

MedienPädagogik

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung
www.medienpaed.com

ISSN 1424-3636

Themenheft Nr. 28: Tagungsband: Bildung gemeinsam verändern: Diskussionsbeiträge und Impulse aus Forschung und Praxis. Herausgegeben von David Meinhard, Valentin Dander, Andrea Gumpert, Christoph Rensing, Klaus Rummler und Timo van Treeck.

E-Portfolios, «eine Möglichkeit, viel für sich selbst zu lernen»

Der Einsatz von E-Portfolios als Reflexionsinstrument am Beispiel der *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung

Stefanie Vogler-Lipp und Susanne Schwarz

Zusammenfassung

Das Reflektieren und Verstehen des eigenen Lernprozesses gehört zu den studienrelevanten Fertigkeiten, die erlernt und während eines erfolgreichen Studiums vertieft werden sollten. Seit 2012 wird im Rahmen der Viadrina PeerTutoring-Ausbildung an der Europa-Universität Viadrina auf den Ausbau und die Weiterentwicklung der Reflexionskompetenzen sehr viel Wert gelegt. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen zusammengefasst und erläutert, wie gutes Reflektieren angeleitet wird. Die Studierenden reflektieren ihre Lernprozesse in E-Portfolios. Um das komplexe Zusammenspiel einer guten Anleitung zum Reflektieren, den tatsächlichen Ergebnissen in den E-Portfolios und den Eindrücken der Mitarbeiter/innen am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen nachvollziehen zu können, werden am Ende einzelne Auszüge aus den E-Portfolios vorgestellt und für den Einsatz von E-Portfolio als Reflexionsinstrument plädiert.

E-Portfolios, «a chance to learn for themselves» – The use of E-Portfolios as a reflection tool illustrated by the *Viadrina PeerTutoring* training programme

Abstract

Reflection and understanding of the own learning process belongs to the study related skills which are learnt during a motivated study and should be strengthened while studying. Within the framework of the Viadrina PeerTutoring training programme at the European University Viadrina on the development and advancement of the reflection competence is emphasized. Therefore, the theoretical framework of reflection and an instruction of how to reflect will be highlighted, with the central focus on reflection within the E-Portfolio of each of the training programme modules. The practical experience and its demonstration by the staff of the Center for Key Competences and Research-oriented Learning will herein play an important role. Excerpts of the E-Portfolio will demonstrate the complex interplay between a good instruction of reflection, the actual learning experience by the students and the staff's impression. Concluding, an advocacy for the use of E-Portfolios as a reflection tool will be stated.

Einleitung

Das 2012 gegründete Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen (ZSFL) der Europa-Universität Viadrina (EUV) hat sich zum Ziel gesetzt, eine nachhaltige und studienzentrierte Lehr- und Lernkultur zu etablieren. Ein wesentlicher Baustein, um die studienrelevanten Fertigkeiten der Studierenden und vor allem die Reflexionskompetenz auszubauen, ist die intensive Arbeit mit E-Portfolios. Der folgende Artikel möchte anhand der Expertise der Autorinnen¹ aufzeigen, wie diese am ZSFL organisiert ist und welche Erkenntnisse aus der Praxis bisher daraus gewonnen wurden. Unsere dargestellten Beispiele beziehen sich vor allem auf diejenigen Studierenden, die am ZSFL die *Viadrina PeerTutoring*²-Ausbildung absolviert haben, da in dieser sehr intensiv mit E-Portfolios gearbeitet wird. Zum besseren Verständnis wird kurz die Ausbildung vorgestellt, um anschliessend unser theoretisches Grundverständnis von Reflexion und den Einsatz von E-Portfolios zu skizzieren. Nachfolgend beschreiben wir, wie wir diese in unseren Lehrveranstaltungen konkret anwenden. Abschliessend werden Zitate aus E-Portfolios dargestellt, um so exemplarisch zu zeigen, wie Studierende reflektiert haben.

Die *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung

«Peer» meint nach gängigen Übersetzungen u. a. Kollege/-in, Gleichaltrige/r, Gleichgestellte/r. Peer-Tutoring ist ein didaktisches Konzept, das das eigenständige und wechselseitige Lernen auf Augenhöhe fördert (vgl. Boud 2001, 4; Bruffee 1984). In Peer-Formaten unterstützen sich Lernende gegenseitig dabei, Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten und selbstständig neue Ideen zu entwickeln.

Seit dem Wintersemester 2012/2013 können Studierenden aller Fachrichtungen am ZSFL die Ausbildung zum/zur *Viadrina Peer-Tutor/in* absolvieren, um anschliessend in unterschiedlichen Formaten ihre Kommilitonen/-innen beim Ausbau der Selbstlernkompetenz zu unterstützen. Die *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung umfasst vier Module (vgl. Abb. 1).³

-
- 1 Beide Autorinnen arbeiten am ZSFL und führen die *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung in den Bereichen Interkulturelle Kompetenz, E-Learning sowie Lernen und Präsentieren durch, daher ist im folgenden Text auch an einigen Stellen von «wir» die Rede.
 - 2 Aufgrund des Eigennamen wird *Viadrina PeerTutoring* zusammengeschrieben und stellt keinen Rechtschreibfehler dar.
 - 3 Bis auf die jeweiligen Praxisseminare können alle Ausbildungsmodule auch dann besucht werden, wenn die Studierenden nicht die ganze Ausbildung absolvieren möchten.

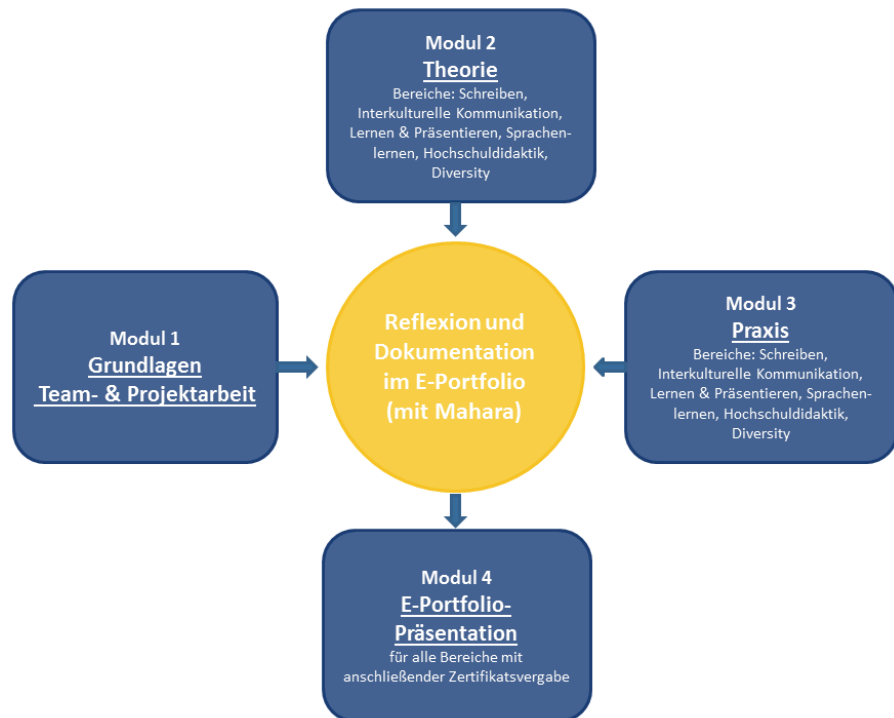


Abb. 1.: Struktur der *Viadrina Peer Tutoring*-Ausbildung.

Alle angehenden Peer-Tutoren/-innen besuchen das «Modul 1: Grundlagen Team- & Projektarbeit», in welchem sie sich insbesondere mit Gruppenprozessen, kollaborativer Wissensproduktion, Projektarbeit und der Reflexion ihrer Lernerfahrungen auseinandersetzen. Anschliessend wählen die Studierenden im «Modul 2: Theorie» zwischen sieben unterschiedlichen inhaltlichen Spezialisierungen, wozu wissenschaftliches Schreiben, Interkulturelle Kommunikation, Lernen und Präsentieren, E-Learning, Hochschuldidaktik, Sprachen lernen und Diversity zählen. Im Rahmen des Praxiseinsatzes erwerben sie erste praktische Erfahrungen in ihrer neuen Rolle als Peer-Tutor/in und werden gleichzeitig begleitet und fachlich unterstützt. Während der Seminare führen die Studierenden kontinuierlich ein E-Portfolio, indem sie Arbeitsaufträge dokumentieren und ihren individuellen Lernprozess reflektieren. Die Ausbildung endet mit der Präsentation ihrer wichtigsten Lernerfahrungen aus den Seminaren vor einem öffentlichen Publikum (zum grössten Teil Peer-Tutoren/-innen aus den anderen spezialisierten Bereichen) und einer feierlichen Zertifikatsübergabe.

Beim Konzipieren der Ausbildung wurde darauf geachtet, dass die Studierenden sich – unabhängig von ihrer jeweiligen inhaltlichen Spezialisierung – intensiv mit der kritischen Reflexion ihrer eigenen Lernprozesse auseinandersetzen. Ausgebildete Peer-Tutoren/-innen sind in der Lage, ihre Kommilitonen/-innen beim Vertiefen

und Ausbau von Schlüsselkompetenzen zu unterstützen, indem sie u. a. Eins-zu-Eins-Beratungen, Workshops, Exkursionen oder begleitete Lerngruppen beispielsweise zu wissenschaftlichem Arbeiten und Schreiben, interkultureller Handlungskompetenz oder Lerntechniken anbieten. Sie gehen dabei so vor, dass sie ihren Kommilitonen/-innen Hilfe zur Selbsthilfe anbieten, um das eigenverantwortliche und nachhaltige Lernen zu fördern (vgl. Boud 2001, 4; Bruffee 1995; Topping 2005, 631).

Für die Erweiterung von Studier- und Wissenschaftskompetenzen ist es zentral, nicht nur den Lerngegenstand (*Was* wird gelernt?) sondern auch das eigene Lernhandeln (*Wie* wird gelernt?) zu reflektieren (vgl. Hilzensauer 2008; Jenert 2008) und sich kritisch mit bestehenden Wissensbeständen auseinanderzusetzen (vgl. Fröhlich 2014). In einem Peer-Format lernen Ratsuchende beispielsweise ihre Anliegen, den bisherigen Arbeits- und Gedankenprozess gegenüber einer zweiten Person nachvollziehbar zu erzählen. Dadurch werden implizite Prozesse selbst wieder bewusst. Die Studierenden sind dadurch gezwungen, ihr Wissen so zu präsentieren, dass es für Aussenstehende nachvollziehbar wird. Die Beratenden hingegen lernen sich schnell auf neue Personen und Themen einzustellen und verfestigen ihre Beratungskompetenz. Zudem sind wir überzeugt, dass Peer-Formate einen Erfahrungsaustausch über Lernhandeln ermöglichen. Die Verantwortung für Lernprozesse liegt bei den Lernenden selbst, um den Ausbau der Selbstkompetenzen und der Studierfähigkeit zu unterstützen. Eine respektvolle und hierarchiefreie Lernatmosphäre, fördert den Austausch untereinander und schafft einen Raum, in dem sich die Studierenden ausprobieren können. Konstruktives Feedback ist ein besonders wertvolles Instrument sich mit dem eigenen Lernhandeln auseinander zu setzen (vgl. König und Schattenhofer 2007, 87f.). Im gesamten Ausbildungsprozess geben sich die Studierenden einerseits Peer-Feedback, andererseits geben wir ihnen als Lehrende Feedback. Um den Ansprüchen an die Rolle von Peer-Tutor/-innen gerecht werden zu können, ist eine fundierte und intensive Ausbildung notwendig. Damit eigenverantwortliches, reziprokes sowie Lernen auf Augenhöhe stattfindet, sollen Viadrina Peer-Tutoren/-innen im Anschluss an ihre Ausbildung am ZSFL in der Lage sein:

1. eigene Lern- und Arbeitsprozesse zu reflektieren,
2. sich selbstständig neue Arbeitstechniken, Methoden und Wissen anzueignen,
3. sich kritisch mit Sachverhalten auseinanderzusetzen,
4. effektiv in Teams zu arbeiten und
5. konstruktives Feedback zu geben und zu nehmen.

Diese übergeordneten Lernziele spiegeln sich in allen Modulen der Viadrina PeerTutoring-Ausbildung wider. Was verstehen wir nun unter Reflektieren und welche Maßstäbe setzen wir an?

Theoretisches Verständnis von Reflexion

Da unser Verständnis von Universität auf mündigen Studierenden basiert, setzen wir auf Lehr-Lernprozesse bei denen das eigenständige Lernen im Fokus steht. Reflektieren zu können bedeutet, dass Lernende sich bewusst mit ihren eigenen (Lern-)Erfahrungen auseinandersetzen und daraus Rückschlüsse für zukünftiges (Lern-)Handeln ziehen. Für das Selbstlernen spielt diese Fähigkeit eine zentrale Rolle. Kompetent reflektieren zu können bezieht sich bei uns auf die Dimensionen Lerngegenstand (Was?), Lernhandeln (Wie?) und Lernziel (Warum?) (vgl. Jenert 2008, 6-12). Ebenso ziehen wir die Reflexionsebenen nach Bräuer (2008; 2014) heran, der zwischen Dokumentieren, Analysieren, Evaluieren und Planen unterscheidet.

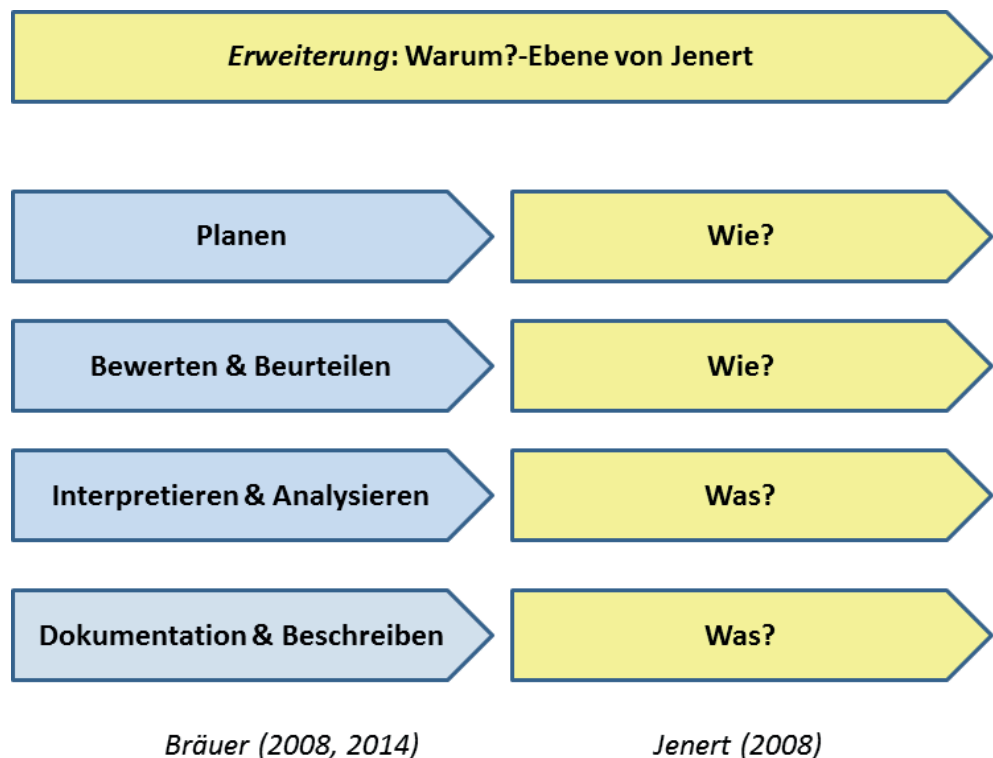


Abb. 1.: Reflexionsebenen nach Bräuer (2008, 2014) und Jenert (2008).

Wir streben in unserem Lehrhandeln danach, Raum zu geben, um Lernprozesse und Erfahrungen autonom zu planen, zu organisieren und umzusetzen. Die Studierenden haben dadurch konkrete Anlässe bzw. Problemlagen, die sie im Rahmen einer bestimmten Aufgabe bewältigen müssen. Des Weiteren zielen wir durch Fragestellungen und Arbeitsaufträge darauf ab, dass die Studierenden ihre gemachten Erfahrungen niederschreiben und reflektieren.

Auf der ersten Ebene des lerngegenstandsbezogenen Reflektierens setzen sich die Studierenden mit dem konkreten Problem und den Auswirkungen für das eigene Lernen auseinander. Allerdings stösst diese Reflexion häufig an ihre Grenzen, da sie auf der Ebene des Gegenstands verhaftet bleibt. Die Dimensionen des Wie-lerne-ich und des Warum-lerne-ich werden nicht ausreichend berücksichtigt. Erschwerend kommt hinzu, dass nicht alle Studierenden das gleiche Mass an Reflexionskompetenz mitbringen. Es sollte vielmehr davon ausgegangen werden, dass die Reflexionskompetenz im Zuge des allmählichen Erlernens der Studierfähigkeit erst noch erworben bzw. ausgebaut werden muss (vgl. Jenert 2008, 6ff.; Bosse et al. 2016). Unterstützt wird dieser Prozess beispielsweise, indem die Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung ihre eigenen individuellen Lernziele definieren. Beim Reflektieren eines konkreten Lerngegenstands sollen die Lernenden sich bewusst machen, was sie bereits gelernt haben und was sie noch brauchen, um das jeweilige Lernziel zu erreichen (vgl. Hilzensauer 2008, 9).

Die zweite Reflexionsebene bezieht sich auf das Lernhandeln. Hierbei geht es beispielsweise darum, wie das Lernen geplant und organisiert wird, welche Methoden und Strategien hierzu ausgewählt werden, auf welches Vorwissen die Lernenden zurückgreifen können und mit welchen Emotionen dieser Prozess verbunden sind (vgl. ebd., 9f.). Diese Ebene ist dem Lerngegenstand übergeordnet (vgl. Jenert 2008, 8ff.). Die Reflexion des Lernprozesses soll ermöglichen individuelle Antworten auf die Fragen zu finden, warum wann Lernhandlungen erfolgreich waren und wie diese dauerhaft in das eigene Handlungsrepertoire integriert werden können. In unseren Seminaren setzen wir beispielsweise gezielt auf Gruppenarbeit als Konzept, damit die Teilnehmenden verschiedene Lernhandlungen ihrer Kommilitonen/-innen kennenlernen und gleichzeitig an einem konkreten Produkt arbeiten müssen. Anhand der Anmerkungen in den E-Portfolios der Studierenden und der Feedbackgespräche können wir feststellen, dass diese Form der Gruppenarbeit als sehr bereichernd für die eigenen Lernstrategien wahrgenommen wird. Voraussetzung hierfür ist, dass die autonome Gruppenarbeit durch klare Aufgabenstellungen und theoretische Hintergründe zu Teamprozessen begleitet wird. Durch die Interdisziplinarität der Studierenden und der Ausbildung lernen die Teilnehmenden unterschiedliche epistemische Überzeugungen und Lernhandlungen kennen. Nach Jenert (vgl. 2008, 8ff.) ist die Weiterentwicklung von epistemischen Überzeugungen eine wichtige Voraussetzung, um das eigene Lernen besser verstehen, und entsprechend neuer Erkenntnisse, verändern zu können. Durch Reflexionsfragen (vgl. Kap.: Anleitung für das Reflektieren in den Lehrveranstaltungen) versuchen wir die Studierenden anzuregen in ihren E-Portfolios zu beschreiben, wie sie erfolgreich lernen. Uns interessiert beispielsweise, ob sie im Rahmen der Kleingruppen in den einzelnen Modulen (siehe Abb. 1) sowie in den E-Portfolios anders lernen als in klassischen Lehrveranstaltungen.

Das Reflektieren über den eigenen Lernprozess soll die Studierenden dazu befähigen, sich eigene Lernziele zu setzen und ihre Lernstrategien an diese anzupassen. Diese Fähigkeit halten wir mit Blick auf die Studierfähigkeit und zukünftige Berufstätigkeit der Studierenden für zentral. Geht man von einem dreistufigen Reflexionsmodell aus, fehlt noch die letzte, übergeordnete Ebene.

Bei der dritten Reflexionsebene geht es um die ziel- und identitätsbezogene Reflexion (vgl. ebd.) Damit ist gemeint, dass die Studierenden sich mit den Zielen ihres Lernens auseinandersetzen. Bei den beiden anderen Ebenen stehen jeweils der Lerngegenstand und das Lernhandeln im Fokus. Indem das Warum einbezogen wird, wird die nächste Reflexionsebene erreicht. Diese Prozesse bewegen sich auf der individuellen Ebene der Bildungsbiographie.

Wenn sich externe Vorgaben und feste Bezugspunkte immer mehr auflösen, ist der Einzelne gefragt, die Zielrichtung des eigenen Handelns festzulegen. Wird dies nicht geleistet, fehlt selbstorganisiertem Lernen die Legitimationsbasis bzw. bleibt Lernen im Grunde fremdbestimmt. (Jenert 2008, 9)

Natürlich sind die Studierenden auch in unseren Seminaren durch Curricula, Modul- und Seminaranforderungen eingeschränkt. Allerdings versuchen wir durch unsere Reflexionsanleitung den Blick auf individuelle Ziele und Motivationen zu erweitern. In einem der selbstgewählten Projekte befragen die Studierenden beispielsweise Alumni nach deren Berufseinstieg und wie diese rückblickend ihr Studium bewerten. Sie haben sich dieses Thema selbst gewählt, um sich so mit eigenen Zukunftsängsten und -wünschen auseinanderzusetzen. Hier fand ganz explizit eine Ansprache dieser dritten Ebene statt. Der Austausch unter «Peers» über Lerngegenstand, Lernhandlungen, unterschiedliche Konzeptionen von Wissen und persönliche Motivationen halten wir für einen stimulierenden Kontext, um über das eigene Lernen und die damit verbundenen Handlungen und Ziele auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren. Dieser Austausch soll im Rahmen der *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung durch Arbeit in Projektgruppen, Orientierungsfragen und Peer-Feedback angeregt werden.

Anleitung für das Reflektieren in den Lehrveranstaltungen

Wir gehen davon aus, dass Reflexionskompetenz erworben werden kann. Daher thematisieren wir gegenüber den Studierenden in den Seminaren explizit, was wir unter gutem Reflektieren verstehen. Die Teilnehmenden erarbeiten sich die Reflexionsebenen nach Bräuer (vgl. 2008; 2014) und Jenert (vgl. 2008) (siehe Abb. 2), insbesondere, weil wir glauben, dass sich beide theoretischen Konstrukte wunderbar ergänzen und unseren Anforderungen an gutes Reflektieren gerecht werden. Wir zielen darauf ab, dass sich die theoretischen Annahmen in den Arbeitsaufträgen und Orientierungsfragen widerspiegeln. Gerade vor dem Hintergrund, dass in einigen Seminaren auch die Reflexionen als Bewertungsgrundlage dienen.

Wie im theoretischen Rahmen beschrieben, halten wir das Formulieren von Lernzielen für unerlässlich. Hierbei geht es sowohl um individuelle Lernziele als auch jene, die durch die Lehrveranstaltung vorgegeben werden. Damit die Studierenden den Sprung von der gegenstandsbezogenen zur zielbasierten Reflexionsebene schaffen und in ihrem E-Portfolio beschreiben können, unterstützen wir sie mit Orientierungsfragen. In einer Reflexion sollen im ersten Schritt die geforderten Lernaktivitäten knapp dokumentiert und beschrieben werden. Daran schließt sich die Analyse und Interpretation an. Hierbei sollen Bezüge zur eigenen Leistung erkennbar sein und Konsequenzen für das eigene Handeln erläutert werden. Das Bewerten und Beurteilen beinhaltet die Evaluation der konkreten Lernaktivität für das eigene Lernziel und bezieht auch emotionale Komponenten mit ein. Beim Planen geht es darum, aus der Evaluation heraus Rückschlüsse auf die Erreichung des angestrebten Lernzieles zu ziehen, beispielsweise ob das bisherige Lernhandeln angepasst werden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Wenn die Reflexionen bewertet werden, ist es unabdingbar, dass diese unterschiedlichen Ebenen und Anforderungen für Studierende transparent gemacht werden. Je nachdem, wie viele Ebenen reflektiert werden, erhalten die Studierenden eine entsprechend angemessene Rückmeldung. Die dafür geeigneten Reflexionsfragen werden im Folgenden kurz aufgezeigt⁴:

- Mein Ziel: Was möchte ich aus dem Seminar oder der Lernaktivität mitnehmen? Was möchte ich lernen bzw. was ist das Ziel? Wie passt das mit meiner Lernbiographie bzw. meinem Berufswunsch zusammen?
- Dokumentieren & Beschreiben: Um was für ein Seminar oder Lernaktivität handelt es sich? In welchem Rahmen findet das Seminar oder die Lernaktivität statt? Wie ist das Seminar oder die Lernaktivität aufgebaut? Was habe ich (was haben wir) gemacht? Wie wurde das Seminar oder die Lernaktivität gestaltet (Welche Übungen und Inputs gab es? Mit welchen Materialien wurde gearbeitet?) Welche einzelnen Schritte wurden gegangen? Wie bin ich bei dem Seminar oder bei der Lernaktivität vorgegangen?
- Analysieren & Interpretieren: Wie motiviert arbeite ich mit? Womit habe ich Probleme? Wie kann ich diese Probleme lösen? Welche Erfahrungen habe ich gemacht? Was war hilfreich für mich? Was ist mir während des Seminars oder der Lernaktivität gelungen und was nicht? Was bedeutet das für meine Handlungen oder mein Ziel und welche Folgen ergeben sich daraus?
- Bewerten & Beurteilen: Wie habe ich mich während des Seminars oder der Lernaktivität gefühlt? Was hat mir gefallen und was nicht? Wie gefällt mir das Seminar oder die Lernaktivität im Vergleich zu anderen Veranstaltungen und Lernaktivitäten? Was gefällt mir besser oder schlechter? Inwiefern wurden meine Erwartungen (Ziele) erreicht oder nicht? Würde ich es nochmal ausprobieren?

4 In Anlehnung an Bräuer (vgl. 2014).

- Planen: Was habe ich erfahren, entdeckt, festgestellt und was nehme ich davon Neues mit? Womit/mit welchen Themen möchte ich mich näher beschäftigen? Welche Fragen/Ideen sind mir eingefallen? Welche Handlungsalternative gibt es? Welche konkreten Schritte kann ich für eine nächste Lernaktivität oder ein folgendes Seminar planen? Was nehme ich mir vor?

Im Folgenden wird nun der praktische Einsatz von E-Portfolios und dessen Umsetzung in der *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung beleuchtet.

Einsatz von E-Portfolios in der *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung

Nachdem wir ausführlich unser theoretisches Grundgerüst von Reflexion vorgestellt haben, möchten wir nun näher darauf eingehen, wo die geschilderten Reflexionsebenen und -prozesse sichtbar werden sollen, nämlich in den E-Portfolios. Wir verstehen E-Portfolios als netzbasierte Sammelmappen zur Dokumentation von oben beschriebenen Lern- und Reflexionsprozessen. Hierbei stehen sowohl konkrete Produkte, Planungen als auch Prozesse im Vordergrund (vgl. Arnold et al. 2013, 266f.). Im Rahmen der *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung ist es eines unserer zentralen Lernziele, dass die Studierenden ihre Reflexionskompetenzen ausbauen. Demnach erfährt die stetige Auseinandersetzung und Reflexion mit dem Erlernten in den Modulen einen besonderen Stellenwert in der gesamten Ausbildung. Bei der Arbeit mit E-Portfolios geht es uns aber auch darum, dass Studierende ihre Medienkompetenz ausbauen, sei es bei der technischen Bedingung der entsprechenden Software oder dem Schreiben in Onlinemedien.

Aus der Vielzahl an potentiell geeigneten Medien entschieden wir uns als Team für den Einsatz von E-Portfolios mit der Software *Mahara*. Dies geschah vor allem aus folgenden Gründen: ein wichtiges Argument war die breite Einsetzbarkeit von E-Portfolios, sie können sowohl das individuelle Lernen widerspiegeln als auch gegenüber potentiellen Arbeitsgebern als digitale Visitenkarte einer Bewerbung beigelegt werden. Bevor die Wahl auf *Mahara* fiel, haben wir uns mit verschiedenen alternativen Anbietern auseinandergesetzt (vgl. Baumgartner et al. 2006, 8ff.). Für *Mahara* als geeignete Lernplattform sprach, dass es ansprechende Kommentarfunktionen gibt, z. B. kann man Feedback einfach hinzufügen. Des Weiteren gibt es eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten (Blogs, Textfelder, Einbetten von Bildern, Homepages, usw.) und *Mahara* war vergleichsweise einfach in die bestehende *Moodle*-Plattform der EUV einzubinden. Das Hauptargument war allerdings, dass die Studierenden auch nach Abschluss des Studiums ihren Account behalten können.

Entgegen gängigen Typologien von E-Portfolios (vgl. Arnold et al. 2013, 268f.; Baumgartner et al. 2006, 3ff.) möchten wir kurz die für unsere Ausbildung unterschiedlichen Arten von E-Portfolios erwähnen. Grundsätzlich unterscheiden wir zwischen individuellen Arbeitsportfolios und Präsentationsportfolios. Arbeitsportfolios sind die

Ansichten, in denen die Studierende selbst erstellte Inhalte (sogenannte Artefakte) wie z. B. Reflexionen und Lösungen zu Seminaufgaben darstellen. Die Studierenden erhalten hierauf sowohl von den Lehrenden als auch Peer-Feedback. So lernen die Studierenden gleichzeitig konstruktiv Feedback zu geben, als auch zu nehmen, was wiederum eines unserer übergeordneten Lernziele ist (vgl. König und Schattenhofer 2007, 87f.). Diejenigen Studierenden, die die *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung abschliessen, stellen für die feierliche Zertifikatsübergabe eine individuelle Sammlung aus den Arbeitsportfolios zusammen und stellen ihr elektronisches Präsentationsportfolio gegenüber einem hochschulöffentlichen Publikum und vor allem aber ihren Peers, d. h. Kollegen/-innen aus anderen Fachbereichen, vor. Hierin werden, je nach Vorgabe durch die Lehrenden, spezifische Artefakte von den Studierenden zusammengestellt, die ihre gesamte Ausbildung und ihre wichtigsten Lernprozesse repräsentieren. Anschliessend erhalten sie ein mündliches und schriftliches Feedback durch die anderen Teilnehmenden. Unsere Studierenden erstellen demnach sowohl reflexive Prozessportfolios als auch produktorientierte Präsentationsportfolios. Es geht bei dem Einsatz von Reflexionen nicht nur um das Prozesshafte um selbständiges Lernen zu fördern, sondern auch darum, die individuellen Reflexionen als konkretes Produkt für andere sichtbar zu machen. Das konkrete Produkt besteht zum Beispiel aus Reflexionen der gelesenen Texte, von einzelnen Seminarsitzungen, aus Kleingruppenarbeit und vor allem werden die konkreten Lernerfahrungen der Peer-Tutoren/-innen für andere Peers visualisiert. Uns ist in diesem Zusammenhang vor allem das Herausfiltern und Darstellen der wichtigsten Lernerfahrungen wichtig. Durch die Vielzahl der Peer-Tutoren/innen, die bei uns ihren Abschluss machen (durchschnittlich 20 Peer-Tutoren/-innen pro Semester) war eine intensive Präsentation vor allen Peer-Tutoren/-innen nicht mehr zu unserer Zufriedenheit gewährleistet. Um einen intensiveren Austausch über die Lernerfahrungen zu erzielen, haben wir zum einen die Präsentation der E-Portfolios in Kleingruppen aufgeteilt (pro Gruppe muss mindestens ein/eine Peer-Tutor/in aus jedem Fachbereich dabei sein), und zum anderen haben wir die Vorgaben an das Präsentationsportfolio mehrfach geändert. So haben wir beispielsweise am Anfang keine Vorgaben gemacht, was sie in ca. 7 Minuten präsentieren. Die Erfahrungen zeigten, dass sie besser gearbeitet haben und sich konkreter austauschen konnten, wenn wir vorgaben, dass sie zu einem Lernereignis oder einer inhaltlichen Begebenheit aus einem Ausbildungsmodul detailliert berichten sollten.

Die Einführung in die Portfolioarbeit findet hauptsächlich in «Modul 1: Grundlagen Team- & Projektarbeit» statt, da diese Lehrveranstaltung von allen angehenden Peer-Tutoren/-innen besucht werden muss und am Beginn ihrer Ausbildung steht. Am ersten Tag bekommen die Studierenden eine theoretische Einführung über kollaborative Prozesse der Wissenskonstruktion und die Bedeutung von Reflexion für das eigenständige Lernen. Am zweiten Blocktag erhalten sie eine mehrstündige Einführung

in die Software *Mahara*. Dieser Workshop findet im Peer-Format statt und wird von studentischen E-Learning-Beratern/-innen durchgeführt. Er zielt darauf ab, dass die Studierenden bereits in der Einführung selbst praktisch tätig werden und erste *Mahara*-Ansichten erstellen.

Beispiele aus den E-Portfolios

Abschliessend möchten wir positive und anregende Beispiele aus den studentischen E-Portfolios aufzeigen. Wir unterstützen damit unsere eingangs formulierte These, dass der Ausbau der Reflexionskompetenz ein intensiver Prozess ist, der Anleitung und Austausch (zwischen den Peers und mit den Seminarleiterinnen) braucht. Nach unseren Erfahrungen entwickelt sich bei den Studierenden ein Bewusstsein darüber, dass Reflexion über den eigenen Lernprozess das Grundgerüst für lebenslanges Lernen ist.

Das vorliegende Material⁵ wird und wurde im Rahmen des Promotionsvorhabens einer der Autorinnen seit dem Wintersemester 2012/2013 gesammelt und beforscht⁶. Im Rahmen jedes Ausbildungsmoduls wird die Forschungserlaubnis der Studierenden eingeholt, wobei die Einwilligung anonym und freiwillig erfolgt. Die folgenden acht Zitate wurden aus dem «Modul 2: Theorie Interkulturelle Kompetenz fördern – Theoretische Grundlagen interkultureller Lernsettings» gesammelt.

Thema	Auszug aus den E-Portfolios
Reflexion	(1) «Zu reflektieren hat mir nicht nur geholfen, mein Verhalten im interkulturellen Kontext zu hinterfragen und zu analysieren, sondern hilft mir auch im Alltag und im universitären Kontext einen klaren Kopf zu bewahren.» (S 1, SoSe 2014)
	(2) «Abschliessend kann ich sagen, dass die Planungsphase eines Workshops zwar nervenaufreibend, aber auch spannend ist und eine Möglichkeit viel für sich selbst zu lernen. Obwohl ich nun mehr über Stereotypen und Vorurteile weiss, ertappe ich mich oft im Alltag dabei, wie ich in Stereotypen denke. Allerdings kann ich mich jetzt selbst ermahnen und quasi konditionieren sie zu reflektieren und zu überdenken.» (S 1, SoSe 2014)
Feedback	(3) «Zwar versuche ich Kritik immer konstruktiv anzubringen, doch sie ist vielleicht nicht immer notwendig. Ich möchte versuchen in Zukunft allgemein positiver zu Denken und auch entsprechend zu bewerten.» (S 5, WiSe 2013/2014)

5 Da es sich hierbei um Originalzitate handelt, wurden diese nicht korrigiert.

6 Die Forschungsmethode ist eine qualitative Mixed-Method Variante und verbindet die Metaphernanalyse mit Gruppeninterviews.

Thema	Auszug aus den E-Portfolios
Lernprozess	(4) «Insgesamt sehe ich meinen interkulturellen Lernprozess als eine Spirale an, weil durch theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Thema immer wieder neue Einflüsse neue Denkprozesse anregen und durch Veränderungen und Dynamik von Kulturen nie ein festes Bild entstehen kann. [...] die bewusste und verschriftlichte Auseinandersetzung mit neu gelernten Themen weiterführende Gedanken anregt und den Lernprozess keineswegs stagnieren lässt.» (P4, WiSe 2012/2013)
	(5) «Auch im akademischen Kontext hat mich das Reflektieren gelehrt meine Lernprozesse zu hinterfragen und mich mit meinen Schwächen und Stärken auseinanderzusetzen.» (S1, SoSe 2014)
Seminarinhalte	(6) «Dieses Seminar hat mir tiefere Einblicke in die unterschiedlichsten Konzepte und Theorien der Interkulturalität und des Kulturbegriffes an sich ermöglicht. Ein Teil der Theorien hat einige meiner gemachten Erfahrungen nachträglich erklärt was eine sehr schöne Erfahrung war. So habe ich einige Aha-Momente während des Seminars erlebt.» (S 5, WiSe 2013/2014)
Peer-Learning	(7) «Selbst erlebt habe ich dieses Konzept nun während des Seminars „Peer Tutoring für Interkulturelle Kompetenz“. Ich konnte dabei ganz konkret in der Praxis beobachten, welchen Mehrwert diese Form der Wissenserarbeitung gegenüber anderen Formen hat und merke an den Inhalten, die mir noch in Erinnerung sind deutlich, wie erfolgreich das Konzept sein kann.» (S 6, SoSe 2014)
E-Portfolios	(8) «Beim Erstellen sind mir selbst noch viele Dinge bewusst geworden oder wieder in Erinnerung gekommen, denen ich vorher weniger Bedeutung beigemessen habe.» (S 6, SoSe 2014)

In jedem einzelnen Beispiel wird das Bewusstsein und Wissen der Studierenden deutlich etwas gelernt und sich weiterentwickelt zu haben. Die Ergebnisse zeigen uns einerseits, dass die Studierenden konkrete Lerninhalte analysieren und hinterfragen und andererseits auch ihre Denk- und Lernprozesse strukturieren, weiterentwickeln und dadurch zukünftige Lernhandlungen evaluieren können. An ausgewählten Beispielen soll dies nun näher erklärt werden.

Beispiel (6) verdeutlicht, dass der/die Studierende tiefe Einblicke in die unterschiedlichsten Konzepte und Theorien der Interkulturalität und von Kultur bekommen hat, und dass die Auseinandersetzung ihm/ihr einige ganz persönliche Erfahrungen nachträglich erklärt. Dies war eine sehr wertvolle Erfahrung für denjenigen/diejenige. Hier wird demnach eindeutig illustriert, dass Lerninhalte reflektiert wurden und das Seminar zum Nachdenken angeregt hat. In Beispiel (2) hat die Person etwas über Stereotype und Vorurteile gelernt und überträgt dies auf ihren Alltag. Sie ist überrascht, dass sie das Erlernte über diesen konkreten Seminarinhalt nun (neu) überdenken und reflektieren kann. Und Beispiel (4) zeigt, dass der interkulturelle Lernprozess durch das neu Erlernte keineswegs stagniert und lässt die Vermutung zu, dass in Zukunft immer wieder neue Einflüsse und Erfahrungen dazukommen und künftige

Lernhandlungen beeinflusst werden. Beispiel (8) weist darauf hin, dass erst nach dem Reflektieren in den E-Portfolios die Bedeutung von Inhalten und deren Auseinandersetzung bewusst geworden ist und somit für zukünftiges Lernen und konkrete Handlungen bedeutsam ist.

Fazit und Ausblick

Unsere Darstellung und der beispielhafte Einsatz von Reflexion im Rahmen der *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung an der EUV hat gezeigt, dass eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen von Reflexion notwendig ist, um Lernprozesse anzuregen und das Reflektieren zufriedenstellend zu praktizieren. Es ist wichtig, den Reflexionsprozess mit klaren (Leit-)fragen ein- und anzuleiten und den Studierenden (immer wieder) zu verdeutlichen, welche Vorteile dies für das eigene Lernhandeln und den Ausbau der Studier- und Wissenschaftskompetenz jedes Einzelnen hat. Die Anforderungen, die wir mit Reflexion und dem Ausbau der Reflexionskompetenz an unsere Studierenden stellen, legen wir auch unserer Arbeit zugrunde. Nach jedem Semester werten wir unsere Erfahrungen mit dem Einsatz der E-Portfolios aus und ziehen Rückschlüsse für die kommenden Seminare. So durchlaufen nicht nur die einzelnen Seminare einen fortwährenden Reflexionsprozess, sondern auch die gesamte *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung. Der Einsatz und die Anwendung der E-Portfolios liefen seit dem Sommersemester 2013 mit Herausforderungen ab, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Es gibt im Leitungsteam lange Abstimmungsprozesse darüber, was gutes Reflektieren ausmacht, auf welcher Grundlage die E-Portfolios benotet werden und wie wir die Anforderungen an das Reflektieren transparent machen. Weniger gelungene Reflexionen, die beispielsweise auf einer beschreibenden Ebene bleiben und die von uns gewünschte Tiefe und Qualität vermissen lassen, führen zu Irritationen bei uns. Wir fragen uns dann beispielsweise, ob eine schlechte oder unklare Anleitung von den Dozierenden oder die fehlende Motivation seitens der Studierenden dazu geführt haben. Die Studierenden erkennen den Mehrwert des Reflektierens erst spät oder gar nicht. Oftmals haben wir die Erfahrungen gemacht, dass erst nach ein bzw. zwei Semestern oder gar noch später, die stetige Reflexionsarbeit ‚Wirkung‘ zeigt. Daher planen wir die Lernwirksamkeit unserer Ausbildung bzw. die Arbeit mit Reflexion in unserer Ausbildung zu beforschen und Alumni Peer-Tutoren/-innen zu befragen, was konkret sie aus der Ausbildung für ihre derzeitige Tätigkeit mitgenommen haben und welche Lernerfahrungen für sie enorm wichtig und gewinnbringend waren. Zudem stellt die intensive Arbeit mit *Mahara* für einige Studierende eine unerwartete Herausforderung dar. So kommt es vor, dass sich Studierende vom zeitlichen Umfang und der Intensität der Vor- und Nachbereitung der Seminare überrascht und teilweise überfordert zeigen, was sie frustriert. Seitens der Universität gab es Schwierigkeiten

bei der Anerkennung des E-Portfolios als Leistungsnachweis mit Verweis auf die Frage nach der ‹Eigenleistung› der Studierenden.

Abschliessend möchten wir darauf hinweisen, dass eine der Autorinnen in ihrem Promotionsvorhaben den Erwerb von Reflexionskompetenzen in den E-Portfolios erforscht und herausfinden möchte, ob und inwieweit sich die Reflexionskompetenz im Verlauf der Ausbildung und hinsichtlich des Lernprozesses bei den angehenden Peer-Tutoren/-innen entwickelt und ausgebaut hat. Insbesondere liegt der Fokus auf der Analyse der E-Portfolios aus ‹Modul 2: Theorie› mit der interkulturellen Spezialisierung.

Wir möchten in diesem Sinne mit einem Zitat von Goethe entsprechend unseren Überzeugungen und Gedanken zum Lernen und Reflektieren enden: ‹Wie kann man sich selbst kennen lernen? Durch Betrachten niemals, wohl aber durch Handeln.›

Literatur

- Arnold, Patricia, Lars Kilian, Anne Thillosen, und Gerhard Zimmer. 2013. *Handbuch E-Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumgartner, Peter, Klaus Himpf, und Sabine Zauchner. 2006. *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts ‹E-Portfolio an Hochschulen›: GZ 51.700/0064 - VII/10/2006. Forschungsbericht*. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.
- Bosse, Elke, Konstantin Schultes, und Caroline Trautwein. 2016. ‹Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit.› In *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik), herausgegeben von Marianne Merkt, Christa Wetzel und Niclas Schaper, 78–88. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Boud, David. 2001. ‹Introduction: making the move to peer learning.› In *Peer Learning in Higher Education. Learning from & each other*, herausgegeben von David Boud, Ruth Cohen und Jane Sampson, 1–20. London: Kogan Page.
- Bräuer, Gerd. 2008. ‹Reflexive Praxis – bildungspolitischer Papiertiger, Zankapfel im Berufsfeld oder hochschuldidaktische Herausforderung.› In *Neue Lernkultur - neue Leistungskultur*, herausgegeben von Ulrike Stadler-Altman, Jürgen Schindele und Alban Schraut, 90–107. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bräuer, Gerd. 2014. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bruffee, Kenneth A. 1984. ‹Collaborative Learning and the ‹Conversation of Mankind›.› *College English* 46(7):635–652. doi:10.2307/376924.
- Bruffee, Kenneth A. 1995. ‹Sharing of Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning.› *Change* 27(1):12–18. <http://www.jstor.org/stable/40165162>.

- Fröhlich, Melanie. 2014. «Kompetenzen aktiv, kooperativ und reflexiv entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt «Peer Learning» an der Universität Bielefeld.» In *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co: Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, herausgegeben von Petra Westphal, Thea Stroot, Eva-Maria Lerche und Christoph Wiethoff, 73–81. Immenhausen: Prolog.
- Hilzensauer, Wolf. 2008. «Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag.» In *bildungsforschung* 5(2):1–18. <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77>.
- Jenert, Tobias. 2008. «Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen.» In *bildungsforschung* 5(2):1–18. <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/76>.
- König, Oliver, und Karl Schattenhofer. 2007. *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Topping, Keith. 2005. «Trends in Peer Learning.» In *Educational Psychology* 25(6):631–645. doi:10.1080/01443410500345172.

Abbildungen

Abb. 1.: Struktur der *Viadrina PeerTutoring*-Ausbildung.

Abb. 2.: Reflexionsebenen nach Bräuer (2008, 2014) und Jenert (2008).