

Transformation der hochschulischen Prüfungspraxis – Einsatz von E-Portfolios als formatives Prüfungskonzept und Chancen für die Entwicklung von Zukunftskompetenzen

NICOLE GEIER, LEONIE SEIBEL, ANN-KATHRIN WATOLLA, JÖRG HAFFER,
ANGELIKA KÖHNLEIN-WELTE UND ULF-DANIEL EHLERS

Zusammenfassung

Nicht zuletzt durch die Erfahrungen der Distanz-Online-Lehre aus der Corona-Pandemie wurden neue Anforderungen an eine zukunftsorientierte Hochschulbildung sichtbar. Im Bereich von Prüfungsformen und -konzepten wurden Lösungsansätze entwickelt, die der zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung zugute kommen sowie für die Befähigung von Studierenden eingesetzt werden, mit zukünftigen und zum Teil noch unbekanntem Herausforderungen kompetent umgehen zu können (Entwicklung von Future Skills). Eine vor diesem Hintergrund neu zu betrachtende Prüfungsform ist die des E-Portfolios, mit der Studierende in der Entwicklung von Zukunftskompetenzen angeleitet und unterstützt werden. In diesem Beitrag soll daher die Verbindung des Einsatzes von E-Portfolios als formative Prüfungsform mit der Förderung von Zukunftskompetenzen erfolgen. Ausgangspunkt ist die Diskurswerkstatt *Transformation der hochschulischen Prüfungspraxis – Die Entwicklung von Zukunftskompetenzen im Studium durch innovative Prüfungskonzepte unterstützen* auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2022. Es werden vor allem die didaktischen Aspekte sowie die curriculare Integration von E-Portfolios in den Blick genommen und anhand konkreter Handlungsfelder Hürden sowie Lösungsansätze vorgestellt, um E-Portfolios für die Entwicklung von Zukunftskompetenzen zu nutzen.

Schlagerworte: Prüfungsformen, Future Skills, E-Portfolio, curriculare Integration

Gliederung

1	Bedeutung von E-Portfolios für eine zukunftsorientierte Hochschullehre . . .	184
2	Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Future Skills, Assessment-Typologien und Feedback Literacy	185
3	Ziel, Konzept und Durchführung der Diskurswerkstatt	187
4	Ergebnisse der Thementische	188
4.1	Thementisch 1: Didaktische Aspekte	188
4.2	Thementisch 2: Curriculare Integration und Prüfungsordnung	192

5	Fazit und Ausblick	194
	Literatur	196
	Autorinnen und Autoren	199

1 Bedeutung von E-Portfolios für eine zukunftsorientierte Hochschullehre

In der pandemiebedingten plötzlichen Umstellung auf Online-Lehre zeigt sich die Relevanz zukunftsorientierter Hochschullehre wie unter einem Brennglas. Für die meisten Studierenden wurden die gewohnten Strukturen des Studiums obsolet, Selbststeuerung und Kommunikationskompetenz zu essenziellen Voraussetzungen für erfolgreiches Studieren (Eigbrecht & Ehlers, 2022). Auch für Lehrende, Hochschulleitungen und -einrichtungen war die Komplexität dieser emergierenden Situationen bis dahin unbekannt (Eigbrecht & Ehlers, 2022). Durch diese Bewährungsprobe, die Kompetenzen zum Bewältigen dieser unübersichtlichen und widerspruchreichen Situation in den Fokus rückte, hielten verschiedenartige Innovationen Einzug in den Lehr- und Prüfungsbetrieb an Hochschulen. So wurden z. B. die *Open-Book*- bzw. *Take-Home*-Klausur (Bandtel et al., 2021), Online-Klausur (Dittler & Kreidl, 2021; Neiske et al., 2021) und E-Portfolios (Schumacher et al., 2021) in Prüfungsordnungen aufgenommen.

Auch die zunehmende Flexibilisierung und Individualisierung von Bildungsverläufen erfordert von Studierenden die selbstgesteuerte Übersetzung individueller, beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen für die persönliche Kompetenzentwicklung (Boud & Falchikov, 2007; Ehlers, 2020). Die Entwicklung dieser Handlungs- und Zukunftskompetenzen (Future Skills) ist im Studium und für das lebenslange Lernen essenziell, um zukünftige Herausforderungen zu meistern. E-Portfolios können die Befähigung zum selbstgesteuerten (lebenslangen) Lernen unterstützen, indem sie die Kompetenzentwicklung als Lehr-, Lern- und Prüfungskonzept anleiten und begleiten sowie als Tool sichtbar und nachvollziehbar machen. Dies setzt voraus, dass Portfolioprüfungen einen formativen Aufgabenteil enthalten und nicht nur aus aneinandergereihten summativen Aufgabenstellungen bestehen. Deshalb bezieht sich dieser Beitrag bei E-Portfolios auf Reflexionsportfolios nach Baumgartner (2012).

Der Beitrag reflektiert aufbauend auf der in Kapitel 2 dargestellten Theorie die Ergebnisse der im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) durchgeführten Diskurswerkstatt *Transformation der hochschulischen Prüfungspraxis – Die Entwicklung von Zukunftskompetenzen im Studium durch innovative Prüfungskonzepte unterstützen*. Dabei werden *didaktische Aspekte* (Thementisch 1) und *curriculare Integration* (Thementisch 2) von E-Portfolios fokussiert. Ausgehend von den Ergebnissen zur Diskussion didaktischer Aspekte erörtert das Paper zunächst die Relevanz der Integration von Future Skills in das Hochschulstudium und beschreibt, wie E-Portfolios (insbesondere Reflexionsportfolios) und Self-Assessments deren Entwicklung unterstützen und vor dem Hintergrund des Constructive Alignment nach Biggs

und Tang (2011) im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernstrukturen operationalisiert werden können. Dazu werden die theoretischen Zugänge und Self-Assessment-Typologien (z. B. Andrade, 2019; Panadero et al., 2016) sowie Voraussetzungen für effektive Kompetenzentwicklung durch Self-Assessments und Selbstreflexion definiert. Anschließend werden die Rollen und Aufgaben Lehrender in diesem Kontext aufgezeigt. Im Teil *curriculare Integration* werden entlang der Handlungsfelder Studiengangentwicklung, Modulbeschreibung, Lehrgestaltung und Hochschulpolitik Erkenntnisse und Lösungsansätze des Studiengangs Sozialwesen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen (DHBW-VS) bei der Einführung von E-Portfolios vorgestellt. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse der Diskurswerkstatt reflektiert und ein Ausblick gegeben, wie E-Portfolios zukünftig noch stärker für die Entwicklung von Future Skills in der Hochschule eingesetzt werden können.

2 Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Future Skills, Assessment-Typologien und Feedback Literacy

Dass Future Skills essenziell sind, um Herausforderungen auf persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Ebene erfolgreich zu bewältigen, ist in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft angekommen. Dies zeigen zahlreiche Initiativen und Diskussionen im öffentlichen Raum (z. B. NextSkills Studie¹, Future Skills Initiative des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft e.V.², Ausruf der Europäischen Kommission des Jahres 2023 zum European Year of Skills³, Future Skills-Studie für den Standort Baden-Württemberg der Agentur Q⁴) sowie die Vielfalt an Future Skills-Modellen (Ehlers, 2022). Dabei wird die (Zukunfts-)Kompetenzorientierung unter verschiedenen Begriffen gehandelt (Schlüsselqualifikationen/-kompetenzen, Graduate Attributes, 21st Century Skills etc.), die jedoch alle auf ähnlichen Konzeptionen aufbauen: (Hochschul-)Bildung aktivierend, handlungsorientiert und studierendenzentriert gestalten, Absolvierende ausbilden, die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zukunftsfähig gestalten und die Frage diskutieren, wie Future Skills integraler Bestandteil zukünftiger Curricula werden können. Dieser Beitrag definiert Future Skills nach Ehlers (2020): Demnach sind Future Skills

[...] Kompetenzen, die es Individuen erlauben in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden. (Ehlers, 2020, S. 57)

1 <http://www.nextskills.org/>.

2 <https://www.stifterverband.org/future-skills>.

3 https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_en#:~:text=The%20European%20Year%20of%20skills%202023%20will%20help%20companies%2C%20in,right%20skills%20for%20quality%20jobs.

4 <https://www.agenturq.de/unsere-konzepte/konzepte-fur-die-betriebspraxis/konzept-future-skills/>.

Die Aspekte des Kompetenzkonstrukts werden nachfolgend verdeutlicht:

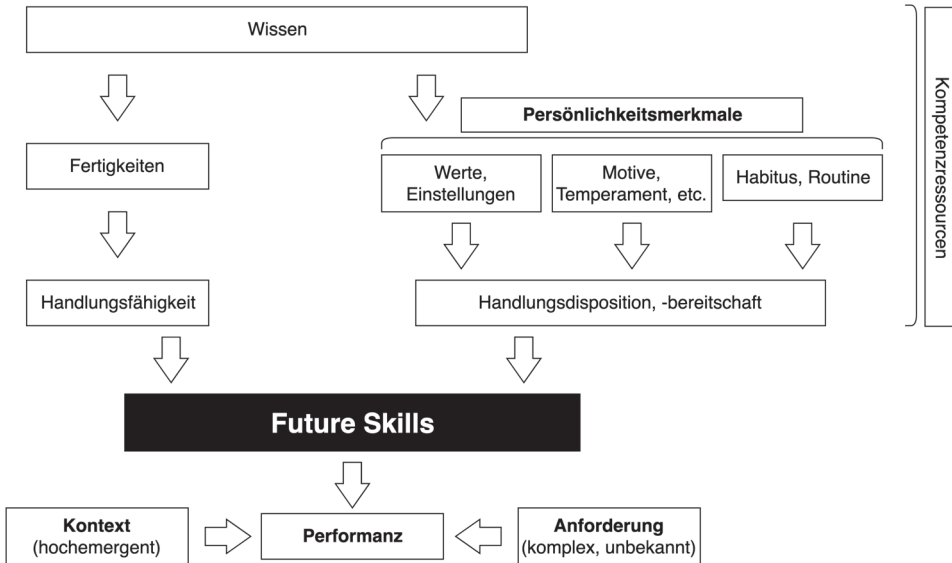


Abbildung 1: Das Future Skills-Konzept als Kompetenzkonstrukt (Quelle: Ehlers, 2020, S. 58)

Auch wenn Future Skills zunehmend in Curricula integriert und fester Bestandteil von Hochschulbildung werden, liegt die Verantwortung für deren Erlernen, bedingt durch die Vielschichtigkeit des Kompetenzkonstrukts, noch immer maßgeblich beim Individuum (*student agency*, Leadbeater, 2017), wodurch Selbstlern- und Reflexionskompetenz in den Fokus rücken. Dies erfordert, dass auch Prüfungsformate per se als Lernformate (*Assessments as Learning*) zu verstehen sind, um die Lehr-/Lernqualität nachhaltig zu sichern (Yan & Yang, 2022). *Assessments as Learning* ist dabei mehr eine Strategie als eine reine Bewertungsmethode:

[Assessment as learning] requires students to learn from engagement with the assessment task itself as well as activities associated with it. An assessment-as-learning task has to generate learning opportunities for students beyond recalling and using their prior knowledge and foster the development of metacognition and self-regulation for students to monitor their performance and cater for their ongoing learning needs. (Yan & Yang, 2022, S. 1–2)

Diese Strategie verlangt von den Studierenden, dass sie ihr Lernen aktiv gestalten, und unterstützt sie bei der Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstregulierung, um ihr lebenslanges Lernen zu erleichtern (Lee et al., 2019; Yan & Yang, 2022). Konzeptionell bedeutet dies, dass die alte Forderung eines *Shifts* vom Lehren zum Lernen (Wildt, 2003) wiederbelebt wird – und damit einhergehend auch das Konzept des *Reflective Practitioners* (Schön, 1983). Hochschule soll also Rahmenbedingungen schaffen, um Studierende zu selbstverantwortlichen, reflektierten, kritisch Denkenden und Han-

delnden zu befähigen. Aufbauend auf dem dargelegten Verständnis von Handlungskompetenzen kann Kompetenz nur durch Performanz, also rückwirkend oder im Moment des Geschehens, beurteilt werden (Erpenbeck et al., 2017) und findet im Spannungsfeld zwischen objektiver Messbarkeit und Ausdruck individueller Entwicklung statt (Ehlers, 2020). Entsprechend besitzen subjektive Kompetenzmessverfahren Relevanz, obwohl sie meist keinen reproduzierbaren interobjektiv nachvollziehbaren Prüfungsrahmen darstellen (Erpenbeck et al., 2017). Zu diesen Verfahren zählen studentische *Self Assessments* und *Peer Assessments*, die vor allem auf formativer statt summativer Ebene stattfinden und die Studierenden zur bewussten Reflexion individueller Erfahrungen anregen, um das Potenzial des erfahrungsbasierten Lernens zur Kompetenzentwicklung auszuschöpfen (Geier et al., 2022).

Regelmäßiges *Feedback* ist ein kritischer Erfolgsfaktor, um Studierende beim Lerntransfer zu unterstützen (Yan & Boud, 2022). Dabei stehen drei Fragen im Mittelpunkt: „Where am I going? [...], How am I going? [...], and Where to next? [...]“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 86). Für einen erfolgreichen Lerneffekt müssen Studierende *Feedback* effektiv für sich nutzen können. Diese *Feedback literacy* umfasst, dass Studierende in der Lage sind, Feedback wertzuschätzen, an Peer-Feedback-Prozessen teilzuhaben, Emotionen und Affekthandlungen zu managen und daraus Handlungen abzuleiten. Lern- und Prüfungsformate müssen tatsächlich den Rahmen geben, dass Studierende Feedback konstruktiv anwenden und ihren Lernfortschritt verbessern können (Carless & Boud, 2018).

Aus diversen Definitionsansätzen und normativen Ansprüchen der *Portfolioarbeit* ergibt sich das Potenzial zur Entwicklung von *Reflexivität* bei Anwendenden (Feder et al., 2021), die als Basis für *Self Assessments* eine zentrale Zukunftskompetenz ist (Ehlers, 2013). Das Portfolio als Lern- und Prüfungsformat bietet dementsprechend die Möglichkeit, alle o. g. Anforderungen zu vereinen, die zur Transformation der Prüfungspraxis beitragen.

3 Ziel, Konzept und Durchführung der Diskurswerkstatt

Die im Rahmen der dghd-Jahrestagung durchgeführte Diskurswerkstatt zielte auf die Entwicklung von Implementationsschritten, um Prüfungen nicht mehr als summativ abschließende Bewertung, sondern als kollaborative Lern- und Entwicklungsvorgänge in Curricula zu integrieren. Mit der Diskurswerkstatt wurden zwei zentrale Aspekte adressiert: (1) Orientierung an der Methode und Theorie der Diskursanalyse; (2) Ableiten konkreter Erkenntnisse anhand von Good-Practice-Beispielen. Die methodisch-theoretische Fundierung der Diskurswerkstatt liegt in der wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA, Keller, 2011). Der WDA liegt zugrunde, dass Akteur:innen in Diskursen Sprecher:innenpositionen einnehmen und damit der Zusammenhang von Wissen, Gesellschaft und Sprachgebrauch im Fokus steht (WDA, Keller, 2011). Aufbauend auf der Wissenssoziologie von Berger und Luckmann (1970) sowie unter Bezugnahme auf Foucaults Diskurstheorie (1974, 1981) dient die WDA der Erklärung von

Wissensproduktion und -zirkulation als sozialer Prozess (Keller, 2011). Folglich zielte die Diskurswerkstatt auf einen verzahnten Diskurs der Themenfelder Future Skills, Self Assessment und Reflexionsportfolios.

Ausgangspunkt bildete eine sog. Chat-Show, in der anhand von drei Leitfragen ein gemeinsames Verständnis für den Diskurs geschaffen werden sollte:

- Wie hängen Future Skills und innovative Prüfungskonzepte zusammen?
- Welche Handlungsebenen müssen beachtet werden, um innovative Prüfungsformen an der Hochschule umzusetzen?
- Wie können innovative Prüfungsformen in didaktische Lern- und Lehrszenarien eingebettet werden?

Auf dieser Basis wurde an zwei Thementischen je 45 Minuten zu unterschiedlichen Fokussen diskutiert: didaktische Konzepte der Portfolioarbeit an Thementisch 1 und deren curriculare Integration und Prüfungsordnung an Thementisch 2. Ziel war, in diesen beiden Themenbereichen durch Gruppenarbeit und ausgehend von Good-Practice-Beispielen übergeordnete Erkenntnisse zur Transformation der Prüfungspraxis abzuleiten und diese anschließend nach Dringlichkeit zu sortieren, um daraus Implementationsschritte für Hochschulen abzuleiten. Beim Wechsel der Gruppen konnten die Teilnehmenden auf die Vorarbeiten der ersten Runde aufbauen.

Der große Gesprächsbedarf zu konkreten Umsetzungsvorschlägen und -erfahrungen führte dazu, dass die in Kapitel 2 erläuterte theoretische Basis in der Diskussion an den Thementischen nicht umfassend vertieft werden konnte. So fokussierte die Diskussion vor allem didaktische Überlegungen und curriculare Operationalisierung von Self Assessment durch den Einsatz von Portfolios und weniger die Implementierung von Future Skills. Die Ergebnisse wurden kollaborativ auf Postern festgehalten und nach der Gruppenphase im Plenum vorgestellt.

4 Ergebnisse der Thementische

Nachfolgend sind die Ergebnisse der Gruppendiskussion an den beiden Thementischen dargelegt.

4.1 Thementisch 1: Didaktische Aspekte

Ziel des Thementisches 1 war, verschiedene Elemente der Portfolioarbeit systematisch zu diskutieren. Der methodische Rahmen wurde durch eine Postervorlage gesetzt, in der strukturiert und entsprechend didaktischer Konzeptionsschritte Ziel und Zweck des Portfolioeinsatzes, Gestaltung des Portfolios und verschiedene Reflexionsebenen dargestellt wurden:

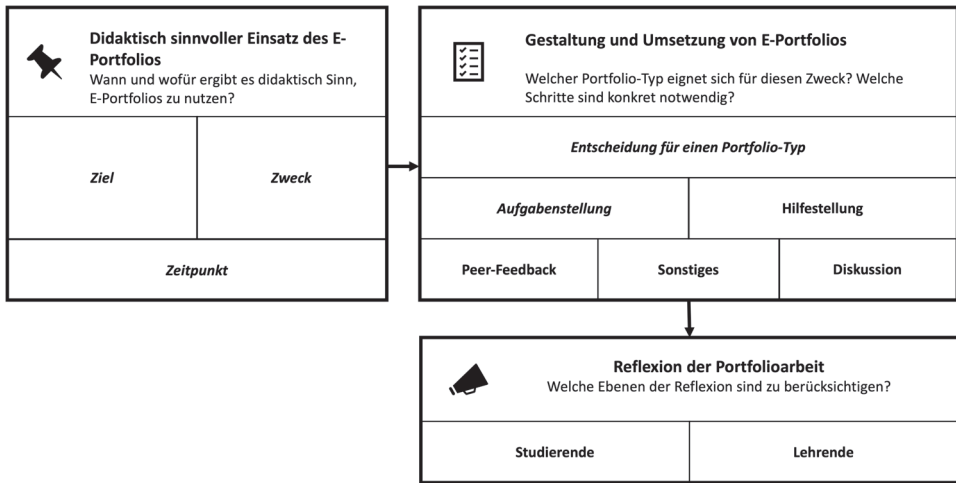


Abbildung 2: Postervorlage für den Thementisch 1 – Didaktische Aspekte (Quelle: eigene Darstellung)

4.1.1 Didaktisch sinnvoller Einsatz des E-Portfolios

Die Differenzierung von Ziel und Zweck eignet sich vor allem dafür, unterschiedliche Betrachtungsebenen zu adressieren. Während die Diskussion über Ziele des Einsatzes von E-Portfolios eher auf eine übergeordnete Ebene zielt, fokussierte die Diskussion über den Zweck vorrangig die konkrete Umsetzungsebene. So wurden als übergreifende Ziele vor allem die Entwicklung der professionellen Identität sowie die curriculare Integration (siehe Thementisch 2) festgehalten. Die Entwicklung der professionellen Identität bezieht sich dabei nicht nur auf das Wissenschaftssystem, sondern auch auf einen gesellschaftlichen bzw. sozialen Gesichtspunkt, denn kontinuierliche Selbstreflexion, die bei Reflexionsportfolios angestrebt wird, wirkt sich im Idealfall nicht nur positiv auf den Lernprozess im Hochschulkontext, sondern auch auf andere Lebensbereiche aus. Die zu entwickelnden Portfolioartefakte sind dabei immer aufeinander zu beziehen und auch in Zusammenhang zum gesamten Curriculum zu stellen. Dadurch werden übergreifende Studieninhalte und -ziele miteinander verzahnt, sodass Studierende zu einem tiefgehenden Reflexions- und Entwicklungsprozess auch in komplexen Sachverhalten befähigt werden.

Auf der konkreten Umsetzungsebene wurde deutlich, dass Studierende durch den konsequenten Einsatz von E-Portfolios zu kontinuierlichem Lernen angeregt werden, da sie sich entsprechende Lernpraktiken aneignen, um ihren Lernprozess eigenständig reflektieren und weiterentwickeln zu können. Hinzu kommt, dass sich die Feedback-Kultur zwischen Lehrenden und Studierenden durch den formativen Charakter vieler E-Portfolios ändert, denn Studierende erhalten nicht erst am Ende einer Lehrveranstaltung Feedback. Lehrende können die Artefakte nutzen, um ihren Studierenden auch während des Semesters Feedback zu ihrem Lernprozess und -ergebnissen zu geben. Dieses Feedback können Studierende wiederum in ihren eigenen Reflexionsprozess integrieren und so ihren Lernprozess weiterentwickeln. Zudem bieten

diese formativen Assessments auch die Möglichkeit, die Anzahl von Prüfungsleistungen zu reduzieren.

Bezüglich des Zeitpunkts des Portfolioeinsatzes sprach sich die Mehrheit der Teilnehmenden für einen längeren Zeithorizont von mindestens zwei Semestern bis hin zur Dauer eines gesamten Masterstudiums aus. Dies entspricht auch dem oben beschriebenen Ziel des lebenslangen Lernens. Auch kann so die Komplexität gesteigert werden, wobei jedoch sichergestellt werden muss, dass der Portfolioeinsatz konsequent mitgedacht, kontinuierlich verfolgt und ins didaktische Konzept der Lehre integriert ist. Im Idealfall beschränkt sich der Portfolioeinsatz nicht nur auf eine Lehrveranstaltung, sondern wird studiumsübergreifend eingesetzt. Als Beispiel dafür eignet sich der Ansatz von *Domain of One's Own*, in dem der Portfoliogedanke mit der Identitätsentwicklung verknüpft wird, sodass der gesamte Prozess des lebenslangen Lernens an einem Ort (der eigenen Domäne) gebündelt und dokumentiert wird. Auch mit Blick auf die Entwicklung von Future Skills gibt es, insbesondere im internationalen Bildungsraum, bereits Ansätze, wie dieses Konzept für die Kompetenzförderung nutzbar gemacht werden kann (Haimes-Korn et al., 2021; O'Byrne & Pytash, 2017; Kehoe & Goudzwaard, 2015).

4.1.2 Gestaltung und Umsetzung von E-Portfolios

Unabhängig von der Auswahl des Portfolio-Typs bedarf es auf Lehrenden-Seite der Auseinandersetzung mit Fragen der Aufgabenstellung, der Begleitung und des Feedbacks.

Vor allem die Identifizierung einer zentralen Leitfrage für das gesamte Portfolio wurde in der Diskussion hervorgehoben. Diese *inhaltliche Klammer* fügt die verschiedenen Portfolioartefakte kohärent zusammen, ist dabei aber nicht einschränkend zu verstehen, sondern sollte so offen formuliert sein, dass Studierende ihre eigene professionelle Identität entfalten können, und gleichzeitig so konkret sein, dass sie eine gute Orientierung bietet. Studierende können in diesen Prozess miteinbezogen werden, indem sie z. B. Lernlandkarten erstellen, mit denen sie ihren anvisierten Lernprozess visualisieren und vordenken. In der Portfolioarbeit sollte auch die individuelle Ausgestaltung durch die Studierenden gefördert werden, zum Beispiel durch die Entwicklung und Gestaltung multimedialer Portfolioartefakte und nicht nur Textproduktion.

Lehrende sollten selbst eine klare Vorstellung über die Portfolioartefakte entwickeln und an die Studierenden kommunizieren, um ebendiese Orientierung zu gewährleisten. Ebenso verhält es sich mit den Bewertungskriterien, deren Transparenz Studierenden Orientierung bietet und, wenn die Studierenden an der Entwicklung der Bewertungskriterien beteiligt waren, sogar zu mehr Verbindlichkeit führen kann. Dafür können Lehrende entweder eigene Bewertungskriterien entwickeln oder auf bestehende Kriterien zurückgreifen (z. B. Schaper & Soyka, 2021; Reis, 2009).

Ein weiteres wichtiges Element ist das Feedback; nicht nur von Lehrenden an Studierende, sondern auch unter Studierenden (Peer Feedback). Durch den begrenzten zeitlichen Rahmen konnte während der Diskurswerkstatt nicht im Detail diskutiert werden, welchen persönlichen Nutzen Studierende durch Peer Feedback sehen und

durch welche Maßnahmen die Motivation der Studierenden zur Teilnahme an Peer Feedback gesteigert werden kann. Die Teilnehmenden der Werkstatt führten jedoch an, dass Studierende ihren eigenen Entwicklungsprozess durch Peer Feedback zusätzlich spiegeln und damit ihre Lernkompetenz und kritisches Denken schulen. Dafür braucht es jedoch Anleitungen, wobei es auch hier hilfreich sein kann, diese Kriterien gemeinsam mit den Studierenden zu entwickeln. Ein weiterer Lernzuwachs ist möglich, indem Studierende zu ihrem gegebenen Peer-Feedback noch einmal Feedback erhalten. Dadurch wird eine Feedback-Kultur ermöglicht, die sich auch in übergreifenden Diskussionsrunden über die Portfolioarbeit, z. B. in Form von Kolloquien, positiv niederschlagen kann. Diese persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden werden u. a. durch Studien von Seifert und Feliks (2019) und Hanrahan und Isaacs (2001) bestätigt.

4.1.3 Reflexion der Portfolioarbeit

Während der Reflexion (siehe Abb. 2) ist zentral, dass sowohl Studierende als auch Lehrende ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozess reflektieren. In der Diskussion zeigte sich, dass vor allem Letztere dies häufig vernachlässigen, obwohl eine dezidierte Reflexionsphase die Möglichkeit bietet, dass Lehrende sich kritisch mit ihrem didaktischen Konzept auseinandersetzen und gegebenenfalls einen Überarbeitungsbedarf identifizieren können. Für die Reflexion des Portfolioeinsatzes kann es daher hilfreich sein, sich systematisch mit den Phasen von Lernportfolios auseinanderzusetzen.

Ähnlich wie Studierende profitieren auch Lehrende von Peer Feedback, indem eine gemeinsame Reflexion mit anderen Lehrenden zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Portfolioeinsatz führt. Gerade bei Formen wie Team Teaching kann die gemeinsame Reflexionsphase einen wichtigen Beitrag zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der eigenen Lehrpersönlichkeit leisten.

Für Studierende wurden in der Diskussion vier Reflexionsebenen festgehalten:

1. *Lernstand*: Durch den Dokumentationscharakter können sich Studierende anhand ihres E-Portfolios kritisch mit ihrem Lernstand und -fortschritt auseinandersetzen. Insbesondere wenn die Aufgabenstellung die Formulierung eigener Lernziele beinhaltet, wird der Lernstand für Studierende auf dieser Reflexionsebene konkret sichtbar.
2. *Lernstrategie*: Studierende setzen sich oftmals wenig mit dedizierten Lernstrategien auseinander, obwohl diese Reflexionsebene ein zentrales Element für die kontinuierliche Reflexion des eigenen Lernprozesses darstellt. Denn wenn Studierende sich immer wieder mit ihren eigenen Lernstrategien auseinandersetzen, können sie die gewonnenen Erkenntnisse für weitere Lernprozesse nutzbar machen.
3. *Personen und persönliche Entwicklung*: Ein E-Portfolio kann auch helfen, lernprozessunabhängige Entwicklungen zu reflektieren. Diese gehen mit der in den Zielen genannten Entwicklung der professionellen Identität einher. Durch diese Re-

flexionsebene ist es den Studierenden möglich, ihren Entwicklungsprozess auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen.

4. *Umgang mit Rückmeldung und Feedback*: Die letzte Reflexionsebene wurde in der Diskurswerkstatt als optional betrachtet, da der Umgang mit Rückmeldung und Feedback im Portfolioeinsatz nicht im Vordergrund steht. Dennoch kann die Anregung dieser Reflexionsebene die Weiterentwicklung einer positiven Feedback-Kultur im Hochschulsystem fördern.

4.2 Thementisch 2: Curriculare Integration und Prüfungsordnung

Ziel des Thementischs *Curriculare Integration und Prüfungsordnung* war, Hürden und Lösungen aus der Praxis zu sammeln, wofür die Einführung der E-Portfolio-Prüfung im Studiengang Sozialwesen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen (DHBW-VS) genutzt wurde. Dort wird heute das formative, digitale Prüfungsformat E-Portfolio im Theorie-Praxis-Transfer und als Modulabschlussprüfung auf der E-Portfolio-Plattform MAHARA umgesetzt.⁵ In dem Gespräch über die verschiedenen Aspekte des Fallbeispiels der DHBW-VS in der Diskurswerkstatt wurden Kernthemen sichtbar. Die Impulsfragen waren „Welche curricularen Voraussetzungen tragen zum Gelingen von E-Portfolios als formatives Prüfungsformat bei?“ und „Welche Hürden gibt es dabei?“. In der Darstellung und als strukturierende Elemente des Gesprächs wurden vier Ebenen der curricularen Entwicklung unterschieden: Studiengangentwicklung, Modulbeschreibung, Lehrgestaltung und Hochschulpolitik. Die folgenden Abschnitte dokumentieren jeweils die genannten Hürden und Lösungen und die betreffenden Themen aus dem Fallbeispiel.

4.2.1 Studiengangentwicklung

Im Kontext der Studiengangentwicklung wurden in der Diskurswerkstatt die Rechtsunsicherheit aufgrund einer fehlenden Verankerung von E-Portfolios in der Prüfungsordnung sowie die fehlende Unterstützung von Lehrenden bei der Umsetzung und Unsicherheiten bei der Benotung als Hürden identifiziert.

Im Beispiel DHBW-VS wurde in der Studien- und Prüfungsordnung die Transferleistung (TL) als eine die Theorie mit der Praxis verbindende Prüfungsleistung definiert. Zusätzlich wurde das Portfolio als Prüfungsleistung festgelegt, wobei die computergestützte Umsetzung E-Portfolio als Umsetzungsmöglichkeit festgeschrieben wurde. Damit die Umsetzung bzw. Betreuung der TL gesichert ist, wurde in der Fakultät Sozialwesen eine eigens dafür eingerichtete Abteilung geschaffen. Diese sog. *Transferlabore* haben die Aufgabe, Lehrende bei der Durchführung von E-Portfolio-Prüfungen mit der Software MAHARA didaktisch, technisch und organisatorisch zu unterstützen. Die Mitarbeitenden betreuen zudem die Studierenden bei der Erstellung der TL. Der Aufbau der Transferlabore war Teil der Umstrukturierungs- und Akkredi-

5 Die Open-Source-Plattform MAHARA wird an der DHBW-VS seit November 2010 aufgesetzt. Mahara wird aktuell in der Version 21.10.4 verwendet. Authentifizierung und User Management erfolgen über die Systeme der Hochschule. Die Plattform MAHARA läuft auf dem Moodle-Server der DHBW-VS. Datenschutzerklärung und Nutzerbedingungen entsprechen den Vorgaben der DHBW.

tierungsverfahren, indem die erst 2009 gegründete DHBW den akademischen Mittelbau erweiterte und neue Organisations- und Servicestrukturen aufgebaut hat.

4.2.2 Modulbeschreibung

In Bezug auf die Modulbeschreibung wurden der Gegensatz von Wissens- und Kompetenzorientierung sowie die Orientierung auf Ergebnisse anstatt auf Prozesse als zentrale Hürden identifiziert, wobei folgende Schritte als Lösungen dienen können:

- Stärkere Praxisorientierung (employability)
- Zusammenarbeit mit Idealist:innen, die als *agents of change* einen Kulturwandel vorantreiben
- Aktualisierung von Prüfungsordnungen nach dem *state of the art* in der Hochschuldidaktik.

In dem Fallbeispiel erweiterte die Fakultät Sozialwesen das Modulhandbuch hinsichtlich des Anspruchs, dass Struktur und Gliederung des Studiums aufeinander aufbauen und über gemeinsame Prüfungsleistungen verbunden sind. Die Module sollten keine Stand-alone-Einheiten darstellen, sondern möglichst miteinander verzahnt sein. Die Verzahnung erfolgt auch über den gleichen strukturellen Aufbau aller 25 Module, in denen jeweils Präsenzstudium, TL, Prüfungsvorbereitung und Prüfung vorkommen. Dabei wurden in jedem Modul die Bereiche Wissenskompetenz, Selbstkompetenz, sozial-ethische Kompetenz und Handlungskompetenz definiert, um so die Kompetenzorientierung zu gewährleisten. Sichergestellt werden soll, dass alle Kompetenzbereiche im Laufe des Studiums gelehrt und geprüft werden. Hier eignet sich das E-Portfolio, um die verschiedenen Kompetenzbereiche in einer Prüfungsform abzubilden.

4.2.3 Lehrgestaltung

In der Diskurswerkstatt wurden für die Lehrgestaltung mangelnde zeitliche Ressourcen für Betreuung und vermehrter Aufwand mit der Frage nach dem Mehrwert, eine Skepsis gegenüber formativen Formaten sowie Angst vor Prozessfokus aufseiten der Studierenden identifiziert. Wengleich nicht für alle Hürden konkrete Umsetzungsvorschläge benannt werden konnten, haben sich folgende Handlungsoptionen als wichtig herauskristallisiert:

- Erhöhung des Bewusstseins didaktischer Potenziale von formativen Prüfungsszenarien
- Verstärkte Weiterbildung und mehr Support
- Anbieten von Peer-Beratung
- Einführung von studentischem Peer Feedback.

Im Fallbeispiel wird deutlich, dass bei allen strukturellen und studiengangbezogenen Vorteilen der DHBW-VS die Bereitschaft der Lehrenden zur Auseinandersetzung mit E-Portfolios die Voraussetzung für deren nachhaltige Verankerung war. Der Zeitaufwand für die Lehrenden ist zunächst höher. Er reicht von der Formulierung der Port-

folioaufgaben und der Korrektur bis hin zur Beratung und Begleitung während des Erstellungsprozesses der E-Portfolios. Neben dem Unterstützungsangebot in den Transferlaboren verfügt die DHBW über das *Education Support Center*. Hier finden Lehrende didaktische Konzepte sowie Unterstützung und Weiterbildung zur Umsetzung des E-Portfolios. Weiterhin ist auch die Weiterbildung und Schulung der Studierenden von Bedeutung, da diese sehr unterschiedliche Kompetenzen im Umgang mit Medien und Lernplattformen aufweisen, was durch individualisierbare Selbstlern-Schulungskonzepte aufgefangen wurde.

4.2.4 Hochschulpolitik

In der Diskurswerkstatt wurden die folgenden Hürden im Kontext der Hochschulpolitik identifiziert:

- Es erfordert einen langen Prozess, alle beteiligten Ebenen in die curriculare Implementierung von formativen Prüfungsformen einzubeziehen: Was davon kann parallel, was muss nacheinander geschehen?
- Die Koordination unter Dozierenden (auf Studiengangebene) ist erforderlich.
- Die Begleitung des E-Portfolioprozesses ist nicht im Lehrdeputat abgebildet.
- Eine Umsetzung auf einer geeigneten Plattform (bspw. MAHARA oder Moodle-Erweiterungen) ist oft nicht möglich wegen der Überlastung der IT-Einrichtungen.

Als Umsetzungsvorschläge wurden die folgenden Schritte benannt:

- Feedback und Fehlerkultur stärker in den Mittelpunkt stellen
- Durch Lehrpreise oder andere Auszeichnungen Anreize schaffen
- Insgesamt ein besseres Betreuungsverhältnis durchsetzen
- Hilfestellung durch entsprechende Änderung in den Hochschulgesetzen und durch die Prozesse der Re-Akkreditierung.

Am Beispiel der DHBW-VS kann beobachtet werden, dass es vorteilhaft ist, wenn in der Studienordnung und dem Modulhandbuch eine Verzahnung von Theorie und Praxis systematisch festgeschrieben ist (Gögercin & Hochenbleicher-Schwarz, 2015) und in der Studien- und Prüfungsordnung für die Bachelorstudiengänge im Studienbereich Sozialwesen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg formative und digitale Prüfungsformen definiert sind (DHBW, 2020). An der DHBW-VS begann dieser Prozess im Jahr 2006 mit dem Wechsel vom Diplomstudiengang zum Bachelorstudiengang Soziale Arbeit.

5 Fazit und Ausblick

Die erfolgreiche Einführung und Verankerung des E-Portfolios als formative Prüfungsform in einem Studiengang erfordert das Zusammenwirken von Maßnahmen auf unterschiedlichen Handlungsebenen, wovon zwei in der Diskurswerkstatt aus-

führllich diskutiert wurden. In Bezug auf die didaktischen Aspekte des E-Portfolioeinsatzes zeigte sich, dass durch den kontinuierlichen Reflexions- und Entwicklungsprozess ein großes Potenzial in der Nutzung von Portfolios liegt, insbesondere in Hinblick auf die Entwicklung von Zukunftskompetenzen. Studierenden wird ermöglicht, diese auch auf andere Lebensbereiche anzuwenden und sich in einer zunehmend komplexer werdenden Welt besser zurechtzufinden. Dies wird umso deutlicher vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion rund um KI-basierte Tools wie ChatGPT. Denn auch, oder vielleicht gerade, weil ChatGPT nicht nur wie ein souveräner Kommunikationspartner agiert, sondern auch den Anschein erweckt, Wissen generieren zu können, kommt dem kritischen Umgang mit solchen Tools eine zentrale Bedeutung zu. Kompetenzorientierte Lehr-, Lern- und Prüfungsformate erhalten daher noch einmal besondere Relevanz, denn die Art und Weise, wie wir Wissen erlangen bzw. darauf zugreifen, verändert sich dadurch stark und Future Skills wie Reflexionskompetenz, Entscheidungskompetenz und Sensemaking werden umso wichtiger.

Der Austausch von Hürden und Lösungsansätzen hat allerdings auch gezeigt, dass die wiederkehrenden Argumente aus der Lehr- und Hochschulentwicklung, wie bspw. Mehraufwand bei Lehrenden, Rechtssicherheit, curriculare Verankerung, Weiterbildung, Support und technische Bereitstellung, nicht zu vernachlässigen sind. Das Fallbeispiel der DHBW-VS zeigt, dass zu einem Zeitpunkt, an dem Neues in Bewegung gerät, es Personen braucht, die bereit sind, neue Konzepte konsequent und ganzheitlich zu implementieren. Dazu gehört auch, für Schlüsselfragen wie Arbeitsbelastung der Lehrenden, juristische Absicherung der Prüfungsform, Verankerung in Modulen und Studienprogrammen, Integration von Studieninhalten, -struktur und Prüfungen sowie Betrieb und Support einer technischen Plattform Lösungen bereitzustellen. Am Beispiel der DHBW-VS wird deutlich, wie Kompetenzen aufeinander aufbauen und die Kompetenzentwicklung durch das E-Portfolio als Produkt transparent wird. Das E-Portfolio stellt in diesem Fall nicht nur eine Prüfungsleistung dar, die auf Basis von Anforderungs- und Kompetenzrastern geprüft werden kann, sondern ist vielmehr ein lernunterstützendes Element, das als nachhaltige Ressource für den weiteren Bildungsverlauf zur Verfügung steht.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt aktuell das Projekt DIRK Dual⁶ an der DHBW Karlsruhe und Heilbronn, welches explizit den Fokus auf Future Skills legt und der Frage nachgeht, wie diese systematisch im Studium verankert werden können. Dabei wird ein Konzeptvorschlag für ein Modul (*Titel: Zukunftskompetenzen*) entwickelt und erprobt, welches auch auf andere Hochschulen übertragbar sein soll, sodass dieses als Blaupause genutzt werden kann, um Future Skills mithilfe von E-Portfolios zu entwickeln. Dabei ist es auch denkbar, dass KI-Anwendungen wie ChatGPT zukünftig dabei unterstützen, die E-Portfolioarbeit zu begleiten, indem sie bspw. für die Aufgabengestaltung oder aber für Feedback-Prozesse eingesetzt werden. Schienen solche Möglichkeiten bis vor Kurzem noch unwahrscheinlich, so haben die Entwicklungen der letzten

6 <https://www.dhbw.de/projekte/dirk-dual>.

Zeit deutlich gemacht, dass sich aktuell ein Window of Opportunity auftut, welches kritisch reflektiert und kontextualisiert genutzt werden sollte.

Literatur

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>.
- Bandtel, M., Baume, M., Brinkmann, E., Bedenlier, S., Budde, J., Eugster, B., Ghoneim, A., Halbherr, T., Persike, M., Rampelt, F., Reinmann, G., Sari, Z. & Schulz, A. (Hrsg.) (2021). *Digitale Prüfungen in der Hochschule. Whitepaper einer Community Working Group aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Hochschulforum Digitalisierung.
- Baumgartner, P. (2012). *Eine Taxonomie für E-Portfolios* [Forschungsbericht]. Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner_2012_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (10. Aufl.). Fischer.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4. Aufl.). McGraw-Hill.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Routledge. <https://www.routledge.com/Rethinking-Assessment-in-Higher-Education-Learning-for-the-Longer-Term/Boud-Falchikov/p/book/9780415397797>.
- Carless, D. & Boud, D. (o. J.). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8>.
- Duale Hochschule Baden-Württemberg (2020). *Amtliche Bekanntmachungen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Nr. 16/2020*. https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Amtliche_Bekanntmachungen/2020/16_2020_Bekanntmachung_StuPrO_Sozialwesen_einschl._Zweite_Aenderungssatzung.pdf.
- Ehlers, U.-D. (2013). *Open Learning Cultures. A Guide to Quality, Evaluation, and Assessment for Future Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-38174-4>.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>.
- Ehlers, U.-D. (2022). *Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmmodells für Zukunftskompetenzen der akademischen Bildung*. https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf.
- Eigbrecht, L. & Ehlers, U.-D. (2022). Forward-looking Futures: Die Zukunft der Hochschulbildung aus Studierendensicht. Eine vorläufige explorative Analyse. In B. Standl (Hrsg.), *Digitale Lehre nachhaltig gestalten* (Bd. 80, S. 184–193). Waxmann.

- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Feder, L., Fütterer, T. & Cramer, C. (2021). *Einstellungen Studierender zur Portfolioarbeit. Theoriebasierte Erfassung und erste deskriptive Befunde*. <https://doi.org/10.15496/publikation-52627>.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Geier, N., Eigbrecht, L., Ehlers, U.-D. & Winkler, K. (2022). *Kompetenzlernen im Theorie-Praxis-Studium: Report 1 für das Projekt „DIRK Dual – Digitales Reflexionstool zur Kompetenzentwicklung im dualen Studium“*. https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Projekte/DIRK_Dual/2022-05-03-Report-Kompetenzlernen-Version11_final.pdf.
- Gögercin, S. & Hochenbleicher-Schwarz, A. (Hrsg.) (2015). *Band II 40 Jahre Duales Studium. Festschrift: Band 2: Beiträge aus der Fakultät Sozialwesen*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110416169>.
- Haimen-Korn, K., Greene, J. & Rorabaugh, P. (2021). Cultivating a Grassroots Approach to Digital Literacies via Domain of One's Own. In S. B. Pandey & S. Khadka (Hrsg.), *Multimodal Composition*. Routledge.
- Hanrahan, S. & Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: The students' views. *Higher Education & Research Development*, 20(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/07294360123776>.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Kehoe, A. & Goudzwaard, M. (2015). ePortfolios, Badges, and the Whole Digital Self: How Evidence-Based Learning Pedagogies and Technologies Can Support Integrative Learning and Identity Development. *Theory Into Practice*, 54(4), 343–351. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1077628>.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0>.
- Köhnlein-Welte, A. (2022): *Welche curricularen Voraussetzungen können zum Gelingen von ePortfolio als formatives Prüfungsformat führen? Ein Beispiel der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, Standort Villingen-Schwenningen, Studiengang Sozialwesen. Präsentation zur Jahrestagung der DGHD 2022*. https://www.dhbw-vs.de/files/content/%210_Hochschule/07_Mitarbeitende/Ver%C3%B6ffentlichungen/K%C3%B6hnlein-Welte/Curriculum%20und%20ePortfolio%20A%20KöhnleinWelte%20Blickpunkt%20Hochschuldidaktik%202023%2001.pdf.

- Leadbeater, C. & Centre for Strategic Education (2017). *Student agency: Learning to make a difference* (Nr. 269; Seminar Series Paper). <https://fusecontent.education.vic.gov.au/68349a5d-6c79-4662-a395-bceec4293eae/Charles%20Leadbeater-Seminar%20Series%20269-December2017-REV-Secure.pdf>.
- Lee, I., Mak, P. & Yuan, R. E. (2019). *Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study*. 62. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.012>.
- Neiske, I., Osthusenrich, J., Schaper, N., Trier, U. & Vöing, N. (Hrsg.) (2021). *Hochschule auf Abstand: Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre* (1. Aufl., Bd. 3). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456903>.
- O’Byrne, W. I. & Pytash, K. E. (2017). Becoming Literate Digitally in a Digitally Literate Environment of Their Own. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(5), 499–504. <https://doi.org/10.1002/jaal.595>.
- Panadero, E., Brown, G. T. L. & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>.
- Reis, O. (2009). Vom Reflex zur Reflexion - Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Schaper, N. & Soyka, C. (2021). Kompetenzorientiertes Prüfen. Grundlagen, präsenz- und onlinegestützte Formate, Bewertung und Rückmeldung kompetenzorientierter Prüfungsleistungen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 95–122). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge.
- Schumacher, F., Ademmer, T., Bülter, S. & Kneiphoff, A. (2021). *Hochschulen im Lockdown. Lehren aus dem Sommersemester 2020*. Hochschulforum Digitalisierung. <https://doi.org/10.25656/01:23547>.
- Seifert, T. & Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers’ assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1487023>.
- Wildt, J. (2003). “The Shift from Teaching to Learning” - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90 / Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem: Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. https://www.htw-berlin.de/files/Presse/News/Shift_from_Teaching_to_Learning_Thesen_zum_Wandel.pdf.
- Yan, Z. & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In *Assessment as learning* (S. 11–24). <http://dx.doi.org/10.4324/9781003052081-2>.
- Yan, Z. & Yang, L. (Hrsg.) (2022). *Assessment as Learning: Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement*. Routledge. <https://www.routledge.com/Assessment-as-Learning-Maximising-Opportunities-for-Student-Learning-and/Yan-Yang/p/book/9780367509972>.

Autorinnen und Autoren

Geier, Nicole, Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW),
nicole.geier@dhbw-karlsruhe.de

Seibel, Leonie, Universität Potsdam, leonie.seibel@uni-potsdam.de

Watolla, Ann-Kathrin, Technische Universität Hamburg, ak.watolla@tuhh.de

Hafer, Jörg, Universität Potsdam, joerg.hafer@uni-potsdam.de

Köhnlein-Welte, Angelika, Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW),
angelika.koehnlein-welte@dhbw-vs.de

Ehlers, Ulf-Daniel, Prof. Dr., Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW),
ulf-daniel.ehlers@dhbw-karlsruhe.de