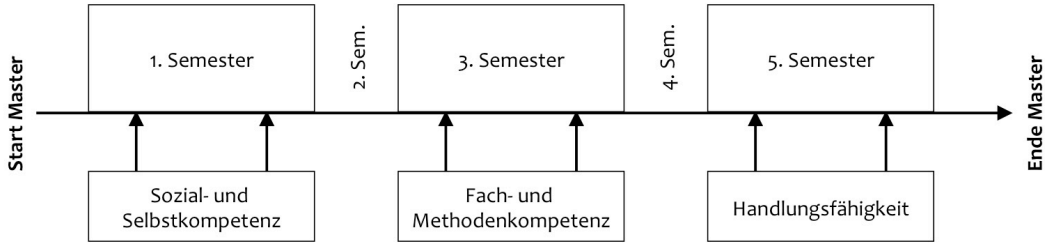

Abb. 5: Verankerung des eKEP in den Semestern (vgl. Stock & Köppel 2012, S. 11)

Im ersten Semester liegt der Schwerpunkt auf der Selbstwahrnehmung und Reflexion der eigenen Kompetenzen der Studierenden (Sozial- und Selbstkompetenz). Die Reflexion der (Weiter-)Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenzen wird im dritten Semester fokussiert. Im fünften Semester werden alle vier Kompetenzbereiche zusammen betrachtet und die (Weiter-)Entwicklung der Handlungsfähigkeit reflektiert. Die Studierenden arbeiten mit einem elektronischen Template, wobei dieses gemeinsam mit der Akademie für neue Medien und Wissenstransfer (2017) für die Ansprüche der Wirtschaftspädagogik adaptiert wurde. Dieses Template ist in Form eines Musterportfolios konzipiert, das mit vordefinierten Themenbereichen und unterstützenden Fragen dazu durch die Portfolioerstellung führt und in dem alle Veränderungen immer nachvollziehbar sind (vgl. Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 50).

Die Studierenden werden über den ganzen Studienverlauf bei ihrer eKEP-Arbeit durch einen Coach bzw. eine Coachin individuell betreut. Diese/-r Coach/-in gestaltet einerseits die drei spezifischen Lehrveranstaltungen und betreut bzw. begleitet die Studierenden andererseits individuell bei ihrer Portfolioarbeit (vgl. dazu im Detail Kapitel 3 in Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015). An dieser Stelle sei exemplarisch der Start der ePortfolio-Begleitung im ersten Semester des Studiums kurz dargestellt (vgl. Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 50 ff.):

- Grundlagen zu Theorie und Praxis der Portfolioarbeit – Einführung,
- Analyse der Kompetenzentwicklung durch Gespräche in Partnerarbeit,
- Erstellung eines eigenen eKEP in Heimarbeit,
- Feedback durch den Coach bzw. die Coachin sowie Verbesserungsvorschläge durch den Coach bzw. die Coachin und Studienkolleg(inn)en,
- Individuelle Begleitung bzw. Betreuung und Reflexion mit dem Coach/der Coachin.

Die Betreuungsphasen im Verlauf des Masterstudiums der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz können wie folgt dargestellt werden (vgl. Tab. 1):

Präsenzphase	**Begleitung in der Erstellungsphase**	**Rückmeldung nach der Erstellungsphase**
Erarbeitung des fachlichen Inputs (eKEP, Kompetenzentwicklung, Reflexion und Selbstreflexion, Gesprächsführung)	Hilfestellung	Feedback zu Struktur und Aufbau des Portfoliokonzepts
Schaffen einer vertrauensvollen Basis (Wertschätzung, Offenheit, Empathie, Interesse und Neugierde am Menschen)	Technische Unterstützung	Feedback zu Umfang und Tiefe der Reflexionsarbeit
Entwickeln einer Begeisterung für eKEP-Arbeit, Motivationsarbeit		Feedback zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit
Diskussion von Richtlinien und Tipps zur eKEP-Erstellung		Aufdecken von unreflektierten Kompetenzbereichen

Tab. 1: Ablauf und Inhalte des eKEP-Coachings (vgl. Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 58)

Wie in der Tabelle 1 dargestellt, werden hohe Ansprüche an das Coaching bei der eKEP-Arbeit gestellt und es gilt: „Die Kunst im eKEP-Coaching liegt darin, Motivation und Begeisterung zu entfachen, auf Fehler und Lücken im Reflexionsprozess hinzuweisen sowie eigenständige Reflexionsprozesse in unterschiedlichen Bereichen anzuleiten und die Studierenden nach ihren individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten zu fördern, aber auch zu fordern.“ (Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 58).

Trotz der klaren Fokussierung bestimmter Kompetenzbereiche ist die eKEP-Arbeit im Rahmen des Masterstudiums der Wirtschaftspädagogik keine Kompetenzmessung. Außer dem Coach bzw. der Coachin hat niemand Einblick in die eKEP der Studierenden. Eine Öffnung des eKEP für die Lehrenden kann ausschließlich freiwillig durch die Studierenden erfolgen. Das eKEP wird nicht beurteilt – die jeweiligen Lehrveranstaltungen sind zwar Pflichtveranstaltungen, bei denen aber ausschließlich zwischen mit und ohne Erfolg teilgenommen unterschieden wird – d. h. es gibt keine Leistungsbeurteilung im klassischen Sinn. Vielmehr soll die Begleitung durch den Coach bzw. die Coachin die Studierenden bei ihrer (Weiter-)Entwicklung im Verlauf des Studiums unterstützen, sie fordern und fördern, indem der Coach/die Coachin alle eKEP liest und rückmeldet. Die geforderte Schriftlichkeit ist für diese Rückmeldung notwendig, jedoch zugleich für manche Studierende durchaus herausfordernd (vgl. hierzu im Detail auch Stock 2010; Stock & Riebenbauer 2011). Um die eKEP-Arbeit am Standort Graz auch laufend weiterentwickeln zu können,

wurde von Beginn an eine Begleitforschung aufgesetzt, bei der die unterstützende Wirkung sowie Effektivität des eKEP und die Umsetzung im Studienplan evaluiert werden. Mit dieser Studie soll auch der Entwicklungsverlauf der Studierenden aufgezeigt werden. Nach einer fünf Semester andauernden Vorstudie begann die Begleitstudie mit dem Studienjahr 2011/12. Insgesamt werden die Studierenden im Verlauf des Masterstudiums zu sechs unterschiedlichen Zeitpunkten befragt (vgl. Stock & Köppel 2012, S. 11). Bis Ende 2017 liegen 1.722 Fragebögen von 546 Studierenden vor, die an der eKEP-Begleitung teilgenommen haben. Die Akzeptanz der Portfolioarbeit ist durchwegs hoch und das eKEP sowie der eKEP-Prozess werden als sehr positiv bewertet. Zum Beispiel sehen 91,9 % der Studierenden am Beginn, 89,9% der Studierenden zur Mitte und 89,2 % der Studierenden am Ende des Studiums das eKEP als sinnvolle und nützliche Unterstützung für ihre Kompetenzentwicklung an.

Nachdem beide Portfoliokonzepte eingehend vorgestellt wurden, wird im Folgenden eine vergleichende Analyse der beiden Ansätze vorgenommen.

5 Vergleichende Analyse und Schlussfolgerungen

Der Nutzen einer vergleichenden Analyse beider Portfoliokonzepte leitet sich direkt aus den vorhergehenden Kapiteln ab. In diesen wurde klar, dass beide Portfoliokonzepte trotz Einsatz im Bereich der Studierenden der Wirtschaftspädagogik und trotz der ähnlichen Zielsetzung eine Vielzahl von Unterschieden aufweisen. Für die Weiterentwicklung der Portfolioarbeit an den beiden Universitäten ist dieses Voneinanderlernen im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung besonders fruchtvoll. Die herangezogenen Kriterien für die vergleichende Analyse basieren auf den vom Internationalen Netzwerk Portfolioarbeit entwickelten Merkmalen und Qualitätskriterien für Portfolioarbeit (vgl. Winter 2010, S. 6; vgl. auch Abb. 2).

	Oldenburg	**Graz**
	Planung & Kontextdefinition	
Ziele Sind klare Ziele formuliert und für alle Beteiligten transparent?	▪ Dokumentation und Veranschaulichung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses ▪ Auf-/Ausbau von Reflexions- und Handlungsfähigkeit sowie Professionalisierung ▪ Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung ▪ Identifikation der eigenen Biographie und des eigenen (beruflichen) Profils ▪ Weitere eigene Ziele können individuell festgelegt werden	▪ Förderung der (Selbst-) Reflexion, u. a. durch strukturierte Verschriftlichung der eigenen Reflexion bzw. Selbstreflexion ▪ Kritische Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung während des Studiums ▪ Förderung von Handlungsfähigkeit ▪ Entwicklung wirtschafts-pädagogischer Professionalität

Selbst-bestimmung & Verantwortung Können die Lernenden ihre Arbeit auch selbst bestimmen und Verantwortung übernehmen?	▪ Im Rahmen der acht Reflexionsanlässe auch freiwillige Aufgaben, über deren Bearbeitung die Studierenden entscheiden ▪ Methodisch offene Reflexionsanlässe; oft nur Gegenstandsbereich vorgegeben	▪ Individuelle Erarbeitung des eigenen Kompetenzspektrums bzw. -profils ▪ Strukturierung der Portfolioarbeit nach Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen
Rahmen Sind die Unterrichtsbedingungen für die Portfolioarbeit geeignet bzw. herstellbar?	▪ In der Regel ein Reflexionsanlass je Semester mit inhaltlich-konzeptioneller Einbindung ins Studium ▪ Teile des Portfoliokonzeptes als verpflichtende Prüfungsleistung ▪ Betreuung der einzelnen Reflexionsanlässe durch die Dozent(inn)en der Veranstaltung	▪ Verankerung des eKEP mit drei eigenen Lehrveranstaltungen im 1., 3. und 5. Semester des fünfsemestrigen Masterstudiums ▪ In Summe 3 ECTS (Workload 75 Stunden) für Portfolioarbeit reserviert ▪ Kombination aus Präsenzphasen (Workshops) und individuellen Arbeitsphasen in Heimarbeit mit Online-Betreuung ▪ Begleitung durch eine/-n Coach/-in während Präsenz- und Erstellungsphasen
Einsatz Sind der beabsichtigte Einsatz und der Zweck des Portfolios allen Beteiligten klar?	▪ Einführungsveranstaltung im ersten Semester zum vertraut machen und zur Erläuterung von Nutzen und Zielen ▪ Reflexionsanlässe des freiwilligen Bereichs am Anfang des Studiums gebündelt ausgeteilt und erläutert ▪ Reflexionsanlässe des verpflichtenden Teils in den Veranstaltungen zu Beginn ausgeteilt und erläutert	▪ Diskussion der Ziele beim Einführungsworkshop ▪ Studierende sind alleinig im Besitz ihrer eKEP-Ergebnisse; sie entscheiden selbst, ob bzw. welche Teile sie veröffentlichen ▪ Kostenlose Nutzung der ePortfolio-Plattform der Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer in Graz
Kommunikation		
Reflexion Werden Prozesse und Ergebnisse reflektiert?	▪ Einzelreflexionen mit Dokumentation in Sammelmappen ▪ Eigene geplante und durchgeführte Seminarsitzungsgestaltungen reflektieren ▪ Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen (Lern-)Erfahrungen ▪ Jederzeitige Möglichkeit für Gespräche mit den Dozent(inn)en des Fachgebiets	▪ Reflexion biographie-bezogener Fragen, Tätigkeitsportrait ▪ Entwicklung Kompetenzprofil aus Kompetenzlisten ▪ Angeleitete Einzelreflexionen als Basis für Heimarbeit ▪ Individuelle Ziele, Aktionsplan
Dialog Finden Gespräche über Lernen, Leistung und Entwicklung statt?	▪ Jederzeitige Möglichkeit zum Gespräche mit den Dozent(inn)en des Fachgebiets ▪ Reflexionsanlässe zu den Seminarsitzungsgestaltungen immer mit Feedbackgespräch zu Planung und Durchführung ▪ Reflexionsanlass III mit Feedback zu jeder Teilaufgabe des Anlasses	▪ Workshops mit Gruppenreflexionen ▪ Kompetenzgespräche in Gruppenarbeiten, Feedback ▪ Online-Betreuung durch den Coach/die Coachin während Heimarbeit
Rückmeldung Gibt es gehaltvolle Kommentare und Einschätzungen zur Qualität von Ergebnissen und Prozessen?	▪ Umfassende Rückmeldungen zur Planung und Durchführung von Seminargestaltungen anhand vielfältiger Beobachtungskriterien durch die Dozent(inn)en ▪ Wiederholte Dokumentation und Diskussion der Ergebnisse mit konsequentem Wechsel zwischen Rückschau und Blick nach vorn	▪ Diskussion der Selbsteinschätzungen mit Studienkolleg(inn)en/Peers ▪ Umfangreiche, individuelle Rückmeldung bzw. Feedback des Coaches/der Coachin

Organisation		
Sammlung Werden Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens gezielt gesammelt?	▪ Papierhafte Sammelmappe mit allen freiwilligen Reflexionsanlässen ▪ Abgabe verpflichtender Aufgaben aus den Reflexionsanlässen ▪ Möglichkeit nach eigenem Ermessen weitere Artefakte bzw. Produkte zu ergänzen	▪ Laufende (elektronische) Dokumentation und Ergänzung des Kompetenzprofils, z. B. Studienerfolge, berufliche Tätigkeiten, Erfahrungen im Schulpraktikum
Überarbeitung Gibt es Gelegenheit, die Portfolioprodukte zu überarbeiten?	▪ Kontinuierliche Überarbeitung durch erneuten Aufgriff der gleichen Aspekte ▪ Überarbeitung nach Feedbackschleifen ▪ Überarbeitung der Planungen zu den Seminarsitzungsgestaltungen nach Vorbesprechungstermin mit den jeweiligen Dozent(inn)en	▪ Laufende Weiterarbeit am individuellen Kompetenzprofil ▪ Zumindest dreimalige Abgabe und Rückmeldung des Coaches/der Coachin ▪ Nachvollziehbarkeit der Veränderungen im Zeitablauf gegeben
Auswahl Wird eine gezielte und begründete Auswahl getroffen?	▪ Portfoliokonzept kann selbstständig mit eigenen Artefakten ergänzt werden ▪ Bereitstellung freiwilliger Reflexionsanlässe	▪ Freiwillige Verwendung von Teilen als Präsentationsportfolio z. B. für Bewerbungen
Strukturierung & Gestaltung Sind die Portfolios strukturiert und individuell gestaltet?	▪ Vorgegebenes Layout der Sammelmappe ▪ Vorgegebene Reflexionsanlässe ▪ Zum Teil Vorgaben zur methodischen Herangehensweise ▪ Dauer und Zeitpunkt der Bearbeitung freigestellt	▪ Elektronisches Musterportfolio zur Orientierung ▪ Individuelle Gestaltung basierend auf vier Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz)
Öffentlichkeit & Wahrnehmung Werden die Portfolios in geeignetem Rahmen veröffentlicht und wahrgenommen?	▪ Verpflichtende Teile des Portfoliokonzepts sind für die jeweiligen Dozent(inn)en öffentlich ▪ Möglichkeit, sich jederzeit mit den Dozent(inne)n auszutauschen	▪ Diskussion der Portfolioergebnisse mit Peers im Workshop ▪ Keine öffentliche Präsentation (eKEP sind private Produkte) ▪ Keine Leistungsbeurteilung des eKEP, nur Bestätigung der erfolgreichen Teilnahme
Auswertung Werden Schlussfolgerungen für die weitere Lernarbeit gezogen?	▪ Kontinuierliche Formulierung von Lernzielen ▪ Erreichung formulierter Ziele wird in nachfolgenden Reflexionsanlässen überprüft	▪ Laufende Arbeit an individuellen Zielen zur Weiterentwicklung ▪ Aktionspläne für nächste Schritte

Es stellt sich nun die Frage, welche Schlüsse aus dieser Analyse gezogen werden können. Im ersten Schritt gilt für beide Ansätze, dass alle wesentlichen Merkmale und Qualitätskriterien der Portfolioarbeit entsprechend dem Drei-Säulen-Modell nach Winter (2010) (vgl. Kapitel 2 sowie Abb. 2) erfüllt sind, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Daneben ist aber auch festzuhalten, dass es einige Aspekte gibt, an denen sich beide Konzepte voneinander unterscheiden. Diese Aspekte können Impulse für eine Weiterentwicklung des jeweils anderen Portfoliokonzepts liefern. In der Folge werden nun exemplarisch einige Entwicklungsansätze angeführt und ein abschließendes Resümee gezogen.

Für das an der Universität Oldenburg eingesetzte Portfoliokonzept ist hier zuerst die Etablierung einer *elektronischen Option* für das Kompetenzentwicklungsportfolio zu nennen. Zwar wurde in studentischen Feedbacks zum Einsatz des Portfoliokonzepts deutlich, dass die Möglichkeit des Blätterns in einem physischen Portfolio allein schon der Haptik wegen sehr geschätzt wird. Die Option einer elektronischen Version würde aber den Stu-

dierenden eine schnelle und einfache, orts- und zeitunabhängige Reflexion erlauben. Modifikationen und Ergänzungen der Portfolioelemente lassen sich darüber hinaus in der elektronischen Form ebenfalls unkomplizierter vornehmen. Eine elektronische Form bietet ebenfalls die Möglichkeit, Formate wie Bilder, Videos und die Diktierfunktion zu nutzen. Während eine Niederschrift der eigenen Gedankengänge möglicherweise durchdachter ist, führt das (aus-)gesprochene Wort nicht selten aus psychologischer Sicht zu einer stärkeren Bewusstseinstiefe und Gültigkeit. Ebenfalls werden Veröffentlichung und eine möglicherweise gewollte Vervielfältigung leichter. Auch aus Gründen der Nachhaltigkeit ist ein papierloses Format zunächst zu bevorzugen. Als Konsequenz ist zu überlegen, ob nicht beide Varianten vorgehalten werden, sodass es den Studierenden überlassen bliebe, je nach individueller Vorliebe über die physische Form des Portfolios zu entscheiden.

Ein zweiter Aspekt, der im Portfoliokonzept der Universität Oldenburg bisher nicht enthalten ist, ist der verstärkte *Einbezug von Gruppenprozessen*. Hier könnten beispielsweise der Einsatz von Peer-Groups, von studentischen Beratungsgruppen oder auch von Reflexionsgruppen und Workshopformaten zukünftig berücksichtigt werden. Dies ermöglicht zusätzlich zu den eigenen Erfahrungen andere Erlebnisse und Wahrnehmungen geschildert zu bekommen. Eine Rückspiegelung der eigenen Erfahrungen durch die Gruppenmitglieder gibt die Chance zur Perspektivenerweiterung. Eigene Schlussfolgerungen und Konsequenzen können den Gruppenmitgliedern vorgestellt werden, um so zu diesen Rückmeldung zu erhalten. Gruppenprozesse haben somit das Potential, neue individuelle Reflexionsanlässe auszulösen.

Für das an der Universität Graz eingesetzte Portfoliokonzept sind vor allem die beiden Aspekte *„offene Reflexion“* sowie *„forschendes Lernen“* zu nennen, die Weiterentwicklungspotential bieten. Das Grazer Portfoliokonzept ist durch das verwendete Template – Musterportfolio mit fest vorgegebener Struktur und fest definierten Inhaltsbereichen – stark strukturiert. Ein offenes und kreatives Reflektieren – so wie beim Konzept in Oldenburg – wird dadurch eingeschränkt. So erscheint der Reflexionsprozess hier durch die Vorgabe der Kompetenzbereiche vergleichsweise stark geleitet. Ein offen gestaltetes Template könnte dem entgegenwirken und das freie Reflektieren der Studierenden befördern. Auch erscheint die hohe Selbstbestimmung der Studierenden an der Universität Oldenburg bei der (Selbst-)Reflexion als ein Ansatzpunkt, der künftig in der Konzeption an der Universität Graz stärker berücksichtigt werden könnte.

Ein zweiter Aspekt, der im Portfoliokonzept der Universität Graz bisher nicht enthalten ist, ist die Fokussierung von *forschendem Lernen*. Hier könnten beispielsweise studentische Forschungsvorhaben mit den Prozessphasen der Entwicklung von Forschungsfragen, Forschungsdesign und der konkreten Umsetzung im Feld oder auch die Mitarbeit in einem größeren Forschungsprojekt zukünftig berücksichtigt werden.

Beide Portfoliokonzepte wurden mit ihren spezifischen Reflexionsanlässen explizit für Studierende der Wirtschaftspädagogik bzw. für Lehramtsstudierende für berufsbildende

Schulen aufgesetzt. Auf Basis der durchgeführten Analyse nach den drei Säulen der Portfolioarbeit (vgl. Winter 2010) ist zu betonen, dass sich beide Konzepte hinsichtlich ihrer verfolgten Zielsetzung, ihrer Struktur, Organisation und Prozessgestaltung auch auf andere Einsatzgebiete transferieren lassen. Beim Konzept der Universität Oldenburg kann der Bereich (A) aufgrund seiner allgemeinen Fokussierung auf die eigene Biographie und berufliche Entwicklung in allen Studiengängen, aber auch in Bildungsgängen anderer Institutionen (wie z. B. Ausbildung, Fort- und Weiterbildung) Einsatz finden. Der Bereich (B) ist für alle Lehramtsstudiengänge geeignet. Für die Anwendung im projektorientierten und wissenschaftlichen Arbeiten lässt sich der Bereich (C) leicht modifizieren. Das Grazer Konzept wird in der adaptierten Form eines eKompetenzportfolios bereits in eintägigen Workshops der Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer der Universität Graz eingesetzt. Diese Workshops richten sich an Studierende aller Studienrichtungen und fokussieren die Erstellung eines Kompetenzprofils an Fach-, Methoden-, sozial-kommunikativer und personaler Kompetenzen. Durch diese einmalige, gecoachte Portfolioarbeit sollen die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Studierenden sowie die Wahrnehmung und Präsentationsfähigkeit des eigenen Könnens gestärkt werden (vgl. Stock, Riebenbauer & Neuböck 2015, S. 43).

Abschließend ist festzuhalten, dass in beiden Portfoliokonzepten die Begleitung und die Betreuung der Reflexionsarbeit der Studierenden eine zentrale Rolle für eine erfolgreiche Implementierung spielen. In Oldenburg wird dies durch die jeweiligen Lehrenden gewährleistet, in deren Lehrveranstaltung die Reflexionsanlässe bearbeitet werden. In Graz wird diese Rolle durch eigens dafür vorgesehene eKEP-Lehrveranstaltungen übernommen. In diesen begleiten und unterstützen speziell dafür ausgebildete Coaches und Coachinnen die Studierenden über den gesamten Studienverlauf bei der (Selbst-)Reflexion. In beiden Fällen ist damit die Rückmeldung sowohl auf die Ergebnisse als auch die Prozesse der Portfolioarbeit sichergestellt. Eine weitere für beide Portfolios gültige Erkenntnis ist, dass die Fokussierung auf die (Selbst-)Reflexion in den Konzepten durch die Formulierung konkreter Reflexionsanlässe und -aufgaben und die wiederholte Aufforderung zur (Selbst-)Reflexion und Besprechung dieser funktioniert. Darüber hinaus setzen beide Standorte jeweils auf eine evaluative Begleitstudie. Deren Ergebnisse werden einerseits für einen tiefergehenden analytischen Vergleich der beiden Portfoliokonzepte und andererseits für eine qualitative Weiterentwicklung der Portfoliokonzepte genutzt. Ein zentrales Ergebnis der Grazer Begleitstudie ist: Wenn es gelingt, dass die Studierenden die Wichtigkeit von selbstreflexivem Lernen erkennen, erleichtert dies auch die Portfolioarbeit und sie nehmen deren Wirkung und den Nutzen viel positiver wahr (vgl. Slepcevic-Zach et al. 2015). Die Entwicklung einer (selbst-)reflexiven Haltung als Kern wirtschaftspädagogischer Professionalität ist folglich ein intensiver, anstrengender und längerdauernder Prozess, der durch eine curricular verankerte und zielorientiert gestaltete Portfolioarbeit sinnvoll unterstützt werden kann.

Literatur

Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer (Hrsg.) (2017). *Die Akademie*. URL: http://akademie.uni-graz.at/de/die-akademie/ [27.07.2017].

Altrichter, M. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Merziger, P. (2006). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (2. Aufl.; S. 153–166). Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.

Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*, 469–520.

Baumgartner, P. (2009). Developing a Taxonomy for Electronic Portfolios. In P. Baumgartner, S. Zauchner & R. Bauer (Eds.), *The Potential of E-Portfolios in Higher Education* (pp. 13–44). Innsbruck: Studienverlag.

Baumgartner, P., Himpsl, K. & Zauchner, S. (2009). *Einsatz von E-Portfolio an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen": GZ51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht*. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.

Belgrad, S., Burke, K. & Fogarty, R. (2008). *The portfolio connection: student work linked to standards*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Bengtsson, J. (2003). Possibilities and Limits of Self-reflection in the Teaching Profession. *Studies in Philosophy and Education, 22*(3), 295–316.

Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach.

Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Budrich.

Breault, R. A. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teaching Education, 20*(8), 847–859.

Brouër, B. (2007). Pädagogische Portfolios in der Diplomhandelslehrer-Ausbildung. In E. M. Hertle & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Portfolio – Kompetenzen – Standards* (S. 31–44). Paderborn: Eusl.

Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.) (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit.* Seelze-Velber: Friedrich.

Czerwionka, T., Knutzen, S. & Bieler, D. (2010). Mit ePortfolios selbstgesteuert lernen. Ein Ansatz zur Reflexionsförderung im Rahmen eines hochschulweiten ePortfoliosystems. MedienPädagogik. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 18*, 1–21.

Elsholz, U. (2010). Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. *bwp@, 18*, 1–14.

Finkenzeller, H. & Riemer, S. (2013). *Kompetenz und Reflexion: Kompetenzen beschreiben, beurteilen und anerkennen*. Augsburg: ZIEL.

Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorien, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.

Häcker, T. (2005). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Pädagogik, 57*(3), 13–18.

Häcker, T. (2006a). Wurzeln der Portfolioarbeit – Woraus das Konzept erwachsen ist. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (3. Aufl.; S. 27–32). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Häcker, T. (2006b). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (3. Aufl.; S. 15–18). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Häcker, T. (2006c). Vielfalt der Portfoliobegriffe – Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (3. Aufl.; S. 33–39). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Häcker, T. & Winter, F. (2011). Portfolio – nicht um jeden Preis. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (4. Aufl.; S. 227–233). Bobingen: Klett-Kallmeyer.

Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. *bildungsforschung, 5*(2), 1–18.

Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen.* URL: http://www.fnm austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [07.09.2017].

Huber, L. (2009). Lernkultur – Wieso Kultur? In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14–20). Bielefeld: Bertelsmann.

Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. *bwp@, 28*, 1–24.

Jahncke, H., Slopinski, A. & Hüsing, F. (2015). Erfahrungen mit der Portfolioarbeit in Studienseminaren. *berufsbildung, 69*(151), 39–41.

Jahncke, H. & Kiepe, K. (2017). Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 129–141). Opladen: Budrich.

Janík, T. (2003). Zur reflexiven LehrerInnenbildung. In R. Seebauer (Hrsg.), *Erste Schritte in die Unterrichtspraxis – Texte, Materialen, Berichte* (S. 78–84). Brno: Paido.

Kerr, R. (2007). *Portfoliomappe Selbstdisziplin*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin.

Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. C. Strötländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung* (S. 180–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meissner, M. (2011). Selbst-bewusst in die Professionalität. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Aufl.; S. 242–248). Bobingen: Klett/Kallmeyer.

Müller Fritschi, E. (2014). Selbstreflexion mit Portfolios fördern. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret* (S. 197–216). Opladen: Budrich.

Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. *Magazin Erwachsenenbildung, 20*, 1–9.

Pachner, A. (2016). Herausforderung Kompetenzmodellierung: Theoriegeleitete Annäherung an die Kernkompetenz Selbstreflexion. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Tradition und Zukünfte* (S. 289–298). Opladen: Budrich.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership, 48*(5), 60–63.

Peterßen, W. (2009). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.

Rebmann, K. & Schlömer, T. (2012). Erfassung und Beschreibung beruflicher Kompetenzen und Kompetenzentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 135–159). Linz: Trauner.

Riebenbauer, E. & Stock, M. (2013). (Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 659–669). Graz: Uni-Press Graz.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.

Slepcevic, P. & Stock, M. (2009). Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Ausgabe 16. URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/slepcevic_stock_bwpat16.pdf [27.07.2017].

Slepcevic-Zach, P., Gössler T. & Stock, M. (2015). Theoretische Rahmung zum eKEP. In P. Slepcevic-Zach, E. Riebenbauer, K. Fernandez & M. Stock (Hrsg.), eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion (S. 39–66). Graz: Grazer Universitätsverlag.

Slepcevic-Zach, P., Riebenbauer, E., Fernandez, K. & Stock (Hrsg.) (2017). *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion.* Graz: Grazer Universitätsverlag.

Stock, M. (2010). Kompetenzorientierung: ePortfolio-Begleitung im neuen Masterstudium Wirtschaftspädagogik. *wissenplus*, 5(10/11), 12–15.

Stock, M. & Riebenbauer, E. (2011). Uni-Abschluss! Was nun? Übergang zwischen Universität und Arbeitswelt im Kontext der Kompetenzentwicklung und des lebenslangen Lernens unterstützt durch ePortfolio-Arbeit. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/stock_riebenbauer_kv-ht2011.pdf [27.07.2017].

Stock, M. & Köppel, T. (2012). ePortfolio-Begleitung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. *wissenplus*, 5(11/12), 10–14.

Stock, M. & Slepcevic-Zach, P. (2013). eKEP – Elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik – ein Lehrbuch* (S. 647–657). Graz: UPG.

Stock, M. & Riebenbauer, E. (2014). *Wegweiser durch das Thema (Selbst-)Reflexion*. URL: https://static.unigraz.at/fileadmin/sowiinstitute/Wirtschaftspaedagogik/Neuigkeiten/Wegweiser_durch_die_Reflexion_Kraemer_Strassegger.pdf [01.06.2016].

Stock, M., Riebenbauer, E. & Neuböck, K. (2015). eKEP im Masterstudium Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz. In P. Slepcevic-Zach, E. Riebenbauer, K. Fernandez & M. Stock (Hrsg.), *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion* (S. 39–66). Graz: Grazer Universitätsverlag.

Tettenborn, S. (2014). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *berufsbildung*, 42(146), 42–44.

van Dellen, A. (2013). Das Portfolio als Beitrag zur Reflexion persönlicher Kompetenzentwicklung in der Religions-/ PädagogInnenbildung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 21*, 53–61.

Winter, F. (2008). *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Winter F. (2010). *Was gehört zu Guter Portfolioarbeit?* Ausgearbeitet von: Internationales Netzwerk Portfolio. URL: https://www.portfolio-inp.ch/portfolioarbeit/portfolio-dokumente/ [27.07.2017].

Wintersteiner, W. (2002). Portfolios als Medium der Selbstreflexion. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 26(1), 35–43.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften.* Münster: Waxmann.

Autorinnen

Heike Jahncke, B. Sc., M. Sc. (Universität Oldenburg), Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Oldenburg, Deutschland, heike.jahncke@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Jane Porath (Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)),: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Schwerin, Deutschland, Jane.Porath@arbeitsagentur.de

Prof. Dr. Karin Rebmann (Universität Oldenburg), Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Oldenburg, Deutschland, karin.rebmann@uni-oldenburg.de

Ass.-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Riebenbauer (Karl-Franzens-Universität Graz), Institut für Wirtschaftspädagogik, Graz, Österreich, elisabeth.riebenbauer@uni-graz.at

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock (Karl-Franzens-Universität Graz), Institut für Wirtschaftspädagogik, Graz, Österreich, michaela.stock@uni-graz.at

Zitiervorschlag: Jahncke, H., Porath, J., Rebmann, K., Riebenbauer, E. & Stock, M. (2018). Vergleichende Analyse zweier Portfoliokonzepte zur Beförderung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: www.hochschullehre.org