

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Portfolio »International Studieren«

Internationalisierung des Curriculums durch
interkulturelle Kompetenz und Integration

Katharina Kilian-Yasin

Band 9/1 · Tübingen 2013

ZENTRALE VERWALTUNG II – STUDIUM UND LEHRE
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Portfolio »International Studieren«

Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integration

Katharina Kilian-Yasin

Herausgegeben von Christine Baatz und Regine Richter

Band 9/1

Tübingen 2013



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: nbn:de:bsz:21-67189

URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2012/6718/>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes:

Isabelle Villegas und Andrea Fausel

Layout: Isabelle Villegas und Christine Baatz

© Universität Tübingen

Eberhard Karls Universität Tübingen

Zentrale Verwaltung II – Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Sigwartstr. 20

72076 Tübingen

Tel.: +49 (0) 70 71–29 78 385

Fax: +49 (0) 70 71–29 56 15

hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de

www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Titelbilder:

© Magnus – Fotolia.com

Inka Paas© Universität Tübingen

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Universitätsbibliothek Tübingen

Hochschulpublikationen/Dissertationen

Wilhelmstr. 32

72074 Tübingen

Tel.: +49 (0) 70 71–29 76 999

Fax: +49 (0) 70 71–29 31 23

edl-publ@ub.uni-tuebingen.de

<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de>

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	5
2	Genaue Beschreibung des Kontexts	7
2.1	Zusammenarbeit zwischen zentraler Einrichtung und Fachlehrenden in den Fakultäten	8
2.2	Hochschulen im Wandel	9
3	Theoretische Grundlagen der Konzeption des Portfolios »International Studieren«	12
3.1	Portfolio	12
3.1.1	Portfolio oder ePortfolio?	14
3.2	Internationalisierung	14
3.3	Integration	16
3.4	Interkulturelle Kompetenz zur Unterstützung von Integration	17
4	Umsetzung des Teilprojekts Portfolio »International Studieren«	19
4.1	Modell 1)	21
4.2	Modell 2)	23
4.3	Modell 3)	26
4.4	Modell 4)	27
5	Schlussfolgerungen	29
5.1	Bilanz der Pilot-Portfolios im Hinblick auf die Zielsetzungen	29
5.2	Weitere Effekte der Pilot-Portfolios »International Studieren«	34
6	Zusammenfassung und Ausblick	35
	Anhang	37
	Literatur	39
	Anschrift der Autorin und der Herausgeberinnen	
	Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik	

Editorial

Seit gut einem Jahrzehnt wird vom Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg eine Qualifizierung für Lehrende der Landesuniversitäten angeboten. Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlussarbeit haben viele der Absolventen des Qualifizierungsprogramms Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten soll der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Diesem Zweck dient die vorliegende Zeitschrift.

Mit den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik möchten wir den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der im Rahmen der Qualifizierung erstellten schriftlichen Arbeiten wird transparent, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen werden aufgenommen und zugänglich gemacht. Darüber hinaus bietet die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Lehrenden, die didaktischen Herausforderungen begegnen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen können auch erfahrene Lehrende in den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen finden.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift lädt ein, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander zu verknüpfen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, fördert vor allem auch bewusst den interdisziplinären Dialog. Damit spiegelt sie die intensive Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem universitäts- und fächerübergreifenden Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatsprogramm ergeben hat.

Wir hoffen, dass aus der Lektüre dieser Zeitschrift hilfreiche Hinweise und anregende Impulse für die eigene Lehre gewonnen werden können.

Portfolio »International Studieren«

Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integration

Katharina Kilian-Yasin

Dieser Beitrag beschreibt die Konzeption und Einführung eines ePortfolios mit dem Leitthema »International Studieren« als Teil eines Projekts zur Integration ausländischer Studierender und Internationalisierung des Studienalltags.

Die Konstellation bei diesem Teilprojekt beinhaltete, dass das Portfolio »International Studieren« im Dezernat *Studium und Lehre* der Universität Tübingen, also einer zentralen Verwaltungseinheit, konzipiert wurde, um dann dezentral in Lehrveranstaltungen in den Fakultäten umgesetzt zu werden. Daher bezieht sich dieser Erfahrungsbericht einerseits auf die strukturell-organisationalen Rahmenbedingungen der Portfolio-Einführung und andererseits auf die didaktischen Erfahrungen, die bei einem erstmaligen Portfolio-Einsatz in einer Lehrveranstaltung gemacht wurden.

Die Erkenntnisse aus den ePortfolio-Piloten »International Studieren« sind übertragbar auf Portfolio-Vorhaben, mit denen die folgenden und angrenzende Ziele verfolgt werden:

- Steuerung der Orientierungsphase beim Einstieg in das Hochschulstudium
- Begleitung eines kontinuierlichen Lernprozesses (mit Möglichkeit der Verteilung von Prüfungslast)
- Verankerung von Querschnittsthemen wie Internationalisierung und Integration, aber auch z.B. Nachhaltigkeit, Diversity Human Development etc.
- Integration von Schlüsselqualifikationen in die Fachlehre
- Angebot von niederschweligen Schreibenlässen als Einstieg in das akademische Schreiben
- Lernziele für Studierende transparent machen.

1 Einleitung

Zwischen Mai 2009 und Mai 2011 führten das Dezernat Studium und Lehre und das Dezernat Internationale Angelegenheiten der Universität Tübingen gemeinsam ein vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördertes Projekt mit dem Titel »International Studieren – Integration durch Internationalisierung des Studienalltags« durch. Dieses fand im Rahmen der ersten Ausschreibung in der Linie »PROFIN – Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender« statt. Das Portfolio »International Studieren« war eines von vier Teilprojekten.

Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht, der aus der Perspektive des Rückblicks beschreibt, wie an die ersten Schritte des Vorhabens herangegangen wurde, und wie das erste Konzept durch Recherche und Austausch entworfen und im Laufe des Projekts anhand der Umsetzung von Test-Portfolios immer weiter entwickelt wurde. Die zweijährige Projektentwicklung wird als iterativer Prozess mit den abwechselnd und parallel laufenden Aktivitäten Recherchieren, Ausprobieren, Auswerten und Konzeptionieren dargestellt. Die Auswertung der gut vierzig studentischen Portfolios »International Studieren«, die im Lauf des Teilprojekts entstanden sind, erfolgt in Form eines Überblicks im Hinblick auf die Projektziele.

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, interessierten Lehrenden und Planenden einen direkten Einblick in die didaktische Praxis bei der Erprobung eines neuen Lehr-Lerninstruments zu geben und die Erkenntnisse daraus zur Diskussion zu stellen. Hervorzuheben ist dabei, dass nicht nur Erfahrungen aus dem unmittelbaren Lehr-Lernkontext dargelegt werden, sondern auch die Strukturen beschrieben werden, innerhalb derer das Portfolio »International Studieren« eingeführt wurde und die den Projektverlauf mitbestimmten. Mit Strukturen sind im vorliegenden Fall Rahmenbedingungen wie etwa Studien- und Prüfungsordnungen, die Konstellation der Zusammenarbeit eines Dezernats mit ProfessorInnen aus Fakultäten und die formalen und informalen Beziehungen und Hierarchieverhältnisse zwischen Arbeitseinheiten und Personen gemeint. Das Ziel ist, aufzuzeigen, dass bei der Einführung von neuen Lehr-Lernansätzen und -instrumenten Strukturen mitbedacht und gehandhabt werden müssen, da solche Strukturen die Form und den Verlauf der Umsetzung beeinflussen.

Der beschriebene Prozess zeigt einen Ansatz, mit dem strategische Ziele wie Internationalisierung, Integration, Verbesserung des Studieneinstiegs und Lernprozessorientierung in konkrete Handlungsmethoden und -maßnahmen übersetzt werden.

Der Erfahrungsbericht vollzieht die Schritte der Konzeption und Umsetzung von Portfolio-Modellen aus meiner Sicht als Projektmitarbeiterin nach, die bis zum Projektbeginn noch nie mit Portfolio-Arbeit und nur ansatzweise mit eLearning zu tun hatte. Dies macht diesen Beitrag besonders auch für diejenigen LeserInnen aufschlussreich, die ebenfalls ohne oder mit wenig einschlägiger Vorerfahrung planen, ein ePortfolio aufzubauen. Sie können den Prozess von der Anfangskonzeption an nachvollziehen und das beschriebene Vorgehen auf eigene Kontexte übertragen.

Gleichzeitig kann der Einblick in einen individuellen Einarbeitungs- und Entwicklungsprozess von der Portfolio- und eLearning-Anfängerin zur werdenden Expertin Anregungen für Ansatzpunkte der hochschuldidaktischen Fortbildung zur Portfolio-Arbeit geben, denn hier wird am praktischen Anwendungsbeispiel aufgezeigt, welche Fragen und Hürden sich am Anfang und im weiteren Verlauf eines Portfolio-Vorhabens stellen.

Erfahrenen Portfolio-PraktikerInnen bietet der vorliegende Beitrag die Möglichkeit, den Vergleich mit eigenen Erfahrungen zu ziehen und von den Erkenntnissen in Bezug auf den inhaltlichen Schwerpunkt Internationalisierung, Integration ausländischer Studierender und interkulturelle Kompetenz zu profitieren.

Wie bei den meisten bisher veröffentlichten Forschungsbeiträgen zur Portfolio-Arbeit ist es nicht der Zweck dieses Artikels, Theoriebildung zu betreiben. Auch im vorliegenden Beitrag ist die »relative Theoriearmut kein Betriebsunfall« (Häcker 2006: 31). Der Schwerpunkt liegt darauf, Erfahrungen aus der Praxis für andere zugänglich zu machen und zu teilen, damit daraus wiederum Impulse für eine Weiterentwicklung der didaktischen Praxis entstehen.

Im Folgenden erläutere ich zunächst, unter welchen Rahmenbedingungen und in welchen Strukturen das Portfolio »International Studieren« konzipiert und umgesetzt wurde (Abschnitt 2). Es folgt ein Überblick über die theoretischen und praktischen Quellen, die in die Konzeption des Portfolios einfließen (Abschnitt 3).

Im Hauptteil (Abschnitt 4) beschreibe ich die Umsetzung der Konzeption, die in verschiedenen Portfolio-Piloten in Zusammenarbeit mit einzelnen Fakultätsvertretern an der Universität Tübingen stattfand. Ich stelle die Erfahrungen bei der Umsetzung vor und diskutiere die jeweiligen Vor- und Nachteile sowie Schlussfolgerungen für eine Etablierung von Portfolio-Arbeit.

Zusammenfassend ziehe ich ein Fazit mit Blick auf die technischen und strukturellen Schritte der Einführung von Portfolio-Arbeit und auf die inhaltlichen und strategischen Zielsetzungen des Teilprojekts (Abschnitt 5). Hier gehe ich auch auf die Chancen und Grenzen der beschriebenen Modelle ein.

Den Schluss (Abschnitt 6) bildet ein Ausblick einerseits darauf, wie ich, aufbauend auf den Erkenntnissen aus dem Portfolio »International Studieren«, Portfolio-Arbeit heute in meiner Fachlehre einsetze, und andererseits, wie an der Universität Tübingen die Erfahrungen aus dem Teilprojekt zur Weiterentwicklung von Portfolio-Arbeit genutzt werden.

2 Genauere Beschreibung des Kontexts

Das Portfolio »International Studieren« ist ein Teilprojekt des zwischen 2009 und 2011 vom DAAD in der Linie »PROFIN – Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender« geförderten Gesamtprojekts an der Universität Tübingen. Das Tübinger PROFIN-Projekt trug den Titel »International Studieren – Integration durch Internationalisierung des Studienalltags«. Diese Bezeichnung drückt gleichzeitig die Zielsetzung des Gesamtprojekts aus.

In diesem Projekt arbeiteten das Dezernat Internationale Angelegenheiten und das Dezernat Studium und Lehre als Projektpartner zusammen. Das Gesamtprojekt setzte sich aus vier Teilprojekten zusammen. Zwei davon lagen in der Verantwortung des Dezernats *Internationale Angelegenheiten*, zwei beim Dezernat *Studium und Lehre*:

- Integrative Orientierungskurse und -Broschüre zum Studienbeginn für alle StudienanfängerInnen (Dez. Internationale Angelegenheiten)
- Integrative Online-Angebote zur Vernetzung und Unterstützung aller Studierenden (Dez. Internationale Angelegenheiten)
- Entwicklung eines Konzepts für integrative und diversitätsorientierte Unterstützungsangebote für das akademische Schreiben (Dez. Studium und Lehre)
- Entwicklung und Umsetzung von ePortfolio-Piloten mit dem thematischen Schwerpunkt »International Studieren« (Dez. Studium und Lehre)

In beiden Dezernaten waren neben den zwei leitenden und koordinierenden Projektpartnerinnen je eine wissenschaftliche Mitarbeiterin zu 50% für die Konzeption und pilothafte Umsetzung der jeweiligen Teilprojekte zuständig. Alle Projekte wurden vor dem Hintergrund der Zielsetzung im Projektteam unter Beteiligung der Vertreterinnen aus beiden Dezernaten weitgehend aufeinander abgestimmt. Die Umsetzung der konkreten Projektschritte in den jeweiligen Teilprojekten übernahmen die Projektmitarbeiterinnen unabhängig voneinander.

Die parallele Betreuung der beiden Teilprojekte »Unterstützungsangebote für das akademische Schreiben« und Portfolio »International Studieren« durch mich als Projektmitarbeiterin im Dezernat *Studium und Lehre* wirkte sich auf die Portfolio-Konzeption insofern aus, dass schreibdidaktische Elemente mit dem Portfolio verknüpft wurden.

2.1 Zusammenarbeit zwischen zentraler Einrichtung und Fachlehrenden in den Fakultäten

Für alle vier Teilprojekte stellte sich die strukturelle Konstellation folgendermaßen dar: Zwei Dezernate, also Einheiten der zentralen Universitätsverwaltung, setzen mit Hilfe einer auf zwei Jahre begrenzten Projektförderung Maßnahmen um, die das Thema »Internationalisierung und Integration ausländischer Studierender« als Querschnittsthema in der Universität verankern sollen. Mit »Universität« sind dabei zunächst alle Akteure auf allen Ebenen der Universität gemeint, wobei durch die Zielgruppenausrichtung der beiden Dezernate *Internationale Angelegenheiten* und *Studium und Lehre* der Hauptfokus der konkreten Maßnahmen, also der vier Teilprojekte, auf der Gruppe »alle Studierende jeglicher Herkunft« liegt. Besonders das Teilprojekt Portfolio »International Studieren« als konkrete Maßnahme im Bereich der Lehre adressiert daneben die Gruppe »Lehrende«. Daher ist das hauptsächliche Handlungsfeld dieses Teilprojekts die Fakultäten mit ihren Lehrveranstaltungen in den Fächern.

Somit ergibt sich, dass die auf der zentralen Ebene konzeptionierte Maßnahme Portfolio »International Studieren« ihre Zielsetzung nur durch Umsetzung in den Fakultäten vollständig erreichen kann. Dieser strukturelle Umstand musste bei der Konzeption und Einführung berücksichtigt werden. Dies implizierte aus der Sicht der Verantwortlichen für das Teilprojekt Portfolio »International Studieren«, dass die Maßnahme nicht für die Partner in den Fakultäten entwickelt werden sollte, sondern mit ihnen, um auf Akzeptanz zu stoßen und inhaltlich-fachliche Relevanz zu enthalten. Für das Vorgehen von der Konzeption bis zur Umsetzung bedeutete das intensive Kommunikation zwischen den Vertreterinnen des Dezernats *Studium und Lehre* als zentraler Einrichtung und den EntscheiderInnen und Lehrenden in den Fakultäten mit dem Ansatz, eine Übereinstimmung zwischen den Projektzielen aus zentraler Sicht und den Bedarfen und Anliegen der Akteure in den Fakultäten zu erreichen.

Das inhaltliche Projektziel »Internationalisierung und Integration ausländischer Studierender« in *Studium und Lehre* ist kein isolierter Handlungsbereich, sondern ein Beitrag zur allgemeinen Verbesserung der Qualität. (Knight 2005: 20). Die Motivation, Internationalisierung und Integration ausländischer Studierender zu fördern, ergab sich daher nicht aus einem Blick auf internationale Aspekte per se und auf die Zielgruppe der ausländischen Studierenden, sondern aus dem Blick auf den Gesamtbereich *Studium und Lehre* und der Bestrebung, die Qualität der Lehre für alle Studierenden, gleich welcher Herkunft, zu verbessern. Das Portfolio »International Studieren« wurde folglich als Unterstützungsmaßnahme zur Verbesserung der Qualität von *Studium und Lehre* entworfen und angeboten. Die Verankerung von »Internationalisierung und Integration« stellte dabei einen wichtigen thematischen Schwerpunkt dar, jedoch sollte neben dem Beitrag zu dieser inhaltlichen Zielsetzung auch das Instrument an sich als eine Möglichkeit, die Lehre zu verbessern, erprobt werden. Darüber hinaus kann die Einführung von Portfolio-Arbeit ebenfalls als Schritt zur Internationalisierung der Lehr-Lernmethoden betrachtet werden, da es eine Erweiterung des Methoden-

spektrums um einen international, vor allem in Nordamerika, verbreiteten Ansatz darstellt (siehe z.B. Häcker 2006: 28).

Neben einer verstärkten Internationalisierung und Integration sollte die Einführung von Portfolio-Arbeit eine bessere Orientierung von Studierenden jeglicher Herkunft zu Beginn ihres Studiums und durch ihr Studium hindurch ermöglichen, die Prüfungslast am Ende der Semester entzerren und die durch den Bologna-Prozess angestrebte Ausrichtung der Lehre auf Kompetenzbildung unterstützen.

Wie bei zeitlich begrenzten drittmittelgeförderten Projekten üblich, sollten auch die Maßnahmen im PROFIN-Projekt innerhalb von zwei Jahren so aufgebaut sein, dass sie nach der Förderzeit aus eigener Kraft weitergeführt werden konnten. Die Konzeption und Vorgehensweise im Teilprojekt Portfolio »International Studieren« sollte so ausgerichtet sein, dass durch die Arbeit des Dezernats Studium und Lehre am Ende die Akteure in den Fakultäten das Portfolio selbständig einsetzen könnten.

Dies erforderte einerseits die Erarbeitung eines handhab- und adaptierbaren Portfolio-Templates verbunden mit ebenso auf den konkreten Lerninhalt und -kontext anpassbaren Leitlinien für Lehrende und Studierende. Auf der anderen Seite sollten bis zum Ende des Projekts aus mehreren Gründen schon Erfahrungen von Lehrenden aus den Fakultäten vorliegen: Erstens um deren Einschätzungen zum konkreten Nutzen des Instruments in der Fachlehre in weitere Entwicklungen einfließen zu lassen, zweitens um Erkenntnisse über die Praktikabilität und Quantifizierung der Arbeitsteilung bei der Kombination zwischen zentraler Unterstützung und dezentraler Umsetzung zu gewinnen und drittens idealerweise um »Best Practice« Beispiele in den Fakultäten für die zukünftige Multiplikation vorweisen zu können.

Es ist leicht nachzuvollziehen, dass die Verankerung neuer Zielsetzungen in einer Organisation, wie die Universität sie darstellt, nur dann gelingt, wenn die Akteure der Organisation die Ziele akzeptieren und die Maßnahmen zum Erreichen der Ziele in ihrem jeweiligen Wirkungsbereich engagiert umsetzen (Paton/McCallmann 2008: 49). Weiterhin ist einleuchtend, dass sich die Akzeptanz von Zielen am besten herstellen lässt, wenn für alle Beteiligten ein Mehrwert ersichtlich ist, also eine Motivation – extrinsisch oder intrinsisch – besteht, bei der Umsetzung der Ziele mitzuwirken. Um dies zu erarbeiten, spielt intensive Kommunikation mit transparenten und kurzen Rückmeldeschleifen eine wichtige Rolle (ebenda: 51).

2.2 Hochschulen im Wandel

Das PROFIN-Projekt startete in einer Zeit, als sich die Universität Tübingen, ebenso wie viele andere Hochschulen in Deutschland, mitten im Prozess der Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Master-Abschlüsse gemäß den formalen Erfordernissen des Bologna-Prozesses¹ befand, einhergehend mit einer Reorganisation von Strukturen sowie Akkreditierungs-, Qualitätsmanagement- und Evaluationsanforderungen an Universitätsverwaltungen und Fakultäten. Die Abfolge der Umsetzungsaktivitäten begann mit der Unterzeichnung der

¹ <http://www.bmbf.de/archiv/newsletter/de/3336.php>, Zugriff 29.11.2012

europaweiten Bologna-Vereinbarung auf der Ebene des Bundes, gefolgt von entsprechenden Änderungen der Landeshochschulgesetze im föderalen Deutschland, einer Stärkung der Kompetenzen von Universitätsleitungen und -verwaltungen und wurde abgeschlossen durch die Reorganisation von Fakultäten und Fachbereichen (Nickel 2004: 88).

Ohne die Änderungen zwischen dem vorherigen und dem neuen Modell der deutschen Universität in den unterschiedlichen organisatorischen Umsetzungen hier im Detail beschreiben zu wollen, kann der Wandel der letzten 15 Jahre zusammenfassend als tiefgreifender Paradigmenwechsel bezeichnet werden (ebenda: 91).

Als besondere Herausforderung erweist es sich hierbei, die Anforderung an die Hochschulleitungen, ihre Institution als Gesamtorganisation zu führen, die sich an den von Politik, Gesellschaft und Arbeitsmarkt geforderten Zielen ausrichtet, mit der wissenschaftlichen Autonomie der Akteure in den Fakultäten und Fachbereichen zu vereinbaren (ebenda: 92).

Die Umstellungen haben allen Akteuren in den Universitäten und anderen Hochschulformen ein Umdenken abverlangt. Vor allem bei den forschenden und lehrenden WissenschaftlerInnen in den Fachbereichen und auf Fakultätsebene hat dies Änderungen im Selbstverständnis bewirkt, die manches Mal schmerzlich waren und teilweise immer noch sind (Stratmann 2009: 91). Nickel beschreibt den Wandel als eine Verschiebung der Rollenverteilung hin zu »managende[n] Wissenschaftler[n] und wissenschaftlich arbeitende[n] Manager[n]« (Nickel 2012: 8). Die Aushandlung der neuen Rollenverteilung zwischen Leitung, Verwaltung und WissenschaftlerInnen verlief und verläuft gegenwärtig teilweise noch immer mit Spannungen (ebenda). Darüber hinaus bedeuteten die Umstellungen gerade für die WissenschaftlerInnen in den Fakultäten neuartige Arbeitsbelastungen durch die Einführung und Umsetzung zahlreicher Maßnahmen des Qualitätsmanagements wie etwa das Erarbeiten von neuen Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbüchern, Evaluationsprozessen, Zielvereinbarungen etc. Auch wenn diese Arbeitsbelastung durch die Unterstützung der an Hochschulen neuen Spezies der »Qualitätsmanager« mit zusätzlicher Arbeitskraft aufgefangen werden soll, empfinden viele WissenschaftlerInnen die Auseinandersetzung mit diesen Verpflichtungen noch immer als Aufgaben »on top« ihrer eigentlichen Kernaufgaben in Forschung und Lehre.

Diese Sachlage – sehr hohe tatsächliche und empfundene Arbeitsbelastung bei den Akteuren in den Fachbereichen, teilweise verbunden mit grundsätzlich negativen Haltungen gegenüber den beschriebenen Neuerungen – muss deutlich sein, wenn man als Vertreterin der zentralen Verwaltung anstrebt, ein innovatives Lehr-Lerninstrument zur Verbreitung von Internationalisierung und Integration und als Beitrag zur Umsetzung der Bologna-Ziele in den Fachbereichen der Universität zu verankern. Die Einführung und Umsetzung des PROFIN-Projekts ist ein typisches Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen zentraler Verwaltung und dezentralen Bereichen unter den beschriebenen neuen Vorzeichen und ein Beitrag zur Gestaltung der Rollenverteilung zwischen diesen Ebenen. Das Bewusstsein über diesen strukturellen Kontext und die Fähigkeit, die Perspektiven aller Seiten zu verstehen und zu berücksichtigen, sind bei diesen Rahmenbedingungen unerlässliche Voraussetzungen für eine angemessene Projektplanung und -umsetzung.

Auf Seiten der Projektverantwortlichen und Projektmitarbeiterin im Dezernat *Studium und Lehre* bestand das klare Verständnis darüber, dass das Portfolio »International Studieren« den Akteuren in den Fakultäten und Fachbereichen als Unterstützung und Dienstleistung zum besseren Bewältigen der ohnehin zu erledigenden Aufgaben in Studium und Lehre angeboten werden sollte. Es gab aber aufgrund der Beobachtung der geschilderten Sachlage

gleichzeitig Verständnis dafür, dass das Projektangebot auch erst einmal als Zusatzaufgabe angesehen werden könnte, und dass vor der konkreten Zusammenarbeit zwischen Dezernat und Fakultäten bzw. Fachbereichen ein Prozess des Verständlichmachens und des Herausarbeitens von gemeinsamen Interessen liegen musste. Im untenstehenden Abschnitt über die konkrete Umsetzung der einzelnen Portfolio-Piloten wird beschrieben, wie dieser Kommunikationsprozess begonnen wurde und welche Materialien dafür erstellt wurden.

3 Theoretische Grundlagen der Konzeption des Portfolios »International Studieren«

Ausgehend vom Befund, dass das Bologna-Ziel, Studium und Lehre mehr auf Kompetenzentwicklung als auf Wissensvermittlung auszurichten, zum Zeitpunkt des Projektbeginns als »uneingelöste Hausaufgabe« betrachtet werden kann (Stratmann 2009: 91), war es naheliegend, für die Umsetzung des inhaltlichen Projektziels »Internationalisierung und Integration« nach Instrumenten zu suchen, die gleichzeitig zur Verbesserung der allgemeinen Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre beitragen können.

3.1 Portfolio

Portfolio-Arbeit ist in der Literatur grundsätzlich als ein geeignetes Lehr-Lerninstrument zur Entwicklung und Erfassung von Kompetenzen identifiziert worden (Stratmann/Preussler/Kerres 2009). Durch die Sammlung von Lern- und Arbeitsergebnissen in einem Portfolio über einen gewissen Zeitraum hinweg, die Reflexion über diese Arbeitsergebnisse und deren Kommentierung sowie das Vorausplanen von nächsten Lernetappen soll der Fokus auf den individuellen Entwicklungsprozess und die Fähigkeit, diesen selbst zu gestalten, gelegt werden. Im Dezernat *Internationale Angelegenheiten* gab es vor Projektbeginn schon erste Erfahrungen mit einem Kursportfolio für nicht-muttersprachliche Studierende, so dass Portfolio-Arbeit als geeignet für die PROFIN-Projektziele identifiziert werden konnte.

Für das PROFIN-Projekt galt es, unter den vielen möglichen Portfolio-Ansätzen eine für die gegebenen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen geeignete Form zu finden. Hierzu wurde zunächst die zu dem Zeitpunkt aktuelle deutschsprachige und internationale Portfolio-Forschung vor allem aus dem Hochschulkontext rezipiert und ausgewertet. Zur Einarbeitung und zum Überblick über Arten von Portfolios, Ziele und Zwecke von Portfolio-Arbeit und zur Unterscheidung von allgemeinen Portfolios und ePortfolios eignet sich für Einsteigerinnen und Einsteiger der Artikel »A Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios« von Butler (2006) mit der Einschränkung, dass er in Bezug auf ePortfolios durch die sich stetig weiter entwickelnden technologischen Möglichkeiten durch aktuellere Veröffentlichungen ergänzt werden muss (z.B. Baumgartner/Himpsl/Zauchner 2009) und dort nur englischsprachige Quellen erfasst sind. Für die deutschsprachige Portfolio-Recherche ist das »Handbuch Portfolioarbeit« von Brunner, Häcker und Winter (2006, inzwischen in der vierten Auflage 2011 erschienen) noch immer der grundlegendste Ausgangspunkt, auch wenn viele der dort beschriebenen Beispiele aus dem Schulkontext stammen.

Es gibt eine Vielzahl an unterschiedlichen Portfolio-Typen, die sich anhand ihrer Positionierung in einem Modell verschiedener Dimensionen charakterisieren lassen (Häcker 2006: 38). Zur Einordnung und Charakterisierung müssen diverse Entscheidungen bezüglich der folgenden Faktoren getroffen werden: wie hoch ist der Grad der Steuerung durch die Lehrenden bzw. Studierenden, wie hoch ist der Grad an Privatheit bzw. öffentlicher Sichtbarkeit, sowie die Frage danach, ob das Portfolio »alles« an Lernergebnissen enthält oder nur »eine Auswahl« (Mahadevan/Kilian-Yasin 2013, angelehnt an Häcker 2006). Ebenso muss, unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen, die die Studien- und Prüfungsordnungen vorgeben,

entschieden werden, ob es im Sinne der Zielsetzung des jeweiligen Portfolio-Einsatzes sinnvoll ist, das Portfolio einer Beurteilung auszusetzen, und es als Teil des Leistungsnachweises einzuführen, oder ob es ohne Beurteilung und unabhängig vom Leistungsnachweis eingesetzt wird. Diese Entscheidungen bestimmen nicht nur die Art des Portfolios, sondern stellen auch Weichen dafür, wie und wie sehr die Portfolio-Arbeit in das Lehr-Lerngeschehen eingebunden wird bzw. eingebunden werden muss, damit die Lernziele der Portfolio-Arbeit wie intendiert erreicht werden können.

Baumgartner, Himpsl & Zauchner (2009) haben aus einer Taxonomie für ePortfolios, die jedoch allgemein auf Portfolios übertragbar ist, drei Hauptkategorien herausgearbeitet: Reflexionsportfolio, Entwicklungsportfolio und Präsentationsportfolio (ebenda: 3f.). Die Erfahrungen aus dem dort beschriebenen umfangreichen Projekt zur Einführung von Portfolio-Arbeit an österreichischen Hochschulen sprechen dafür, dass der Typ des Reflexionsportfolios mit der Möglichkeit, Lernprodukte und/oder -prozesse zu dokumentieren, sich am besten für den Einsatz in Studium und Lehre an Hochschulen eignet. Dies kann entweder in der Funktion des Lernportfolios mit dem Ziel, sich Wissen und Kompetenzen anzueignen oder als Beurteilungsportfolio mit dem Ziel, Wissen und Kompetenzen zu beurteilen, geschehen bzw. beide Funktionen kombinieren (ebenda: 6).

Die Autoren räumen ein, dass auch der Entwicklungs- und Präsentationsaspekt im Hochschulkontext verwirklicht werden kann, argumentieren jedoch, dass Entwicklungsportfolios auf einen längeren Lernprozess im Sinne des »life long learning« ausgerichtet sind und Präsentationsportfolios zukünftige Arbeitgeber als Adressaten haben, so dass beide Typen eher über die Hochschule hinausweisen (ebenda: 7).

In der Tat finden sich die meisten Beispiele für Entwicklungsportfolios im Hochschulkontext in der LehrerInnenbildung, wo sie über einen längeren Zeitraum hin über das Studium hinaus auch im Referendariat eingesetzt werden (eigene, überblicksartige Internetrecherche). Ein Portfolio-Ansatz mit starkem Entwicklungsfokus in Bezug auf ein interkulturell und international kompetentes Berufsprofil für Wirtschaftsingenieurinnen und -ingenieure läuft derzeit mit »PIPE – Portfolio International Profile for Engineers« an der Hochschule Pforzheim an (Kilian-Yasin/Müller 2012), dies rein auf das Hochschulstudium bezogen, jedoch über einen Zeitraum von sieben Semestern fortlaufend.

Im Rückblick wird klar, dass der Überblick über die theoretischen Erkenntnisse zur Portfolio-Arbeit zwar eine sehr wichtige Grundlage für eine erste Richtungsweisung für die Konzeption des Portfolios »International Studieren« lieferte, das praktische Erproben jedoch unerlässlich zur Entwicklung der Konzeption war. Die Konzeption konnte nicht allein auf der Basis der theoretischen Literatur abgeschlossen werden. Somit sind die ersten Umsetzungsschritte durch die Pilot-Portfolios in Zusammenarbeit mit VertreterInnen aus den Fachbereichen einerseits als Beginn der Umsetzung zu betrachten, und andererseits gleichzeitig noch der Konzeptionsphase zuzuordnen.

Diese rückblickende Erkenntnis soll PraktikerInnen dazu ermutigen, sich früh Einsatzfelder für die praktische Erprobung ihres Portfolios oder für Teilelemente des Portfolios zu suchen, um anhand der praktischen Erfahrung die Konzeption weiterzuentwickeln, statt erst mit dem Ausprobieren zu beginnen, wenn die theoretische Konzeption vermeintlich vollständig ausgefeilt ist. Ganz gleich, wie lange und detailliert das Konzept in der Theorie verfeinert wurde, ergeben sich die wichtigsten Erkenntnisse über die Praktikabilität, die Eignung des Instruments für die Zielsetzung und die Verhältnismäßigkeit zwischen Arbeitsaufwand und didak-

tischem Mehrwert für Lehrende und Studierende nur beim Einsatz in einem konkreten Lehr-Lernkontext.

3.1.1 Portfolio oder ePortfolio?

Im Vorhergehenden habe ich das Portfolio »International Studieren« als ePortfolio bezeichnet. Die bestehende Offenheit des Portfolio- bzw. ePortfolio-Begriffs gibt keinen Anhaltspunkt, ab welchem Grad an elektronischer Unterstützung ein Portfolio als ePortfolio bezeichnet werden kann. Wenn etwa Butler (2006) aufzählt, welche Vorteile ePortfolios bieten, ist dennoch nicht geklärt, ob alle diese Aspekte erfüllt sein müssen, damit ein Portfolio den Zusatz »e« erhält. Für das Portfolio »International Studieren« an der Universität Tübingen ist festzuhalten, dass es sich um ein ILIAS-gestütztes Portfolio handelt, dass längst nicht alle interaktiven, kommunikativen oder kollaborativen Möglichkeiten beinhaltet, die eine eigens programmierte Portfolio-Software wie etwa das Open-Source-Tool Mahara bietet. Für die Zielsetzungen und das Pilotstadium des Tübinger PROFIN-Projekts erwies sich die Arbeit mit dem Portfolio-Raster über die gängige eLearning-Plattform ILIAS als gänzlich ausreichend. Ein Arbeiten mit einer speziellen Portfolio-Software hätte für alle Projektpartner das Installieren und Einarbeiten in eine neue Software bedeutet, die innerhalb der Universität Tübingen als singulär dagestanden hätte. Diese Hemmschwellen hätten voraussichtlich die Akzeptanz minimiert. Die Arbeit mit ILIAS bedeutet das Weiter- oder erstmals Arbeiten mit der ohnehin am weitesten verbreiteten eLearning-Plattform, über die auch die meisten anderen Lehrveranstaltungen angeboten werden (können). Ich als Projektmitarbeiterin, die zuvor nie mit eLearning-Plattformen gearbeitet hat und keine eLearning-Affinität besaß, hatte nach einer eintägigen ILIAS-Einführung durch das eLearning-Team der Universitätsbibliothek (2x3,5 Stunden) alle Fertigkeiten, um ein Portfolio über ILIAS aufzubauen. Dieselbe Einarbeitungszeit gilt für die Fertigkeiten zum Aufbau eines Portfolios z.B. über Moodle als weiterer gängiger eLearning-Plattform an Hochschulen.

Bei allen erprobten Pilotformen des Portfolios »International Studieren« war das ePortfolio eng an ein Lehr-Lerngeschehen in Präsenzformen angeknüpft. Es war also stets ein begleitendes und kombiniertes und keineswegs ein eigenständig existierendes eLearning-Instrument.

Ob nun das Portfolio »International Studieren« über ILIAS in der unten beschriebenen Form ein »e« verdient oder nicht, sei den Leserinnen und Lesern überlassen; für die Frage, ob mit dem Instrument die Zielsetzungen des Teilprojekts erreicht werden können, ist die Klassifizierung letztlich irrelevant.

3.2 Internationalisierung

Der historische Ausgangspunkt und bis heute Kern von Internationalisierung an Hochschulen ist der akademische Austausch von Forschenden, Lehrenden und Studierenden. Dieser Bereich wird sowohl bei der Beschreibung von Handlungsfeldern als auch bei den in den letzten Jahren entstandenen Kennzahlen zur Messung von Internationalität an Hochschulen immer als erstes genannt und mit hoher Gewichtung versehen (z.B. Bode 2012: 10, CHE Ranking 2012; Federkeil/Brandenburg 2007). Hierbei ist die die Internationalisierung in Bezug auf

die Aktivitäten von Individuen beschrieben, die meist als Bottom-Up-Initiative mit Unterstützung der akademischen Auslandsämter an den Hochschulen praktiziert wird. In den letzten Jahren wird dies mehr und mehr von Hochschulleitungen durch einen Top-Down-Ansatz mit strategischer Breite ergänzt, wobei jedoch der erklärte Wille den bisher schon umgesetzten Maßnahmen noch weit voraus ist (vgl. Bode 2012). In diesem kombinierten Ansatz von Internationalisierung werden die folgenden Handlungsfelder beschrieben:

- Mobilitätsförderung
- Thematische Internationalisierung in Forschung und Lehre
- Netzworkebildung mit sog. strategischen Partnern
- »Export« eigener Studienangebote ins Ausland

(vgl. Bode 2012)

Für ein Dezernat *Studium und Lehre* ist der Bereich »thematische Internationalisierung in der Lehre« das relevante Handlungsfeld, wobei die Bezeichnung »thematisch« in Bodes Auflistung einschränker ist als was darunter gefasst wird: neben der »Einführung von internationalen Bezügen und Dimensionen in die Curricula« nennt er auch »internationale Kooperationen« und »Formen der Präsentation [...] wie z.B. Distance Learning oder fremdsprachige, meist englischsprachige Unterrichtsveranstaltungen« (Bode 2012) und bezieht sich damit neben thematischen Aspekten auch auf Instrumente und Methoden. Auch beschreibt er »die Orientierung an internationalen Themen, insbesondere globale Herausforderungen« als Internationalisierungsfeld nur in der Forschung, wobei dies ebenso als Ansatz zur Internationalisierung der Lehre gelten kann. Internationalisierung der Lehre betrifft also die Themen und Inhalte genauso wie Methoden und Instrumente.

Hierbei haben sich für die Konzeption des Portfolios »International Studieren« Publikationen zum Thema Internationalisierung aus dem australischen Kontext als besonders inspirierend erwiesen. Die meist bei iterativen Untersuchungen entstandenen Arbeitspapiere aus der Zusammenarbeit von Fachlehrenden und VertreterInnen aus Learning und Teaching Units an australischen Universitäten beinhalten sehr pragmatische und umfassende Ansätze zur Internationalisierung der Lehre. Diskussionspapiere wie das von Galligan enthalten dabei Übersichten über alle Stufen, auf denen eine umfassende Internationalisierung der Lehre ansetzen muss und die jeweiligen Ebenen von Akteuren, die für eine Umsetzung aktiv werden müssen (Galligan 2008). Eine ebenso nützliche Übersicht enthält das Papier »Teaching and learning strategies appropriate to the achievement of the graduate quality on international perspectives« der University of South Australia (o.A., o.J.). Die enthaltene Tabelle gibt viele Anregungen, in welchen Bereichen und mit welchen Maßnahmen Studium und Lehre internationalisiert werden können. Umfassend sind diese Ansätze insofern, dass Aufmerksamkeit sowohl auf die Mikro-Ebene von konkreten Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden gelenkt wird (z.B. Gebrauch von »inclusive language«, Galligan: 22) als auch curriculare, studiengangplanerische, institutionelle und strukturelle Ebenen mitbeleuchtet werden.

Die genannten Ansätze bauen in mehrfacher Hinsicht auf die Arbeiten von Knight (z.B. 2003, 2005, 2007) auf, die die in englischsprachigen Publikationen wohl am häufigsten zitierte Arbeitsdefinition von Internationalisierung im Hochschulkontext geprägt hat. Demnach ist Internationalisierung »the process of integrating an international, intercultural

or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education« (Knight 2003: 2).

Diese Definition schließt auch das Verständnis davon ein, dass Internationalisierung nicht erst mit der Auslandsmobilität beginnt, sondern auch vor Ort verwirklicht werden kann, wenn die ohnehin vorhandene Internationalität der Studierenden, Lehrenden, Mitarbeitenden, Lehrinhalte und -materialien und der umgebenden Gesellschaft aktiv in Studium und Lehre einbezogen werden. Dies ist der Kern der Idee der »Internationalisation at Home«, die Bengt Nilsson 1999 erstmalig als Konzept umrissen hat (Crowther/Joris/Otten/Nilsson/Teekens/Wächter 2000: 1). Als wichtige Voraussetzung für gelingende Internationalisierung vor Ort wird interkulturelle Kompetenz von Lehrenden und Studierenden (Otten 2000, Nilsson 2000, Teekens 2000) und Integration ausländischer Studierender und Lehrender genannt (Otten 2000: 17; Knight 2005: 27).

3.3 Integration

Als Adressaten von Integrationsbemühungen wurden im Rahmen des PROFIN-Projekts alle Akteure an der Universität verstanden. Ebenso wie in der Gesamtgesellschaft alle Bürgerinnen und Bürger angesprochen sind, ihren Teil zur Integration beizutragen (zu integrieren und sich zu integrieren), gelingt Integration an der Universität auch nur, wenn alle Gruppen bereit sind, ihre Rolle bei der Integration wahrzunehmen. Bewusst wird hier nicht davon gesprochen, dass sich die Minderheitsgruppe der »Ausländer« in die Mehrheitsgruppe der »Inländer« integrieren soll und umgekehrt die Mehrheitsgruppe der »Inländer« ihrerseits die Bedingungen schaffen soll, die Minderheitsgruppe der »Ausländer« zu integrieren, selbst wenn auch dies Teil von Integration ist. Aufgrund der existierenden Vielfalt an Herkünften, Bildungs- und Lebensbiographien, Lernstilen und -voraussetzungen macht es wenig Sinn, Integrationsbemühungen und -maßnahmen an den formalen Status der Staatszugehörigkeit zu binden, wenn doch jede und jeder in unterschiedlichen Kontexten und Situationen integrierend, zu integrieren, sich integrierend und manchmal mehreres gleichzeitig sein kann.

Aus meiner Erfahrung heraus betrachte ich die Konstruktion einer Trennlinie zwischen der einen und der anderen Gruppe, also die Zuschreibung der fundamentalen Differenz zwischen den einen, den »Inländern«, und den anderen, den »Ausländern«, als Barriere für Integration. Dies kann verdeutlicht werden an Beispielen an der Universität Tübingen und anderswo, bei denen Maßnahmen zur Integration, teilweise explizit zu diesem Zweck mit zusätzlichen Mitteln gefördert, von den Zielgruppen aber nicht angenommen wurden. Diese Beispiele betreffen Projekte mit Bezeichnungen wie »Unterstützung für Studierende mit Migrationshintergrund«, »Einführung in das Studium für ausländische Studierende« etc. Gerade Studierende mit »Migrationshintergrund« fühlen sich von solchen Angeboten »für« häufig als defizitbehaftet stigmatisiert. Auch dies resultiert in dem vielfach von mir in informellen Gesprächen mit Lehrenden gehörten Befund, dass »jetzt, wo wir endlich was ganz Spezielles anbieten können, kommen gerade die, die es wirklich bräuchten, nicht«. Problematisch ist hierbei, dass bei Drittmittelgebern in vielen Fällen als eine getrennte Zielgruppenauswahl nach Herkunfts-nationalität erforderlich und nachzuweisen ist.

Die Angebote »für ausländische Studierende« werden von diesen als äußerst hilfreich empfunden und gut angenommen, ganz besonders Sprachkurse. Dennoch beklagen Vollzeitstudierende aus dem Ausland, dass sie sich nicht gut in die Studierendenschaft integriert

fühlen, und dass sie sich mehr Angebote mit allen anderen Studierenden zusammen wünschen bzw. bei den allgemeinen Angeboten aktiver einbezogen werden möchten. (Queis 2009: 24 ff.; Befragung von ausländischen Studierenden an der Universität Tübingen im Rahmen des vom DAAD geförderten PROFIS-Projekts 2008-2009). Dies ist umso bedenklicher, als erwiesenermaßen das Wohlergehen und das Gefühl »dazuzugehören«, erheblich zum Studienerfolg beitragen (Queis 2009: 29).

Auf der anderen Seite steht fest, dass das Ankommen und Studieren an der Hochschule nicht nur für Studierende mit Migrationshintergrund und aus dem Ausland eine Herausforderung bedeutet, sondern dass diese mit vielen anderen Studierenden ähnliche Schwierigkeiten teilen. Nicht zufällig gab es an der Universität Tübingen bei den oben genannten zielgruppenspezifisch benannten Angeboten mehrere Anfragen von Studierenden, ob sie denn das Angebot nicht auch als MuttersprachlerInnen nutzen dürften.

Aus diesen Beobachtungen heraus entstand im PROFIN-Projekt der Universität Tübingen der Ansatz, nicht segregierend vorzugehen, sondern immer die gesamte Studierendenschaft und alle Lehrenden als Zielgruppe für Integration zu betrachten und die Maßnahmen entsprechend zu gestalten. Dies setzt allerdings voraus, dass die Akteure bei der Ansprache aller gleichzeitig die Fähigkeit haben müssen, auf die speziellen Bedarfe oder etwa Lernstile einzelner Gruppen und Personen einzugehen. Speziell für die Lehre ist das kein neues Thema. Die Zusammensetzung von Studierenden in Lehrveranstaltungen war schon immer heterogen (Richter 2005). Statt dies wie in der Vergangenheit weiterhin als Barriere für eine idealerweise anzustrebende Homogenität zu betrachten, gibt es seit einigen Jahren zunehmend hochschuldidaktische Ansätze, den Umgang mit Heterogenität in der Lehre als professionelle Anforderung zu unterstützen (ebenda). Wenn nun die Heterogenität bei einem Teil der Studierenden auf dem kulturellen Hintergrund beruht, muss die Kompetenz, mit Heterogenität umzugehen, die Komponente der interkulturellen Kompetenz einschließen. Wenn man dabei, wie oben beschrieben, die zahlreichen Facetten und Ebenen von kultureller Vielfalt bei allen Gruppen an der Hochschule betrachtet, die keineswegs an der nationalkulturellen Herkunft festgemacht werden können, führt dies zur Erfordernis von Diversitätskompetenz. Idealerweise ist diese zur Verwirklichung von Integration bei den Akteuren auf allen Ebenen der Hochschule vorhanden. Alle diese Aspekte haben wir während des PROFIN-Projekts unter *interkulturelle Kompetenz* gefasst. Die Diskussionen und Erfahrungen im Projektverlauf haben jedoch ergeben, dass bei den daraus entstandenen Folgemaßnahmen zur Bezeichnung *Diversitätsorientierung* übergegangen wurde.

3.4 Interkulturelle Kompetenz zur Unterstützung von Integration

Interkulturelle Kompetenz wurde im Rahmen des Projekts als kulturgenerelle, also nicht länderspezifische, soziale Handlungskompetenz in Bezug auf interkulturelle Handlungsfelder definiert (vgl. Bolten 2006). Ausgehend von Gertsen (1990) betrachte ich interkulturelle Kompetenz als Zusammenspiel von Fertigkeiten auf der kognitiven, affektiven und konativen Ebene. Die interdependenten Teilelemente von interkultureller Kompetenz auf diesen Ebenen sind Interesse an anderen Kulturen, Neugierde und Offenheit für Ungewohntes, Wissen über kulturelle Hintergründe, Fremdsprachenkenntnisse, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Bereitschaft zum Perspektivwechsel, Respekt für Vielfalt, Sensibilität für Kommunikationsebenen und Flexibilität im Handeln (angelehnt an Bolten 2006,

2007; INCA Project). Wenn diese Auswahl für einen Lehr-Lernkontext an der Hochschule getroffen und den oben genannten Ebenen zugeordnet wird, dann nicht, um interkulturelle Kompetenz als feste Struktur von statischen Listenmodellen festzuschreiben. Vielmehr wird dies in der Funktion eines Modells als Ausgangspunkt verwendet, um die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Bereiche zu lenken, in denen Lernen zum Aufbau von interkultureller Kompetenz stattfinden muss, und um die Notwendigkeit aufzuzeigen, dass die Methoden zur Vermittlung interkultureller Kompetenz das Lernen auf der kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Ebene ansprechen müssen. Die Weiterentwicklung dieses Modells durch Deardorff (2006) als Lernspirale, die einen fortdauernden Prozess mit ständigen Wechselwirkungen zwischen den Teilkompetenzen und Lernebenen ohne Endpunkt darstellt, trägt der dynamischen Komplexität von interkultureller Kompetenzentwicklung Rechnung und betrachtet diese als einen Zielbereich des lebenslangen Lernens.²

Bei dem im Vorhergehenden beschriebenen Verständnis von Internationalisierung ist klar, dass es um eine Querschnittsaufgabe geht, die nicht nur durch eine Addition von einzelnen Bottom-Up-Initiativen und Top-Down-Maßnahmen erreicht werden kann, sondern durch die Kombination der Aktivitäten aller Akteure in ihrem jeweiligen Tätigkeitsfeld auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses von Internationalisierung.

Das PROFIN-Teilprojekt Portfolio »International Studieren« sollte einen Beitrag zur Sensibilisierung für die Bedeutung interkultureller Kompetenz und Integration aller Studierenden für Internationalisierung bei Studierenden und Lehrenden leisten. Gleichzeitig stellte es das Angebot einer konkreten Unterstützungsmaßnahme dar, interkulturelle und Integrationskompetenz im Lehr-Lerngeschehen zu entwickeln,

² Eine detailliertere Beschreibung des hier skizzierten, dem PROFIN-Teilprojekt Portfolio »International Studieren« zu Grunde liegenden Verständnisses von interkultureller Kompetenz ist zu finden bei Mahadevan/Kilian-Yasin, 2013.

4 Umsetzung des Teilprojekts Portfolio »International Studieren«

In der Anfangsphase des Tübinger PROFIN-Projekts bestand auf einem Workshop an der Universität Hildesheim die Gelegenheit, sich mit Akteuren aus anderen PROFIN-Projekten mit ähnlicher Zielrichtung auszutauschen. Die Diskussion darüber, welche strukturelle Verankerung ein interkulturelles und integrationsförderndes Instrument haben sollte, bewegte sich zwischen den Größen »additiv« (z.B. Zertifikat unabhängig vom Studienfach) und »integriert« (Bestandteil des Fachstudiums) und damit verbunden zwischen »freiwillig« und »obligatorischer (Teil des) Leistungsnachweis(es)« (siehe Bosse, 2008). Aufgrund unseres Anliegens, interkulturelle und Integrations-Kompetenz als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen von Studium und Lehre zu verankern, war für das Tübinger Teilprojekt Portfolio »International Studieren« klar, dass eine weitestgehende Integration in die Fachveranstaltungen und damit Integration in den Leistungsnachweis mit entsprechender Vergabe von ECTS-Punkten anzustreben war. Ein Internationalisierungs-Mainstreaming in Bezug auf die oben beschriebenen interkulturellen und integrativen Internationalisierungsaspekte wird nur verwirklicht, wenn es durch die Identifikation der Fachlehrenden in der Lehre mit den Fachthemen verbunden wird. Deswegen war unser Ziel, das Thema mit dem Instrument Portfolio nicht nur als unverbundenen Zusatzaspekt von außen in die Fachlehre einzuspeisen, sondern dass sich die Fachlehrenden das Portfolio als Instrument mitsamt dem inhaltlichen Leitthema zu Eigen machen, um es nach der Einführungsphase in eigener Verantwortung selbst weiterzuführen.

Ebenso klar war, dass dies nicht im ersten Schritt verwirklicht werden kann, sondern graduell über Zwischenschritte aufgebaut werden muss. Deswegen, und um selbst Erfahrungen im Hinblick auf Erfolgsstrategien zu sammeln, erarbeiteten wir mit Fachlehrenden unter Einbeziehung deren Anliegen Pilotmodelle zur Erprobung des Portfolios »International Studieren«. Die Modelle unterschieden sich anhand des Grades an Integration in Fachlehrveranstaltungen. Zu allererst jedoch konzipierten wir einen Vorläuferkurs im Rahmen der Schlüsselqualifikationskurse (SQ) ohne direkte Zusammenarbeit mit Fachlehrenden, um überhaupt einmal praktische Erfahrungen mit dem Portfolio zu machen, auf denen aufbauend es dann an die Fachlehrenden herangetragen werden konnte.

Da intensive und transparente Kommunikation und wechselseitiger Austausch ein wichtiges Fundament für die Zusammenarbeit zwischen der zentralen Ebene und den Fachbereichen in den Fakultäten ist (siehe o.g. Paton/McCalmann 2008), waren alle Schritte von fortlaufendem Informationsaustausch begleitet. Den VertreterInnen aller Fakultäten wurden die Fortschritte in den PROFIN-Teilprojekten regelmäßig in den Studiendekanerrunden vorgestellt und schriftliche Informationen dazu verteilt. Im Teilprojekt »Integrative Maßnahmen zur Förderung der Schreibkompetenz« diente der Runde Tisch »Schreibdidaktik« als Diskussionsplattform auch für die Portfolio-Arbeit. Vor allem aber gab es mit den Partnern in den Portfolio-Piloten selbst häufige Gesprächstreffen und regen Emailaustausch, und die Projektmitarbeiterin erstellte regelmäßige Sachstände, Dokumentationen und Informationsmaterial, das sie im Austausch mit den Partnern weiterentwickelte und diesen zur Verfügung stellte.

Im Folgenden werden die in der untenstehenden Tabelle zusammengefassten unterschiedlichen Modelle beschrieben.

Zeitraum	Modell	Kooperationspartner	Einbindung in Leistungsnachweis	Art der Integration
Wintersemester 2009/10	Modell 1) Kurs »Interkulturelle Kommunikation und Arbeiten in multikulturellen Teams« mit Portfolio »International Studieren« als Lehr-Lerninstrument im Rahmen von wählbaren Schlüsselqualifikationen (SQ) für Studierende der Wirtschafts- und Politikwissenschaften	Politikwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften	PolsWis: Anerkennung als frei wählbare SQ WiWi: Anerkennung als SQ, Einbindung in eigenen SQ-Katalog	Im Rahmen von SQ anerkannt, Portfolio obligatorischer Leistungsnachweis, mit ECTS-Punkten versehen, inhaltliche Aufgaben mit Bezug auf Fachveranstaltungen, keine Integration in Fachlehre
Wintersemester 2010/11	Modell 2) Kurs »International Studieren« als zusätzliche SQ-Leistung zur Vorlesung »Einführung in die Wirtschaftswissenschaften« wählbar für Studierende der Wirtschaftswissenschaften im ersten Semester	Wirtschaftswissenschaften	Anerkennung als SQ, Einbindung in eigenen SQ-Katalog	Anknüpfung an Vorlesung »Einführung in die Wirtschaftswissenschaften« als zusätzlich wählbare SQ-Leistung, Portfolio obligatorischer Leistungsnachweis, mit ECTS-Punkten versehen, inhaltliche Aufgaben mit Bezug auf Fachveranstaltungen, punktuelle Integration in die Fachlehre
Wintersemester 2010/11	Modell 3) Portfolio »International Studieren« als Leistungsnachweis der »Einführung in die Slavistik«	Slavistik	Portfolio 80% des Leistungsnachweises	Portfolio ist fortlaufendes Lerninstrument für die Kursinhalte, versehen mit ECTS-Punkten, Kurseinheiten für Portfolio-Arbeit und interkulturelle Kompetenz sind Bestandteil des Kurses
Sommersemester 2011	Modell 4) Portfolio im Rahmen des Mentoring-Programms Biologie	Biologie	Portfolio wird freiwillig geführt	Begleitinstrument für Mentoring

Übersicht Portfolio-Piloten »International Studieren an der Universität Tübingen«

In allen vier Modellen waren die Studierenden jeweils am Anfang des Portfolios aufgefordert, Internationales in ihrer bisherigen Biographie zu reflektieren und darauf am Ende des Semesters noch einmal zurückzublicken. Ebenso erhielten sie einen auszufüllenden Fragebogen zu ihrer momentanen Situation beim Studieneinstieg mit mehreren Kategorien zu Orientierung im Studienfach, einschließlich einigen Fragen zur Einordnung des eigenen Arbeitsstils und der Aufforderung, sich persönliche Ziele für das kommende Semester zu setzen. Am Ende des Portfolios zogen die Studierenden Bilanz über die Entwicklungen im zurückliegenden Semester und planten erneut die nächsten Schritte für das kommende Semester.

4.1 Modell 1)

Der Kontakt mit Vertretern aus den Politik- und Wirtschaftswissenschaften ergab sich aus dem Vorläufer-Projekt PROFIS (ebenfalls DAAD-gefördert), bei dem das Dezernat *Internationale Angelegenheiten* in diesen beiden Fächern Befragungen zur Integration von ausländischen Studierenden durchgeführt hatte. In beiden Fächern gibt es internationale Studiengänge, einen hohen Anteil an Vollzeitstudierenden aus dem Ausland und Interesse an der Internationalisierung.

Nach je einem Informationsgespräch der Projektleiterin und Projektmitarbeiterin mit den Fachvertretern ergab sich folgende Form der Zusammenarbeit: Das Dezernat *Studium und Lehre* bot einen eigens konzipierten SQ-Kurs mit dem Titel »Interkulturelle Kommunikation und Arbeiten in multikulturellen Teams« für Studierende in der ersten Hälfte des Studiums an. In den Politikwissenschaften machten die Lehrenden in ihren Fachveranstaltungen Werbung für diesen Kurs. In den Wirtschaftswissenschaften wurde der Kurs in den eigenen Katalog der wählbaren Schlüsselqualifikationen aufgenommen. Als Informationsmaterial erstellte ich als zuständige Projektmitarbeiterin eine Kursbeschreibung, in der hervorgehoben wurde, dass Studierende mit unterschiedlichen Herkunft und sprachlichen Voraussetzungen ausdrücklich eingeladen sind, am Kurs teilzunehmen, da diese Vielfalt im Kurs aktiv als Vorbereitung auf spätere Berufstätigkeiten in internationalen Arbeitsfeldern genutzt werden sollte.

Der Kurs wurde von 10 Studierenden gewählt, davon vier deutsche MuttersprachlerInnen ohne Migrationshintergrund (1. und 3. Semester), zwei deutsche MuttersprachlerInnen mit Migrationshintergrund (1. Semester), zwei Vollzeitstudierende aus dem Ausland, davon einer mit Deutsch als Fremdsprache, die andere mit Deutsch als Zweitsprache (1. Semester) und zwei Austauschstudierende aus dem Ausland mit Deutsch als Fremdsprache (4. Semester). Die erwünschte Internationalität der Zielgruppe konnte also durch dieses Angebot erreicht werden. Im Laufe des Kurses brach eine Austauschstudierende den Kurs ab, als das Schreiben der kurzen Hausarbeit anstand, mit der Begründung, die Arbeitsbelastung im Kurs sei ihr zu viel. Eine der muttersprachlichen deutschen Studierenden (1. Semester) brach gegen Ende des Kurses aus persönlichen Gründen ihr gesamtes Studium ab.

Der Kurs bestand aus wöchentlichen Einheiten von zwei Semesterwochenstunden (SWS) über das gesamte Semester hinweg, die von mir als PROFIN-Projektmitarbeiterin abgehalten wurden und beinhaltete die folgenden Abschnitte:

- Einführung in die Portfolio-Arbeit über ILIAS
- Input und Übungen zur interkulturellen Grundsensibilisierung mit kritischer Diskussion der gängigen Kulturmodelle
- Einführung ins akademische Recherchieren und Schreiben für Mutter- und FremdsprachlerInnen
- Schreiben einer kurzen Hausarbeit (Teil des Portfolios) zum Thema »Interkulturelle Kompetenz« (5 Seiten) mit begleitender individueller Schreibberatung
- Interview mit Fachlehrenden zum Thema »Internationales in meinem Fach«
- Interaktive Simulation zur multikulturellen Teamarbeit
- Interkultureller Stadtspaziergang mit Fotodokumentation und anschließendem Weihnachtessen.

Zu jedem Abschnitt, d.h. ein- bis zweiwöchentlich wurden Aufgaben zur Auswertung und Reflexion gestellt. Diese sollten zum großen Teil einzeln, zu einem kleineren Teil als Gruppenaufgaben bearbeitet werden. Darüber hinaus gab es eine Beobachtungsaufgabe, die sich über einen längeren Zeitraum von vier Wochen erstreckte, nämlich Internationales in den Fachveranstaltungen, im allgemeinen Studienalltag und in der sonstigen Lebensumgebung zu beobachten und zu notieren. Eine Aufgabe erforderte eine Selbsteinschätzung zur interkulturellen Kompetenz nach den Kriterien, die die Studierenden in ihrer kurzen Hausarbeit herausgearbeitet hatten. Die Klammer des Portfolios war eine Anfangsreflexion zu den Erwartungen an das Studium und Zielen für das kommende Semester sowie eine rückblickende Bilanz, ob und wie Erwartungen und Ziele sich erfüllt haben, gefolgt von neuen Zielsetzungen für die Zukunft.

Als Ablauf war geplant, dass die Studierenden diese begleitenden Aufgaben im laufenden Semester erfüllten und am Ende auf dieser Grundlage ein zusammenfassendes Beurteilungs- und Präsentations-Portfolio erarbeiteten. Bis auf die kurze Hausarbeit war ihnen dabei freigestellt, ob sie in das Portfolio nur die zusammenfassenden Reflexionen einfügen wollten, oder auch die zu Grunde liegenden Aufgabenblätter aus dem Semester. Kombiniert mit der Mitarbeit in der Präsenzzeit stellte das Portfolio den Leistungsnachweis dar, für den ECTS-Punkte vergeben wurden. Freiwillig konnten die Studierenden wählen, ob sie ihr Portfolio hochschulöffentlich präsentieren wollten, wodurch sie einen zusätzlichen ECTS-Punkt erwerben konnten. Diese Möglichkeit nahmen vier Studierende wahr. Zwei davon präsentierten in der Abteilung Deutsch als Fremdsprache des Dezernats *Internationale Angelegenheiten*, zwei weitere präsentierten ihr Portfolio in einem größeren Kreis für universitätsweit Interessierte an Portfolio-Arbeit und trugen damit zur Öffentlichkeitsarbeit für Portfolio-Arbeit und Internationalisierung vor Ort bei.

Die semesterbegleitenden fortlaufenden Aufgaben wurden in den Sitzungen erläutert und auf ILIAS zur Verfügung gestellt. Um deutlich zu machen, dass diese Aufgaben wirklich der eigenen Reflexion dienten und um zu vermeiden, dass sie nach Kriterien der sozialen Erwünschtheit erledigt würden, war es freigestellt, die eigenen Aufgaben dort hochzuladen oder nicht. Demzufolge gab es auch keine Fristen für eine Abgabe. Lediglich die kurze Hausarbeit und das Protokoll des Interviews mit einer Lehrperson aus dem eigenen Fach mussten termingerecht nach dem zweiten Drittel des Semesters eingereicht werden. Eine unmittelbare Rückmeldung zu den einzelnen Aufgaben war ebenfalls nicht vorgesehen, das gesamte Portfolio wurde erst zusammengefasst nach der Abgabe mit einem ausführlichen schriftlichen Feedback versehen. Für die kurze Hausarbeit gab es ein ausführliches individuelles Feedback in Form einer jeweils einstündigen Schreibberatung pro StudentIn, für die übrigen einzelnen Portfolio-Aufgaben nicht. Danach konnten die Studierenden die Hausarbeit noch einmal überarbeiten. Das Portfolio enthielt die Entwurffassung, die überarbeitete Endfassung und eine Reflexion über den Schreibprozess.

Die Idee beim gesamten Ablauf war, dass die Studierenden selbstgesteuert und während des Semesters den Hauptteil ihrer Arbeit erledigen und am Schluss unterstützt durch diese Grundlage nur noch zusammenfassende Reflexionen zu schreiben hätten, aus denen das Portfolio bestand. Damit sollte eine Entzerrung der Arbeitslast erreicht werden, die etwa durch eine große Klausur oder umfangreiche Hausarbeit nach Ende des Seminars entsteht.

Faktisch wurde dieses letztgenannte Ziel nicht erreicht, denn die meisten Studierenden erledigten ihre Aufgaben nicht lückenlos fortlaufend bzw. nicht so tiefgehend, dass sie dadurch schon eine solide Grundlage erarbeitet hätten. Damit ballte sich die Arbeitsbelas-

tung vor dem Abgabetermin des Portfolios durch das Rekonstruieren und Von-Grund-auf-neu-Erledigen der Aufgaben aus dem Semester sehr, obwohl genau dies vermieden werden sollte. Die Studierenden merkten rückblickend an, dass ihnen das verpflichtende Hochladen mit festen Terminen lieber und aus ihrer Sicht zielführender gewesen wäre. Im Gegensatz zu Portfolio-Arbeit in höheren Semestern, in denen eine zu starke Führung einschränkend wirken kann (Mahadevan/Kilian-Yasin 2013) erscheint eine engere Führung in frühen Semestern angebracht.

Im Rückblick erweisen sich auch die Anforderungen für den Inhalt des Abgabe-Portfolios als sehr detailliert und umfangreich, so dass die Studierenden die Kombination aus fortlaufenden Aufgaben und zusammenfassenden Reflexionen durchaus als doppelte Arbeit empfinden konnten.

Dennoch ergaben die abschließenden Zusammenfassungen am Ende der Abgabe-Portfolios eine sehr positive Rückmeldung in den folgenden vier Aspekten: Orientierung über Ziele im Studium, intensives Kennenlernen und Interaktion von Studierenden unterschiedlicher Herkünfte, Unterstützung beim akademischen Schreiben, interkulturelle Sensibilisierung. Die Unterstützung beim akademischen Schreiben empfanden die nicht-MuttersprachlerInnen als besonders integrativ, weil sie Einblick in die kulturellen Standards einer deutschen Hausarbeit an der Universität gewinnen konnten und bei der gemeinsamen Einführung und Nachbesprechung mit den MuttersprachlerInnen die Erfahrung machten, dass dies auch für diese eine Herausforderung darstellte, also kein »Ausländerproblem« ist. Der Kurs wurde im Fach Wirtschaftswissenschaften im Rahmen des dortigen SQ-Katalogs evaluiert und erhielt ein außerordentlich positives Ergebnis.

Aus den Erfahrungen in Modell 1) folgte: Der inhaltliche Ansatz und Aufbau des Kurses mit dem Portfolio »International Studieren« eignen sich grundsätzlich, um eine gemischte studentische Zielgruppe anzusprechen und deren Potenzial für interkulturelles und integratives Lernen als Beitrag zur Internationalisierung zu nutzen. Allerdings organisierten die Studierenden ihre Arbeit nicht so, dass sie kontinuierliches Arbeiten bewirkte und als Entzerrung der Prüfungslast empfunden wurde. Dieser Aspekt ist aber wichtig, um Akzeptanz bei Studierenden und Lehrenden zu erwirken.

Auf der Grundlage dieser Auswertung, den Erkenntnissen aus weiterer Literaturrecherche und zwei hochschuldidaktischen Workshops zur akademischen Schreibdidaktik sowie einem zu ePortfolio-Didaktik wurde das Konzept im nächsten Schritt gemeinsam mit Vertretern aus Fachbereichen weiterentwickelt.

4.2 Modell 2)

Vor dem Gespräch mit den Kooperationspartnern aus den Wirtschaftswissenschaften (zum damaligen Zeitpunkt Studiendekan und Assistent, beide verantwortlich für die Einführungsveranstaltung für alle StudienanfängerInnen der Wirtschaftswissenschaften) erhielten diese ein Informationspapier zum PROFIN-Teilprojekt Portfolio »International Studieren«, in dem auf die Erfahrungen aus dem ersten Portfolio-Pilot Bezug genommen wurde.

Beim Gespräch zeigte sich, dass zwar einerseits ein Instrument mit Orientierungsfunktion und Fragen zu Zielen und Schwerpunktsetzung im Studium für alle Studierenden als sehr sinnvoll und wünschenswert betrachtet wurde. Die Förderung von Internationalisierung wurde ebenfalls als ein wichtiges Thema betrachtet. Bei einer Vorlesungsgröße von über 400

Personen stellte sich allerdings die Schwierigkeit der Handhabung. Deswegen wurde vereinbart, dass das Portfolio »International Studieren« wiederum als freiwillige Zusatzleistung im Rahmen eines SQ-Kurses mit Anrechnung von ECTS-Punkten angeboten werden sollte. Es sollte jedoch insofern an die Einführungsvorlesung geknüpft sein, dass es auf einige inhaltliche Aspekte Bezug nahm und umgekehrt in die Vorlesung zurückwirkte, indem die SQ-Kurs-TeilnehmerInnen in mehreren Tutoriums-Sitzungen Denkanstöße aus der Portfolio-Arbeit in Form von Kurzimpulsen mit Diskussion in alle Tutorien einbrachten.

Um die inhaltliche Gestaltung auf die Anliegen der Fachvertreter abzustimmen, wurde als Ausgangspunkt erfragt, was die fach- und kompetenzbezogenen Lernziele der Einführungsveranstaltung sind und angeboten, das Portfolio-Raster auf diese Ziele abzustimmen. Die Gesprächspartner nannten wichtige Orientierungsfragen, die zu Beginn der Einführungsvorlesung schnell behandelt würden, im weiteren Verlauf der Vorlesung und des Studiums aber nie wieder im Rahmen von Veranstaltungen aufgegriffen würden. Für solche Fragen seien eigentlich die Sprechstunden vorgesehen, die aber aus ihrer Sicht zu wenig bzw. zu spät in Anspruch genommen würden. Aus dem Gespräch folgte, dass die Fachvertreter wichtige Lernziele und damit zusammenhängende Fragen notierten, diese an mich als Projektmitarbeiterin schickten und diese daraus mit Internationalisierungsaspekten kombinierte Portfolio-Aufgaben mit einem zeitlichen Ablaufplan erstellte. Außerdem erstellte ich eine Übersicht über die Verteilung des Workloads auf Präsenzzeiten und Portfolio-Aufgaben mit festgelegten Abgabefristen und den dafür vergebenen ECTS-Punkten. Dieses Dokument bot den Fachlehrenden und den Studierenden transparente Auskunft über die zu erwartende Arbeitsbelastung. In Absprache mit den Fachvertretern erstellte ich eine Übersicht der Beurteilungskriterien für die Portfolio-Benotung, die den Studierenden ebenfalls Klarheit über die Erwartungen an ihr Portfolio bot. Auf dieser Grundlage beurteilte ich die Portfolios gemeinsam mit den Fachvertretern als Leistungsnachweis für den SQ-Kurs beurteilt. Die von den Fachlehrenden eingebrachten inhaltlichen Lernziele waren:

- Überblick über das Studium der Wirtschaftswissenschaften
- individuelle Klärung, warum man dieses Fach gewählt hat und wohin es einen führen soll
- Reflexion über die Rolle der Wirtschaft und der Wirtschaftswissenschaften in der Gesellschaft
- Verständnis der grundlegenden Fachbegriffe in den Wirtschaftswissenschaften
- Planung des Studiums im Hinblick auf (internationale) Berufsziele (verbunden mit dem Besuch einer Sprechstunde)
- aktive Nutzung der vorhandenen Internationalität der Studierendenschaft in den Wirtschaftswissenschaften als Vorbereitung für multikulturelle Teamarbeit.

Der begleitende Kurs bestand in diesem Fall aus zwei Blockveranstaltungen – einer im ersten Drittel des Semesters, einer am Ende des zweiten Drittels – und zwei kurz aufeinanderfolgenden dreistündigen Sitzungen im letzten Drittel des Semesters. Die erste Blockveranstaltung wurde als vierstündige Einführung in die Portfolio-Arbeit gestaltet. Die zweite bestand aus einem vierstündigen Workshop »Interkulturelle Kommunikation«. Die zwei dreistündigen Sitzungen waren eine Einführung und Übungen zum akademischen Schreiben mit Arbeitsphase und Peer-Feedback. Neben diesen Präsenzzeiten gehörte zu den Kursleistungen

die Vereinbarung eines Sprechstundentermins bei einem/r Studien(fach)beraterIn oder Fachlehrenden mit Vor- und Nachbereitung. Dies trug dem Wunsch der FachvertreterInnen Rechnung, Studierende frühzeitig zu Beratungsgesprächen über ihre Studienplanung anzuregen. Außerdem gehörten zwei Kurzimpulse in den Tutorien über die »Bedeutung der Fachsprache für das Studium der Wirtschaftswissenschaften« und »Rolle der Wirtschaft und der Wirtschaftswissenschaften in der Gesellschaft« zum Pflichtpensum des Kurses.

Daneben hatten die Studierenden wöchentliche Portfolio-Aufgaben zu festen Terminen auf der ILIAS-Plattform einzureichen, von denen eine wie im ersten Portfolio-Pilot das Schreiben eines Entwurfs einer kurzen Hausarbeit zum Thema »Interkulturelle Kompetenz« im Anschluss an den interkulturellen Workshop war. Die Übung zum akademischen Schreiben bot die Möglichkeit, diesen Entwurf anhand von Anleitung und Peer Feedback zu überarbeiten. Weiter mischten sich Aufgaben zur Orientierung und Zielsetzungen im Studienfach, inklusive Vor- und Nachbereitung der Sprechstunde, mit Reflexionen zur Internationalität im Studium, einer Selbsteinschätzung interkulturelle Kompetenz, Überlegungen zur Fachsprache und gesamtgesellschaftlichen Rolle der Wirtschaftswissenschaften und einer zusammenfassenden Bilanz des Portfolio-Kurses. In diesem Modell gab es keine Trennung zwischen fortlaufenden Aufgaben und Portfolio-Einlagen, die fortlaufenden Aufgaben stellten gleichzeitig den Portfolio-Inhalt dar und wurden lediglich von einer zusätzlichen Einleitung und auswertenden Zusammenfassung begleitet.

Im Gegensatz zum ersten Portfolio-Piloten lag den Studierenden in diesem Kurs von Anfang an die o.g. Übersicht zur Aufteilung der Arbeitsbelastung sowie eine Liste zum Inhalt des Portfolios als auch ein Blatt mit Bewertungskriterien für alle Kurs-Leistungen vor.

Nachdem der SQ-Kurs in der ersten Einführungsvorlesung den über vierhundert Studierenden vorgestellt wurde, meldeten sich rund vierzig InteressentInnen, von denen sich zwanzig verbindlich beim Kurs anmeldeten und in der ersten Hälfte des Kurses teilnahmen. Von diesen waren drei Vollzeitstudierende aus dem Ausland mit Deutsch als Fremdsprache, sechs Studierende mit Deutsch als Zweitsprache und elf deutsche MuttersprachlerInnen. Ein muttersprachlicher Studierender brach sein Studium im ersten Drittel aus persönlichen Gründen ab, ein weiterer, weil er merkte, dass ihm das Studienfach nicht lag. Nach dem interkulturellen Workshop gab es eine Reihe von Kursaustritten, die zeitlich mit dem Abgabetermin des Entwurfs der kurzen Hausarbeit knapp nach der Mitte des Semesters zusammenfielen. Die Studierenden begründeten dies in unterschiedlicher Ausführlichkeit per Email damit, dass ihnen der Zusatzkurs nun doch zu viel werde. Unter den AbbrecherInnen waren die drei ausländischen Vollzeitstudierenden, zwei MuttersprachlerInnen und drei Studierende mit Deutsch als Zweitsprache, so dass am Schluss neun Studierende an dem Kurs teilnahmen. Von diesen gaben sieben am Ende ihr vollständiges Portfolio »International Studieren« ab.

In den auswertenden Zusammenfassungen wurden vor allem die Orientierungsaspekte und das Üben des akademischen Schreibens als positiv hervorgehoben. Teilweise wurde der Workload als zu hoch empfunden, andererseits aber die Verteilung der Arbeit auf das Semester und das Zeitmanagement über feste Upload-Termine sehr geschätzt. Die Interaktivität und Arbeitsatmosphäre in der kleinen Gruppe wurde von allen Studierenden als sehr gut empfunden. Einerseits begrüßten die Studierenden, dass der Kurs früh im Studium internationale Aspekte beinhaltete, die in den übrigen Einführungskursen fehlten, andererseits wurde beklagt, dass diese auch hier zu kurz gekommen seien.

Im Vergleich zu Modell 1) ist mit Modell 2) die Zielsetzung der Entzerrung der Prüfungslast in Bezug auf den SQ-Kurs selbst gut gelungen, denn der Arbeitsaufwand für das Portfo-

lio als Leistungsnachweis war gleichmäßig über das ganze Semester verteilt. Das Portfolio konnte einen guten Beitrag zur Orientierung und Klärung der Zielsetzungen im Studium leisten. Die interkulturellen und integrativen Zielsetzungen konnten hier jedoch nicht voll erreicht werden, vor allem, weil nach den Kursaustritten keine vielfältige Mischung mehr als Ressource vorhanden war. Möglicherweise sind wöchentliche Treffen wie in Modell 1) eine bessere Voraussetzung für integrative Kohäsion der Gruppe, und möglicherweise wären in einer durch höhere Interaktionsfrequenz stärker zusammengewachsenen Gruppe weniger Austritte geschehen.

4.3 Modell 3)

In Gesprächen mit VertreterInnen aus der damaligen Neuphilologischen Fakultät entwickelte sich eine Zusammenarbeit zwischen dem Dezernat Studium und Lehre und dem Seminar für Slavistik. Das wöchentliche Einführungsseminar für alle StudienanfängerInnen der Slavistik erwies sich als geeignet für ein integriertes Portfolio »International Studieren« als Hauptleistungsnachweis (80%) in Kombination mit einer Kurzprüfung (20%) am Ende des Semesters.

Das Einführungsseminar wurde in wöchentlichen zweistündigen Sitzungen vom Fachlehrenden gehalten, von denen er eine Sitzung für die Einführung in die Portfolio-Arbeit am Anfang des Semesters und die drei verbleibenden Sitzungen nach der Weihnachtspause für Übungen zur internationalen Teamarbeit und zum akademischen Schreiben zur Verfügung stellte. Daneben gab es einen 3-stündigen interkulturellen Workshop mit dem Titel »typisch slawisch – typisch deutsch!?!«, den ich als Projektmitarbeiterin gestaltete.

Das Portfolio begleitete die Seminarsitzungen mit wöchentlichen Leitfragen. Im ersten Konzeptionsschritt besprachen Projektmitarbeiterin und Fachvertreter den etablierten Ablaufplan der wöchentlichen Seminarthemen, um zur Formulierung eines Lernziels und einer dazu passenden Fragestellung pro Sitzung zu kommen. Auf dieser Basis erstellte ich Aufgaben in Form von Leitfragen pro Seminarsitzung als Portfolio-Raster auf ILIAS. Die einzelnen Aufgaben hatten als Frist jeweils den Tag vor der nächsten wöchentlichen Sitzung, so dass die Studierenden in der darauf folgenden Sitzung ihre möglichen Fragen einbringen konnten. Dem Fachlehrenden ermöglichte die von den Studierenden hochgeladenen Aufgaben einen Einblick in die Reflexion und den Wissensstand der Studierenden jeweils vor der Folgesitzung, so dass er genau auf diesen Wissensstand aufbauen und auf mögliche Lücken oder falsch verstandene Aspekte eingehen und diese ausgleichen konnte.

Bei diesem Modell unterstützte das Portfolio nicht nur Kompetenzerwerb in Bezug auf Orientierung am Anfang des Studiums, interkulturelle und akademische Schreibkompetenz, sondern es diente auch als Instrument zum Wissenserwerb in Bezug auf die Fachinhalte. Bis auf die 30-minütige Transliterationsklausur am Ende des Semesters wurden alle Wissens-themen, die in vorherigen Semestern in einer 90-minütigen Endklausur abgefragt wurden, in das Portfolio verlegt. Während bei der Klausur eine große Menge an Wissen komprimiert unter Zeitdruck wiedergegeben werden musste, bot das Portfolio Zeit und Raum, sich wöchentlich individuell vertieft mit den einzelnen Themen zu beschäftigen. Ein mit der Portfolio-Arbeit verbundenes Ziel ist, das Wissen durch das kontinuierliche Lernen von Woche zu Woche besser zu verankern als durch ein akkumuliertes Lernen kurz vor einer Klausur und nur für die Klausur. Aus der Sicht des Fachlehrenden bedeutete dies ein sehr viel präziser auf Lernziele fokussiertes Lehren als zuvor in der konventionellen Seminarform. Für den Fachleh-

renden ergab sich durch die Portfolio-Arbeit ein regelmäßiger Überblick darüber, was bei den Studierenden aus der jeweiligen Seminarsitzung überhaupt ankam, so dass er fortlaufend indirekte Rückmeldung über seine Lehre bekam. Dadurch konnte er schon im laufenden Semester gezielt auf Lücken eingehen, die in vorherigen Semestern erst in der Klausur zu Tage traten und nicht mehr ausgeglichen werden konnten.

Die Studierenden erhielten auch in diesem Modell außer bei der akademischen Kurzhausarbeit kein individuelles Feedback. Sie waren aufgefordert, ihre Fragen und Kommentare mit in den Kurs zu bringen, was ein Teil der Studierenden nutzte. Ansonsten erhielten die Studierenden als Gruppe Rückmeldungen, wenn der Fachlehrende oder die Projektmitarbeiterin bei der überblicksartigen Durchsicht der wöchentlichen Abgaben aufzugreifende Punkte bemerkten. Auf diese Weise konnten solche Punkte ohne Kenntlichmachung der Urheber besprochen werden. So erreichten auch die Fragen derjenigen, die in der Gruppe eher schweigen, das Plenum, und die Diskussion und Antworten kamen nicht nur den Fragenden, sondern allen anderen ebenso zu Gute.

Die durch den Fachlehrenden formulierten Lernziele waren die folgenden:

- Überblick über den Inhalt des Studiums der Slavistik und Klarheit darüber, worauf sich »slavisch« im wissenschaftlichen Sinne bezieht
- Orientierung zu Studienbeginn und Planung des Studienablaufs mit Auslandsaufenthalt
- Überblick über die slavischen Sprachen, Kenntnis der Geschichte der slavischen Sprachen und deren Einfluss auf andere Sprachen
- Bewusstsein über die eigenen Sprachfertigkeiten
- Erlernen der Transliterations- und Transkriptionsstandards für slavische Sprachen
- Fähigkeit zur wissenschaftlichen Recherche und Verfassen einer kurzen akademischen Arbeit

Ergänzend dazu kamen interkulturelle Reflexionen und die Aufgabe, bei einem Stadtspaziergang slavische Einflüsse in der Alltagsumgebung aufzuspüren und deren Hintergründen nachzugehen.

Die Integration der Fachinhalte ins Portfolio und Kombination mit internationalen und interkulturellen Reflexionen gelang voll und ganz und damit auch eine erhebliche Entzerrung der Prüfungslast am Ende des Semesters. Es gab in dieser Pflichtvorlesung nur einen Kursaustritt, der hier auch gleichzeitig Abbruch des Studiums der Slavistik bedeutete. Alle übrigen Studierenden erfüllten die obligatorischen Portfolio-Aufgaben. Von einer großen Mehrzahl wurden die Anstöße zur Orientierung im Studium und die Anleitung zum akademischen Schreiben als positiv hervorgehoben, während sich nur etwa ein Drittel der insgesamt 25 Studierenden engagiert auf die interkulturelle Kompetenzentwicklung einließ.

4.4 Modell 4)

Im Dezernat Studium und Lehre bestand das Bestreben, auch in der naturwissenschaftlichen Fakultät einen Portfolio-Piloten durchzuführen, um Erkenntnisse aus möglichst unterschiedlichen Bereichen zu sammeln. In Gesprächen mit FakultätsvertreterInnen ergab sich Interesse,

ein Portfolio als Begleitinstrument für das Mentoring-Programm für Studieneinsteiger in der Biologie einzusetzen. In diesem Programm sind jeweils ca. 15 StudienanfängerInnen einer Mentorin oder einem Mentor zugeordnet, die oder der die Studierenden über die ersten Semester hinweg begleitet. Die MentorInnen haben dabei keine Vorgaben, wie diese Begleitung zu strukturieren ist. Aus organisatorischen Gründen kam eine Zusammenarbeit für einen Portfolio-Piloten erst kurz vor Projektabschluss zustande. Die Projektmitarbeiterin setzte ein Portfolio-Raster für ein halbes Jahr mit sechs Portfolio-Stationen für eine Mentoring-Gruppe auf, die sie aber nicht mehr begleiten konnte. Dieser Portfolio-Pilot verlief nach Angaben des Mentors »im Sande«.

5 Schlussfolgerungen

5.1 Bilanz der Pilot-Portfolios im Hinblick auf die Zielsetzungen

Die Erkenntnisse aus den drei unterschiedlichen Pilot-Portfolios, die abgeschlossen wurden, haben Implikationen einerseits für die inhaltliche Zielsetzung der Internationalisierung und andererseits für die Einführung von Portfolio-Arbeit allgemein.

Bei allen drei Portfolio-Piloten war die Einbeziehung und Ansprache von muttersprachlichen, fremdsprachlichen und zweitsprachlichen StudienanfängerInnen in gemeinsamen Kursen erfolgreich. Die zu beobachtende Kohäsion und Zusammenarbeit in gemischten Teams war im ersten Modell (additiver SQ-Kurs) am intensivsten.

Alle Studierenden, die das jeweilige Portfolio abschlossen, hoben hervor, dass dieses sie bei der Orientierung im Studienalltag unterstützt habe und die Leitfragen zu einer zielführenden Planung des Studiums als sehr hilfreich empfunden wurden.

Mein Berufswunsch hat sich im dritten Semester sehr verändert, aber ich bin keineswegs unglücklich darüber. Anfang des Semesters wollte ich noch einen typischen BWL-Beruf anstreben wie Controller oder Personaler. Leider waren diese Berufswünsche nicht gut reflektiert, sondern einfach nur die Fächer, die mir aus dem Studium am meisten Spaß gemacht haben. Nicht zuletzt durch den SQ-Kurs Interkulturelle Kommunikation wurde ich jedoch zum Nachdenken angeregt. Schließlich ist mir bewusst geworden, dass es bei der Spezialisierung in eine Berufsrichtung darauf ankommt, an der Arbeit später wirklich Spaß zu haben.

Vollzeitstudent mit Deutsch als Muttersprache³

Als ebenso wichtig nannten die Studierenden jeglicher sprachlicher Herkunft die Übungen zum akademischen Schreiben und die Erfahrung, einmal den Prozess einer akademischen Hausarbeit durchlaufen und dabei Anleitung und Feedback erhalten zu haben.

Nach dem Feedback ist mir bewusst geworden, dass ich die Angabe der Quellen nicht richtig beherrsche. Ich vermische alle Stile der Quellenangabe. Ich habe auch gelernt, dass man in einem deutschen akademischen Text keine zu bildartigen Metaphern verwenden darf, denn der Stil muss sachlich und objektiv sein. Ich denke, dass ich eine gewisse Fluenz beim Schreiben entwickelt habe und dass die inhaltliche Qualität meiner Texte gut ist, was ich auch als persönliche Stärke beim Schreiben betrachte. Den überarbeiteten Text nach dem Feedback finde ich in Vergleich zu der ersten Fassung viel strukturierter und professioneller.

Austauschstudentin mit Deutsch als Fremdsprache

³ Dieser Studierende gab in einer Email Ende 2012 auf Nachfrage die Auskunft, dass er sein Studium der internationalen BWL inklusive Auslandssemester beendet und nun ein neues Studium der Pädagogik mit interkulturellem Schwerpunkt begonnen habe.

Die Einschätzung des Erfolgs in Bezug auf Integration und interkulturellen Kompetenzerwerb fallen pro Portfolio-Pilot unterschiedlich aus. Beim Vergleich der drei Piloten zeigt sich zunächst im Hinblick auf den integrativen Ansatz, dass es erfolgreich gelungen ist, Studierende unterschiedlicher Herkünfte und Voraussetzungen gemeinsam an das akademische Schreiben heranzuführen und die unterschiedlichen Studierendengruppen bei Angeboten zur Orientierung im Studienalltag zu integrieren. Die gemeinsame Ansprache aller Studierendengruppen im Gegensatz zur Trennung ist die Basis von Internationalisierung durch Integration und interkulturelle Kompetenz. Das gemeinsame Erleben, dass alle sehr ähnliche Schwierigkeiten beim Studieneinstieg haben, wirkt entlastend. Vor allem für nicht-MuttersprachlerInnen wird dabei klar, dass die Schwierigkeit nicht hauptsächlich in der Fremdsprachen-Fähigkeit liegt, sondern dass die Herausforderung das neue Sprachregister und damit einhergehend die neue Kultur der Universität/Hochschule ist und dass diese Herausforderung nicht »ausländerspezifisch« ist. Die Anfangsfrustration und Unzufriedenheit mit den eigenen Fähigkeiten kann dadurch abgemildert werden.

Der erste Schritt einer erfolgreichen integrativen Heranführung an das neue kulturelle Orientierungssystem Universität/Hochschule ist die Bereitschaft der Lehrperson, sich in die Situation der »Neulinge« an der Universität/Hochschule hineinzusetzen, die Lernziele und Anforderungen sprachlich und didaktisch verständlich zu machen und Lehrformen zu wählen, die das gemeinsame Arbeiten stärken. Dazu gehört auch, unterschiedliche Formen der Beteiligung (z.B. mündlich, schriftlich) zu gewähren, genügend Zeit zum Formulieren von Diskussionsbeiträgen zu geben, damit auch langsamere Nicht-MuttersprachlerInnen sich beteiligen können (von Queis 2009: 72ff.) und Beurteilungskriterien, die gegenseitiges Zuhören, unterschiedliche Herangehensweisen und Zusammenarbeit gegenüber sprachlicher Perfektion und angepasster Homogenität aufwerten.

Was den Erwerb von interkultureller Kompetenz betrifft, so scheint anhand der überblicksartigen Auswertung aller Portfolios das erste Modell das erfolgreichste zu sein. Die interkulturelle Kompetenz mache ich hier an drei Kriterien fest: Erstens an der kulturell sensiblen, differenzierten Ausdrucksweise im Portfolio, zweitens an der Portfolio-Aufgabe »Selbsteinschätzung interkulturelle Kompetenz«, die in allen Kursen als letzte Aufgabe vor der Zusammenfassung des Portfolios zu erledigen war, drittens an der selbständigen Übertragung interkultureller Sichtweisen auf Themen außerhalb des Kurses.

Ich denke, dass man sich selbst oft als offen und tolerant bezeichnet und überzeugt ist, es zu sein. So habe ich auch von mir gedacht, und doch bin ich nach den Übungen im Seminar aufmerksam darauf geworden, dass ich im Alltag oft das Verhalten von Menschen aus anderen Kulturen als negativ bewerte. Das war mir vorher nicht bewusst. In der Hinsicht habe ich mich sehr weiterentwickelt. Wenn das Verhalten von einer Person aus einem anderen Kulturkreis anders ist als ich es kenne, versuche ich erst einmal darüber nachzudenken, wieso er so handelt, was der kulturelle Hintergrund ist.

Studentin mit Deutsch als Muttersprache

Die »Selbsteinschätzung interkulturelle Kompetenz« beinhaltet die in Abschnitt 3.4 genannten Kategorien Interesse an anderen Kulturen, Neugierde und Offenheit für Ungewohntes, Wissen über kulturelle Hintergründe, Fremdsprachenkenntnisse, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Bereitschaft zum Perspektivwechsel, Respekt für Vielfalt, Sensibilität für Kommunikationsebenen und Flexibilität im Handeln (angelehnt an

Bolten 2006, 2007; INCA Project). Zu jeder Kategorie schrieben die Studierenden eine kurze Selbsteinschätzung ggf. mit konkretem Beispiel. Im ersten Modell war der Kursaufbau mit Inhalten und Methoden an den genannten Teilkompetenzen angelehnt. Die vierzehn Semesterwochensitzungen boten den Spielraum, mit unterschiedlich interaktiven Lehr-Lernformen (Textarbeit, Schreiben mit Peer-Feedback, Diskussionen, Rollenspiele und Simulationen, Interviews, explorativer Stadtspaziergang mit Fotodokumentation) intensiv auf der kognitiven, der affektiven und der handlungsbezogenen Ebene zu arbeiten und über einen längeren Zeitraum einen Kompetenzentwicklungsprozess anzustoßen und graduell aufzubauen. Die Studierenden in diesem Kurs lernten sich intensiv kennen, arbeiteten eng zusammen und blieben auch über den Kurs hinaus miteinander in Kontakt. Diese positiven Ergebnisse sind meiner Einschätzung nach durch die Kombination von intrinsischem Lerninteresse in Bezug auf interkulturelle Kompetenz, wöchentlicher Kontaktfrequenz über ein ganzes Semester und kollaborativen Lernformen zu erklären. Die Kehrseite bei diesem Modell ist, dass der Kurs losgelöst von der Fachlehre stattfand und somit zwar zur Internationalisierung einzelner Studierender beitrug, jedoch über diese mit möglicher Multiplikationswirkung hinaus keine breitere Rückwirkung auf die Internationalisierung des Studienfaches hatte. Immerhin nahmen zwei KursteilnehmerInnen eine formale MultiplikatorInnenfunktion auf: Eine wurde im darauf folgenden Wintersemester Tutorin für die Erstsemester-Vorlesung und organisierte in ihrem Tutorium die Kurzpräsentation der KursteilnehmerInnen aus dem zweiten Modell der Portfolio-Piloten, während der andere in der Fachschaft der Wirtschaftswissenschaften sehr aktiv wurde und für die Einführung von Kursen zur interkulturellen Kompetenz in seinem Studienfach eintrat.

Beim zweiten Modell, dem SQ-Kurs »International Studieren« mit Anknüpfung an die Einführungsvorlesung Wirtschaftswissenschaften, bestand bei den KursteilnehmerInnen ebenso intrinsisches Interesse am Kursthema internationale Zusammenarbeit und interkulturelle Kompetenz wie beim ersten Modell. Der inhaltliche Kursaufbau entsprach dem ersten Modell und alle Inhalte und Übungen fanden in den vier geblockten Workshops Raum. Es konnte jedoch in diesem Rahmen nicht der interkulturelle Stadtspaziergang verwirklicht werden. Ebenso trat an die Stelle des Gruppeninterviews mit einer oder einem Fachlehrenden zum Thema Internationalisierung der individuelle Beratungstermin. Damit fielen zwei Aktivitäten weg, die das studentische Zusammenarbeiten als Übungsfeld für interkulturelle Handlungskompetenz fördern. Die Kontaktfrequenz war mit vier Treffen im Semester niedriger als beim ersten Modell, was zu einer geringen Gruppenkohäsion führte. Außerdem wäre eine höhere Frequenz der Treffen anstelle der Ballung in Blöcken günstiger für einen allmählichen und kontinuierlichen Kompetenzaufbau gewesen. Im Falle dieses Modells wirkte sich auch die mangelnde Eignung der Veranstaltungsräume für den Kurs aus. Während im ersten Modell wöchentlich derselbe, der TeilnehmerInnenzahl entsprechende Kursraum mit Tischanordnung in U-Form zur Verfügung stand, fand der Kurs im zweiten Modell in unterschiedlichen Räumen statt, die jeweils mit dichten Tischreihen bestückt waren, so dass für die Interaktion erst einmal auf engem Raum umgeräumt werden musste, bzw. bei den schreibdidaktischen Workshops in Reihen gearbeitet wurde.

Die genannten nicht idealen Bedingungen wirkten sich auf das Portfolio im zweiten Modell insofern aus, dass die Identifikation und damit die Bereitschaft, sich tiefgehend auf das Führen des Portfolios auch über die längeren Phasen des Nicht-Treffens hinweg einzulassen, nicht so stark gegeben war wie im ersten Modell. Zwar haben die Studierenden auf jeden Fall eine interkulturelle Grundsensibilisierung und einen Kompetenzzuwachs erfahren, wie an der

kulturell sensiblen Ausdrucksweise und den Selbsteinschätzungen interkulturelle Kompetenz zu erkennen ist. Doch erscheint in den Portfolios sehr wenig Übertragung von interkultureller Reflexion auf Themen und Beobachtungen außerhalb des Kurses.

Im Vergleich zum ersten Modell hatte das zweite Modell mehr Verknüpfung mit der Fachlehre durch die Multiplikation von internationalen und interkulturellen Fragestellungen in den Tutorien und dadurch, dass die Beurteilung der Abgabeportfolios gemeinsam durch die Projektmitarbeiterin und Fachlehrende erledigt wurde. Letzteres bewirkte die Auseinandersetzung der Fachlehrenden mit dem Fazit der Studierenden, dass sie sich tendenziell mehr Internationalität in ihrem Studienfach wünschen, und eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Internationalisierung, wie er dem Portfolio »International Studieren« zu Grunde liegt.

Im dritten Modell Portfolio »International Studieren«, integriert in die Einführungsvorlesung der Slavistik, war keinerlei intrinsische Motivation der Studierenden vorauszusetzen, sich speziell in diesem Kurs mit Internationalität und Interkulturalität zu beschäftigen. Andererseits beinhaltet das Fach an sich eine Beschäftigung mit einem Kulturraum aus der Perspektive eines anderen Kulturraums heraus, birgt also in vieler Hinsicht interkulturelle Implikationen. Auch sind viele Studierende der Slavistik bikulturell aufgewachsen und haben einen mehrsprachigen Hintergrund, so dass das aktive Aufgreifen dieser Internationalisierungspotenziale naheliegend erscheint. Dennoch war die Mehrheit der Studierenden überfordert vom inhaltlichen Schwerpunkt »International Studieren« des Portfolios als ihrem Hauptleistungsnachweis. Im Laufe des Semesters entwickelten sich unter den Studierenden die folgenden drei Strömungen, die durch die unterschiedliche Herangehensweisen an das Portfolio manifest wurden. Die eine Gruppe arbeitete die Portfolio-Aufgaben pflichtgemäß, aber ohne spürbares inneres Engagement ab mit dem Ziel, ihren Leistungsnachweis zu erwerben. In der zweiten Gruppe schien ein Widerstand gegen die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz durch, bei den einen begründet in Unverständnis, warum das zu ihrem Fach gehöre, bei den anderen basierend auf dem Selbstverständnis, man sei ja schon interkulturell und es sei sozusagen unter ihrer Würde, sich darauf einzulassen. Die dritte Gruppe entdeckte das Thema interkulturelle Kompetenz für sich, erschloss sich durch die Portfolio-Aufgaben persönliche Zugänge dazu und erarbeitete sich das Portfolio entsprechend engagiert.

Die Haltung gegenüber dem inhaltlichen Schwerpunkt „interkulturelle Kompetenz“ wirkte sich deutlich auf das Engagement aus, mit dem das Portfolio insgesamt geführt wurde und beeinflusste damit auch die Qualität der Ergebnisse bei den fachspezifischen Aufgaben und der akademischen Schreibaufgabe.

Die Studierenden, die sich den Internationalisierungsthemen öffneten, zeigten auch in den anderen Bereichen tiefere Reflexion und Differenzierungsfähigkeit und damit insgesamt bessere Portfolios und Kursnoten als die Studierenden mit einer indifferenten oder ablehnenden Haltung. Das zeigt sich daran, dass diejenigen, die in ihrem Schlussteil des Portfolios zwar zusammenfassten, dass sie die Bearbeitung der Fachthemen über das Portfolio sowie die Orientierungs- und akademischen Schreibaufgaben hilfreich fanden, aber kein Interesse an der Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz hatten, dennoch in allen Bereichen oberflächlichere Ergebnisse hatten. Die Bereitschaft, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, erwies sich hier als begünstigende Grundhaltung für das Engagement in den anderen Bereichen, die das Portfolio abdeckte.

Die Rückwirkung auf die Fachlehre ist beim dritten Modell der Portfolio-Piloten »International Studieren« am stärksten. Der Fachlehrende war fortlaufend in die Portfolio-Arbeit involviert und engagiert. Die Integration des Portfolios als hauptsächlicher Leistungsnachweis einer Grundlagveranstaltung bedeutete eine automatische Verbindung des inhaltlichen Schwerpunkts *Internationalisierung* mit den Fachinhalten, was allerdings von den Studierenden, wie oben beschrieben, in unterschiedlichem Maße angenommen wurde.

Das vierte Modell des Portfolios im Mentoring-Programm in der Biologie kann nicht ausgewertet werden, weil es faktisch nicht stattfand. Als Erkenntnis kann aus dieser Tatsache geschlossen werden, dass das zur Verfügung gestellte Raster, das rein technisch für eine Umsetzung des Portfolios ausgereicht hätte, offenbar alleine keine Wirkung entwickeln kann. Das Ziel des Teilprojekts, dass am Ende der zwei Projektjahre Fachlehrende auf der Grundlage der erarbeiteten Leitfäden und Templates eigenständig Portfolios einsetzen können, ist somit nicht erreicht worden. Es scheint unerlässlich, dass eine in der Portfolio-Arbeit unerfahrene Lehrperson unterstützende Ansprechpartner im Hintergrund hat, die nicht nur bei konkreten Problemen Hilfe leisten, sondern auch bei Unsicherheiten Rat geben können.

Hierbei ist es unerheblich, ob diese Ansprechpartner erfahrene Fachkolleginnen, Didaktikbeauftragte auf Fakultätsebene oder MitarbeiterInnen der zentralen Verwaltung sind. An der Universität Tübingen wurde in der Folge des PROFIN-Projekts ein diversitätsorientiertes Schreibzentrum aufgebaut, das auch Unterstützung bei der Einführung und Umsetzung von Portfolio-Arbeit leistet.

Als Fazit ist zu sagen, dass durch das Portfolio »International Studieren« in Bezug auf Internationalisierung durch interkulturelle Kompetenz gemischte Ergebnisse erzielt wurden. Maßgeblicher als durch die Portfolio-Arbeit wurde der interkulturelle Kompetenzerwerb über die Lehr-Lern-Aktivitäten in den Präsenzphasen und das Vorhandensein intrinsischen Lerninteresses bei den Studierenden beeinflusst. Letzteres konnte teilweise über die Portfolio-Aufgaben geweckt werden, doch das Portfolio an sich konnte kein Interesse an interkultureller Kompetenzentwicklung aus dem Nichts heraus generieren. Wie auch für andere Lernziele festgestellt, kann Portfolio-Arbeit eine didaktische Unterstützung leisten, aber »keine Wunder vollbringen« (Reinmann/Sippel 2010: 190).

Eine einheitlich positive Bilanz lässt sich in Bezug auf die gemeinsame Orientierung in der Studieneinstiegsphase und die Heranführung an das akademische Schreiben ziehen. Alle Studierenden haben sich am jeweiligen Anfang ihres Portfolios, wenn auch in unterschiedlicher Tiefe, mit ihrem Studienaufbau auseinandergesetzt, individuelle nächste Schritte zur sinnvollen Planung ihres Studiums erarbeitet und sich Ziele gesetzt. In einem Rückblick am Ende des Portfolio-Semesters haben sie individuelle Bilanz gezogen und sich auf dieser Grundlage wieder neue Ziele für das darauf folgende Semester gesetzt. Alle Studierenden haben einmal den Schreibprozess eines akademischen Textes durchlaufen und sind mit der Funktion des Arbeitens mit Quellen vertrauter geworden. Wenn auch die Ergebnisse hier von unterschiedlicher Qualität bezüglich der wissenschaftlichen Standards sind, so sind doch alle Studierenden sensibilisiert für die Eigenheiten des akademischen Schreibens an einer deutschen Hochschule und haben durch das Schreiben und das Feedback ein Gespür für eigenen Schwächen und Stärken erworben. Im Hinblick auf diese beiden Lernziele betrachte ich das Portfolio »International Studieren« als integrativ, da gute Orientierung im Studium und akademische Schreibfähigkeit Voraussetzungen dafür sind, sich im Studienalltag zurechtzufinden und »anzukommen«. Durch die gemeinsame Ansprache von Studierenden jeglicher

Herkunft wirkte das Portfolio integrierend und trug in dieser Hinsicht zur Internationalisierung bei.

5.2 Weitere Effekte der Pilot-Portfolios »International Studieren«

Abgesehen von der überblicksartigen Bilanz der Portfolio-Piloten in Bezug auf die Projektziele sind weitere Ergebnisse festzuhalten.

Der Austausch und die Zusammenarbeit des Dezernats *Studium und Lehre* mit Fachlehrenden bei der Konzeption der Portfolio-Piloten hat bei letzteren nach eigenem Bekunden jeweils ein neues Nachdenken über die Lernziele ihrer eigenen Lehre ausgelöst und die selbstkritische Hinterfragung, ob Lernformen und Lernziele zueinander passen und ob die Lernziele für die Studierenden überhaupt ersichtlich sind. Bei der Aufforderung, für die Konzeption der Portfolio-Aufgaben Lernziele mit entsprechenden Fragestellungen zu formulieren, kommentierte einer der Fachlehrenden, dass es ihm richtig gut getan habe, mal schwarz auf weiß zu formulieren, was er eigentlich von seinen Studierenden erwartet.

Die zwei Jahre der operativen Zusammenarbeit zwischen dem Dezernat *Studium und Lehre* und VertreterInnen aus den Fakultäten und Fächern im PROFIN-Teilprojekt Portfolio »International Studieren« haben Kommunikationswege erschlossen und, wie andere Projekte auch, zum Aufbau von tragfähigen Kooperationsbeziehungen zwischen der zentralen und den dezentralen Ebenen beigetragen. Innerhalb des PROFIN-Projekts stützten sich die Teilprojekte Portfolio und der Runde Tisch »Schreibkompetenz« gegenseitig, indem die Netzwerke sich überschneiden oder gegenseitig ergänzen konnten und Informationen aus beiden Bereichen zusammengeführt wurden. Somit hat das Teilprojekt Portfolio »International Studieren« auch hier einen integrativen Beitrag in Richtung einer gemeinsamen organisationalen Identität der Universität geleistet.

Zwei weitere Beobachtungen betreffen die Kursaustritte. Zum einen fällt auf, dass die meisten Kursaustritte in den ersten beiden Wahlpflicht-/SQ-Modellen genau zum Zeitpunkt des Schreibens der akademischen Hausarbeit stattfanden, also der Kurserfolg an der Scheu vor dieser für das gesamte Studium so wichtigen Fertigkeit scheiterte. Wenn deutschlandweit an allen Hochschulen und Universitäten beklagt wird, dass die Studienanfänger nicht mehr die notwendigen Schreibfertigkeiten aus der Schule mit ins Studium bringen und andererseits freiwillige Angebote von zu vielen, die es gut gebrauchen könnten, nicht genutzt werden, scheint die Lösung die Verpflichtung auf Einführungen ins akademische Schreiben zu sein, wie es im Rahmen des dritten Portfolio-Modells verwirklicht wurde. Zum anderen ist bemerkenswert, dass alle aus dem Kurs ausgetretenen Studierenden der Projektmitarbeiterin ausführliche Begründungen schrieben, warum sie den Kurs abbrachen. Darunter waren aus allen drei Portfolio-Piloten auch sehr persönliche und ausführliche Begründungen von einzelnen, die das gesamte Studium abbrachen oder das Studienfach wechselten. Alle beteiligten Fachlehrenden fanden dies bemerkenswert, da sie selten tiefen Einblick in die Gründe für Studienabbrüche erhielten. Möglicherweise befanden sich die Studierenden durch die Portfolio-Arbeit in einem Reflexions- und Schreibmodus, der es begünstigte, sich über persönliche Beweggründe zu äußern. Es ist zu überlegen, wie dieses Potenzial des Portfolios als Instrument für Beratung genutzt werden könnte.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Der Erfahrungsbericht über die Einführung des Portfolios »International Studieren« zeigte auf, in welchen strukturellen Rahmenbedingungen und mit welchen operativen Schritt Portfolio-Arbeit an der Universität Tübingen erprobt wurde. Es zeigte sich dabei, dass sich aus den Portfolio-Piloten Erkenntnisse und Erfahrungen für weitere Formen der Portfolio-Arbeit und der Internationalisierung durch Integration und interkulturellen Kompetenzaufbau ergaben, die Internationalisierungsreichweite der Portfolio-Piloten selbst jedoch begrenzt war. Eine breitere Verankerung von Integrations- und interkultureller Kompetenz bzw. die Kompetenz zu diversitätsorientierter Lehre bei den Fachlehrenden ist notwendig. Ein Portfolio »International Studieren« kann Lehrende als eines von mehreren möglichen Lehr-Lerninstrumenten dabei unterstützen, jedoch scheint die wichtigste Voraussetzung die Bereitschaft des/der Fachlehrenden zu sein, sich der interkulturell kompetenten und integrativen bzw. diversitätsorientierten Didaktik zu öffnen und sich diesbezüglich Methoden anzueignen. Damit dies für Lehrende nicht als Zusatzaufgabe empfunden wird, sollten idealerweise etwa Angebote zur hochschuldidaktischen Fortbildung für interkulturell kompetentes bzw. diversitätskompetentes Lehren nicht als getrennte Maßnahmen dargestellt werden, sondern vielmehr allgemeine Fortbildungen als diversitätsorientierte Didaktik angelegt sein. Ähnliches gilt für Angebote zur akademischen Schreibdidaktik – damit Lehrende sich nicht durch die Anforderung überfordert fühlen, sich nun auch noch zusätzlich zur Fachdidaktik mit Schreibdidaktik zu beschäftigen, sollten Fortbildungen aufzeigen, wie Schreibdidaktik als Fachdidaktik genutzt werden kann. Und weil Studierende je nach Voraussetzungen unterschiedliche Zugänge zum akademischen Schreiben haben, sollte auch diese »schreibdidaktische Fachdidaktik« diversitätsorientiert sein.

Der vorliegende Erfahrungsbericht beinhaltet keine Wirkungsmessung der Portfolio-Arbeit über den Projektzeitraum hinaus. Interessant wäre eine Überprüfung, ob und inwiefern das Portfolio »International Studieren« die teilnehmenden Studierenden, die beteiligten Fachlehrenden und die beteiligten Personen im Dezernat Studium und Lehre sowie Strukturen längerfristig geprägt hat. Doch dies ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich.

Wie eingangs erläutert, sind die studentischen Portfolios hier nur überblicksartig ausgewertet worden. Die rund vierzig Portfolios bieten jedoch einen reichhaltigen Datenbestand in Bezug auf Orientierungsfragen von Studierenden und Schreibfertigkeiten in der Studieneingangsphase sowie Einblicke in Stufen der interkulturellen Kompetenzentwicklung. Interessierte sind eingeladen, sich z.B. im Rahmen einer Abschlussarbeit der detaillierten Auswertung der Portfolios anzunehmen.

Die Erfahrungen mit der Portfolio-Arbeit sind als Anregung zur Einführung eigener Portfolios vorgestellt worden und können auf unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte übertragen werden. Im Anhang findet sich eine Übersicht zu praktischen Schritten und Voraussetzungen, die zur Einführung und Umsetzung von Portfolio-Arbeit genutzt werden kann. Je nach Lernzielen und Kapazität kann diese als Grundlage für stark geführte Portfolios mit hoher Frequenz oder als Anregung für weniger häufige Leitfragen dienen. Zu empfehlen ist aber bei jeder Portfolio-Art mindestens eine Anfangseinführung und ein Abschlusstreffen, am besten auch noch eine Zwischenveranstaltung in Präsenzform.

Heute, knapp zwei Jahre nach Abschluss des PROFIN-Projekts an der Universität Tübingen, nutze ich (inzwischen als Fachlehrende an der Hochschule Pforzheim) ePortfolios nach wie

vor als Begleitinstrument zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz in der Hochschullehre. Eingebettet in ein Lehr-Lerngeschehen, das mit methodischer Vielfalt unterschiedliche Lerntypen anspricht, ist es für mich ein geeignetes Instrument, um Lernprozesse zu unterstützen, indem es rückblickende Bilanz mit zukunftsgerichtetem Ausblick verbindet. Die individuelle Reflexion stärkt dabei die persönliche Verbindung der Studierenden mit Lernzielen. Kursübergreifend eingesetzt kann ein ePortfolio darüber hinaus den Transfer von Erlerntem von einem Bereich in einen anderen unterstützen. Zusätzlich nutze ich die Möglichkeit, über das Portfolio Prüfungsleistungen in das Semester zu verlagern. In diesem Sinne betrachte ich Portfolios als eine sinnvolle Unterstützung für gute Lehre. Wenn eine zentrale Einrichtung einer Hochschule Fachlehrenden Unterstützung bei der Einführung von Portfolio-Arbeit anbietet, ist dies ein wertvoller Beitrag zur hochschuldidaktischen Vielfalt und methodischen Diversität und damit zur Weiterentwicklung der Qualität von Studium und Lehre.

Während des Semesters eine Portfolio-Arbeit anzubieten, ist meiner Meinung nach eine sehr sinnvolle Möglichkeit, die Leistungen eines Studenten zu bewerten. (...) Der große Vorteil besteht darin, dass Leistungen auch kursbegleitend abgefragt werden können. Es können beispielsweise am Anfang verschiedene Themen zur Auswahl gegeben werden, die dann selbstständig bearbeitet werden. Dadurch können Sachverhalte tiefergehend erarbeitet werden, als es zurzeit in den Vorlesungen der unteren Semester in der (...) Fakultät der Fall ist. (...) Wirklich abwechslungsreich und aktivierend sind da leider nur die Tutorien, die aber eigentlich nur zur Kontrolle gedacht sind. Auch dort findet wenig Interaktion statt, zumal die Tutoren keine ausgebildeten Lehrkräfte sind.

Wie bereichernd wäre es da, sich wie in diesem Portfolio mit verschiedenen Themen wirklich auseinanderzusetzen, anstatt nur stur aufs Bestehen der Prüfungen zu lernen. Ich glaube, in uns Studenten steckt viel Potential, fast alle waren schon im Ausland, hatten sehr gute Noten in der Schule und sehen die Welt mit kritischen, klugen Augen. Muss man denn wirklich bis zum Vertiefungsstudium warten, ehe man sich Gedanken machen darf?

Vollzeitstudent mit Deutsch als Muttersprache

Anhang

Übersicht für die Einführung von Portfolio-Arbeit in der Fachlehre mit ILIAS (übertragbar auf vergleichbare eLearning-Plattformen wie z.B. Moodle) Klarheit über Lernziele und Fragestellungen der eigenen Lehrveranstaltung

Als erster Schritt sollen pro Sitzung bzw. Abschnitt Lernziele ausformuliert werden. Zu jedem Lernziel wird eine möglichst konkrete Fragestellung entwickelt. Diese Fragestellungen sind die Grundlage für die Portfolio-Aufgaben. Über die Portfolio-Aufgaben können auch durchgehende Leitthemen wiederholt aufgegriffen oder Querschnittsthemen eingespeist werden.

Entscheidung über die Art der Portfolio-Aufgabe

Zu jeder Fragestellung soll eine geeignete Portfolio-Aufgabe konzipiert werden. Dabei ist zu überlegen, mit welcher Herangehensweise die Fragestellung am besten zu bearbeiten ist. Z.B.: Literatur- oder Internetrecherche? Individuelle Reflexion? Gruppendiskussion? Explorative Kursexkursion allein oder im Team? Visuelle oder Audio-Dokumentation? Die Art der Portfolio-Aufgabe auf der eLearning-Plattform muss entsprechend gestaltet sein und die Upload- oder Kollaborationsfunktion für das entsprechende Medium eingerichtet werden.

Entscheidung über Geführtheit vs. (Ergebnis-)Offenheit

Die Offenheit bzw. Geschlossenheit der Portfolio-Aufgaben determiniert die Herangehensweise der Studierenden. Je nach Lernziel muss bei der Konzeption der Aufgaben diesbezüglich eine Passung hergestellt werden. Tendenziell ist bei früheren Semestern eine stärkere Führung zu empfehlen, in späteren Semestern mehr Offenheit für Selbststeuerung.

Fertigkeit, die eLearning-Plattform zu bedienen

Wichtige Funktionen: Einrichtung von Kursen und Kursabschnitten, Übungseinheiten bzw. Aufgaben mit Fristenverwaltung, Einrichtung von Foren und Chats, Upload von Übungsblättern, Rechtevergabe zur Organisation von TutorInnen- bzw. Peer-Feedbacks, Koordinieren des kollaborativen Arbeitens an Wikis oder Glossaren. eLearning-affine Lehrende können sich bei den gängigen eLearning-Plattformen diese Funktionen autodidaktisch bei der Anwendung erschließen. Anfänger können in einer halb- bis zweitägigen Fortbildung und direkt darauf folgender Anwendung zu Experten werden.

Entscheidung über die gegenseitige Sichtbarkeit

Die Sichtbarkeit beeinflusst das Ergebnis der Portfolio-Produkte. Je nach Lernziel muss abgewogen werden, welchen Nutzen eine weitgehende gegenseitige Sichtbarkeit im Vergleich zum Portfolio als geschütztem Raum bietet. Zunächst geschützte Produkte können auch erst in einem zweiten Schritt geteilt werden.

Realistische Aufteilung von Workload sowohl für Studierende als auch für Lehrende

Bei allen Möglichkeiten, die ein ePortfolio bietet, besteht das Risiko, das Portfolio zu überladen. Die Anzahl und der Umfang von Aufgaben soll klar begrenzt sein. Manchmal genügen drei Stationen (Auftakt, Zwischenbilanz, Rückblick) für einen Lernabschnitt, um eine intensive Prozessreflexion anzustoßen oder Wissenszuwachs zu dokumentieren. Realistischerweise ist das Ideal von regelmäßigen Einzelfeeds durch die Lehrperson schon bei Gruppen von 25 Studierenden kapazitär kaum zu bewältigen. Das Organisieren von Feedback durch TutorInnen oder Peers sowie Plenumsfeedback kann das abfedern. Ein ausführliches individuelles Endfeedback für jedes Portfolio muss aber eingeplant werden.

Transparente Bewertungskriterien

Wenn das Portfolio Grundlage für eine Beurteilung sein soll, sollen die Bewertungskriterien von Anfang an transparent gemacht werden. Die Lehrperson entscheidet, ob sie die Kriterien vorgibt oder gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet. Es gibt auch die Möglichkeit, mehrere Kriterien festzulegen und eines die Studierenden jeweils selbst wählen zu lassen.⁴ Wenn die Wahl als Portfolio-Aufgabe begründet werden soll, bewirkt dies eine Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken.

⁴ Vorschlag Marion Degenhardt bei einer Portfolio-Fortbildung am 15.06.2012 an der Hochschule Pforzheim

Literatur

- Baumgartner, Peter; Himpsl, Klaus; Zauchner, Sabine (2009): 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. <http://www.peter.baumgartner.name/schriften/publications-de/pdfs/e-portfolio-projekt-zusammenfassung.pdf>. Abgerufen am 13.12.2012
- Becker, Fred G. ; Krücken, Georg; Wild, Elke (2012) (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: Bertelsmann
- Bode, Christian (2012): Internationalisierung – Status Quo und Perspektiven. In: Borgwardt, Angela (Hrsg.): Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an deutschen Hochschulen. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung, S. 7-18. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/09281.pdf>. Abgerufen am 13.12.2012
- Bolten, Jürgen (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: Tsvasman, L.R. (Hrsg.): Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg: Ergon, S. 163-166
- Bolten, Jürgen (2007): Was heißt »interkulturelle Kompetenz«? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, Vera; Berninghausen, Jutta (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main: IKO, S. 21-47
- Borgwardt, Angela (2012) (Hrsg.): Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an deutschen Hochschulen. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/09281.pdf>. Abgerufen am 13.12.2012
- Brandenburg, Uwe; Federkeil, Gero (2007): Wie misst man Internationalität und Internationalisierung von Hochschulen? Indikatoren- und Kennzahlenbildung. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung www.che.de/downloads/Indikatorenset_Internationalitaet_AP83.pdf. Abgerufen am 13.12.2012
- Butler, Philippa (2006): A Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios. Palmerston North, New Zealand: Massey University College of Education <http://www.eportfolioppractice.qut.edu.au/docs/Butler%20%20Review%20of%20lit%20on%20ePortfolio%20research%20-%20NZOct%202006.pdf>. Abgerufen am 13.12.2012
- Centrum für Hochschulentwicklung (2012): CHE Ranking. Internationale Ausrichtung 2012. http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Internationale_Ausrichtung. Abgerufen am 13.12.2012
- Crowther, Paul; Joris, Michael; Otten, Matthias; Bengt, Nilsson; Teekens, Hanneke; Wächter, Bernd (2000) (Hrsg.): Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE)

- Deardorff, Darla K. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff.
http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf. Abgerufen am 13.12.2012
- Galligan, Linda (2008): Internationalisation of the Curriculum. Discussion Paper. Toowoomba: University of Southern Queensland.
<http://www.usq.edu.au/resources/discussionpaper.doc>. Abgerufen am 13.12.2012
- Gertsen, Martine C. (1990): Intercultural Competence and Expatriates. In: *The International Journal of Human Resource Management*. Volume 1, Issue 3, S. 341-362
- Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer, S. 33-39
- INCA project (o.J.): Framework of Intercultural Competence.
<http://www.incaproject.org/framework.htm>. Abgerufen am 13.12.2012
- Kilian-Yasin, Katharina; Müller, Franziska (2012): »PIPE – Portfolio International Profile in Engineering“ – General and specific challenges of introducing eportfolios for assessment and accreditation in didactics-remote disciplines. In: *Proceedings of ePIC 2012, the 10th International ePortfolio and Identity Conference*, S. 105-117,
http://www.epforum.eu/sites/www.epforum.eu/files/ePIC%202012_0.pdf. Abgerufen am 13.12.2012
- Knight, Jane (2003): Updated Internationalization Definition. In: *International Higher Education*, Vol. 9 (4), S. 2–3
- Knight, Jane (2005): An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: de Wit, Hans; Jaramillo, Isabel Christina; Gacel-Ávila, Jocelyne; Knight, Jane (Hrsg.): *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington DC: World Bank, S. 1-38
- Knight, Jane; Altbach, Phillip G. (2007): The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. In: *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11 (3/4), S. 290-305
- Mahadevan, Jasmin; Kilian-Yasin, Katharina (2013, in Druck): Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Kontext: Ein beispielhaftes Modell zur kombinierten und integrierten Kompetenzentwicklung. In: Berkenbusch, Gabriele; von Helmolt, Katharina; Jia, Wenjian (Hrsg.): *Interkulturelle Lernsettings: Konzepte – Formate – Verfahren*. Stuttgart: Ibidem
- Nickel, Sigrun (2004): Dezentralisierte Zentralisierung. Die Suche nach neuen Organisations- und Leitungsstrukturen für Fakultäten und Fachbereiche. In: *die hochschule*, Vol. 3 (1), S. 87-99
- Nickel, Sigrun (2011) (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf. Abgerufen am 13.12.2012

- Nickel, Sigrun (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In: Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: Springer, S. 279-292
- Nilsson, Bengt (2000): Internationalising the curriculum. In: Crowther, Paul et al. (Hrsg.): Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), S. 21-28
- Otten, Matthias (2000): Impacts of cultural diversity at home. In: Crowther, Paul et al. (Hrsg.): Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), S. 15-20
- Queis, Dietrich v. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt: WBG
- Paton, Robert A.; McCalman, James (2008). Change Management: A Guide to Effective Implementation. London: Sage
- Reinmann, Gabriele; Sippel, Silvia (2010): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan; Schwalbe, Christina (Hrsg.). Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-202
- Richter, Regine (2005): Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. In: Baatz, Christine; Richter, Regine (Hrsg.): Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Vol. 1 (2), S. 5-19.
<http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2006/2197>. Abgerufen am 13.12.2012
- Stratmann, Jörg; Preussler, Annabell; Kerres, Michael (2009): Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE, Vol. 4 (1), S. 90-103.
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/55/43>. Abgerufen am 13.12.2012
- Teekens, Hanneke (2000): Teaching and learning in the international classroom. In: Crowther, Paul et al. (Hrsg.): Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), S. 29-34

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Katharina Kilian-Yasin

Professor for International Business for Engineers
Fakultät für Technik
Hochschule Pforzheim
Tiefenbronner Str. 65
75175 Pforzheim
www.beratung-interkulturell.de

Herausgeberinnen

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Christine Baatz

Akademische Mitarbeiterin
Eberhard Karls Universität Tübingen

Anschrift der Redaktion

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel. +49 (0) 70 71–29 78 385
Fax +49 (0) 70 71–29 56 15
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Christine Baatz, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- **(2012) 8,1**
Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung.
Karin Reiber
- **(2011) 7,1**
Konflikte in der Hochschullehre. Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung
Martina Wanner
- **(2010) 6,1**
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«
Andrea Kübler; Ute Strehl
- **(2009) 5,2**
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik
Patricia Graf
- **(2009) 5,1**
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen
Miriam Noël Haidle
- **(2008) 4,3**
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars »Multimediale Landeskunde«
Birke Dockhorn
- **(2008) 4,2**
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations
Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- **(2008) 4,1**
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen
Rolf Frankenberger
- **(2007) 3,2**
Aktive Studierende - kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender
Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf
- **(2007) 3,1**
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip - Grundlegung und Beispiele
Karin Reiber
- **(2006) 2,1**
Wissen - Können - Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren
Karin Reiber
- **(2005) 1,2**
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
Regine Richter
- **(2005) 1,1**
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie
Ulrike Treusch

