

# Zeig, was du kannst!

E-Portfolios als alternatives Assessment-Tool im Fremdsprachenunterricht

**AutorInnen:** [Reinhard Bauer](#) / [Petra Szucsich](#) / [Klaus Himpsl-Gutermann](#)

Die ExpertInnen für E-Portfolio Reinhard Bauer, Petra Szucsich und Klaus Himpsl-Gutermann haben sich in ihrem Beitrag vorgenommen, zu erläutern, wie durch die Verwendung von E-Portfolios traditionelle Rollen und Strukturen im didaktischen Feld aufgebrochen werden können ...

## Abstract

Herkömmliche Leistungsbeurteilung hat einen sehr eingeschränkten Blick auf die Lernenden und deren Leistung sowie recht eng begrenzte Ziele. Dominierendes Ziel dieser Form von Leistungsbeurteilung ist es, die Lernenden zu bewerten und mit einer Ziffernote einzustufen, die keine Auskunft darüber gibt, was besonders gut war und was getan werden kann, um Talente, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler herauszufinden und zu fördern.

E-Portfolio-Arbeit verfolgt einen anderen Ansatz. E-Portfolios zeigen die am besten gelungenen Artefakte der Lernenden, berücksichtigen deren Interessen und wertschätzen die Vielfalt. Portfolioarbeit zielt auf eine Reflexion des eigenen Lernens und eine Darstellung eigener Leistungen ab, wobei auf eine hohe Partizipation der Lernenden nicht nur bei der Auswahl der Produkte für das Portfolio, sondern auch bei der Beurteilung Wert gelegt wird.

Eine prozessorientierte Bewertung von Lernenden erfordert allerdings auch eine andere didaktische Herangehensweise. Durch die Verwendung des E-Portfolios werden traditionelle Rollen und Strukturen aufgebrochen. Veränderungen der Lehr- und Lernprozesse beziehen sich einerseits auf die Struktur und Rahmenbedingungen, andererseits auf die Unterrichtsplanung und dessen Verlauf. In unserem Beitrag werden diese Veränderungen einerseits kurz beschrieben, andererseits wird anhand eines Praxisbeispiels aus dem Englischunterricht gezeigt, wie ein Projekt mit einem E-Portfolio gestaltet und beurteilt werden kann.

---

## 1. Einleitung

Die Verwendung innovativer Technologien ist für zeitgemäßes Lehren und Lernen unumgänglich. Allerdings gilt es nicht nur den Umgang mit neuen Medien zu trainieren, sondern viele verschiedene Aspekte des Lernens und Reflektierens wie Teamarbeit, Urteils- und Kritikfähigkeit sowie kollegiale Rückmeldung zu fördern und von Seiten der Lehrperson ganzheitlich zu beurteilen. Das elektronische Portfolio ist zur Förderung dieser Kompetenzen v. a. auch im Sprachunterricht sehr gut geeignet. Da ein E-Portfolio dynamisch über einen bestimmten Zeitraum hinweg bearbeitet wird, macht es Lernprozesse für sich selbst und für andere sichtbar (Bernstein et al. 2006; Himpsl-Gutermann 2012) und kann damit als Instrument für eine prozessorientierte, formative Leistungsbeurteilung eingesetzt werden.

Anhand eines erprobten Praxisbeispiels für die Sekundarstufe wird gezeigt, wie der Einsatz von E-Portfolios Unterrichtsszenarien in mehrfacher Form bereichert und wie das Portfolio als alternatives Beurteilungstool verwendet werden kann. Das Praxisbeispiel beschreibt ein Filmprojekt zum Thema Werbung, bei dem in Gruppen ein Werbespot gedreht und unterschiedliche Aufgaben zum Thema "Werbung" von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Am Ende des Projekts werden das jeweilige Ergebnis (E-Portfolio-Schaufenster) sowie der persönliche Erfahrungsgewinn und Wissenszuwachs der einzelnen Gruppenmitglieder (Lerntagebuch/Blog im E-Portfolio) der Lehrperson und der Klasse präsentiert. Damit wird sichergestellt, dass individualisierte Lernwege im Klassenraum am Ende des Projektes wieder zusammengeführt werden.

E-Portfolios stellen insofern ein alternatives Assessment-Tool dar, als sie nicht nur eine bloße ergebnisorientierte Bewertung (Schaufenster), sondern auch eine prozessorientierte Bewertung (Dokumentation und Reflexion der Lernwege) von Lernenden und durch andere Lernende ermöglichen. Dies erfordert allerdings eine Abkehr von den in vielen Fällen noch immer dominierenden wissensbezogenen Assessmentverfahren im Fremdsprachenunterricht zugunsten eines prozessorientierten Assessments. Gerade in einem kompetenzorientierten Unterricht stehen für Apelojg (2015) die individuellen Lernschritte und -entwicklungen jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin im Vordergrund. Er spricht in diesem Kontext von einer "prozessorientierten Didaktik" (1).

Auf diese "Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht", d. h. den Ansatz der Handlungsorientierung, wie sie im **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GERS)** von Trim, North & Coste (2013) vertreten wird, und die für den schulischen Kontext entwickelten Bildungsstandards (vgl. z. B. Horak et al. 2010), die die Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rücken, verweist auch Arras (2009). Eine der wesentlichen Konsequenzen der Kompetenzorientierung sieht sie in der Abkehr von der "Defizitperspektive" (210): Anstatt danach zu suchen, was jemand nicht kann, wird danach gefragt, was er oder sie kann, und zwar in welchem Ausmaß und auf welchem Niveau. Erklärtes Desiderat ist eine neue Evaluationskultur, die sich am Individuum orientiert. Ziel ist die Transformation von Wissen in Können. Als ein mögliches Hilfsmittel sind vor diesem Hintergrund E-Portfolios zu sehen, denn "Portfolios sind die konsequente Weiterentwicklung der Kann-Beschreibungen [vgl. GERS] für die Selbsteinschätzung. Sie bieten zudem die Chance für eine neue Selbstwahrnehmung der Lernenden: sie sind nicht mehr Objekt von unterrichtlichem Bemühen, sondern Subjekt ihres Lernprozesses und damit direkt verantwortlich für ihren eigenen Lernfortschritt" (Arras, 2009, 214). Anzumerken bleibt natürlich, dass E-Portfolios nur als ein Teil einer aus drei Säulen bestehenden prozess- und ergebnisorientierten Lern- und Evaluationskultur in einem zeitgemäßen kompetenzorientierten Unterricht zu sehen sind, in dem die individualisierte, differenzierte Förderung des bzw. der einzelnen Lernenden im Mittelpunkt steht: (1) Lernerfolgskontrollen, die Unterrichts- und Lernprozess begleiten (teilnehmende Beobachtung, **Classroom Discourse** und Lehrerfeedback, Klassenarbeiten); (2) Selbstbewertung kombiniert mit Selbstreflexion (**Self Assessment**) durch E-Portfolios und

**Peer Evaluation** (mit Selbstbewertungsbögen zu den einzelnen Kompetenzen wie etwa in modernen Workbooks für den Englischunterricht, Dossiers mit den besten Werkstücken etc., die konkrete Ergebnisse von Handlungs- und Projektunterricht darstellen); (3) Lernstandserhebung von außen (Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen, nationale und internationale Untersuchungen).

## 2. Grundlagen zu E-Portfolios in der Schule

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über das Portfolio als pädagogische Methode - in traditioneller wie in elektronischer Form - gegeben und dessen Integration in den Unterricht beschrieben, ehe auf seine besondere Bedeutung für die Medienbildung in der Schule eingegangen wird.

### 2.1. Der E-Portfolio-Begriff

Das Portfolio als Sammlung von Lernprodukten geht auf reformpädagogische Ansätze zurück und wurde in den 1970er Jahren erstmals bibliographisch erwähnt (Sweet 1976). In der elektronischen Variante tauchte es bereits zu Beginn der 1990er Jahre zum ersten Mal in den USA in Verbindung mit E-Learning auf, das durch die Verbreitung

des World Wide Web einen neuen Aufschwung nahm (Buzzetto-More, 2010, ix). Und obwohl das Portfolio in der klassischen Form der Sammelmappe auch im deutschsprachigen Raum eine langjährige Tradition hat, rückte es erst seit 2003 im Zusammenhang mit der Kampagne "ePortfolio for all" des EIfEL-Instituts in den Fokus der Pädagoginnen und Pädagogen, die sich mit E-Learning beschäftigten (Ravet 2007).

Aufgrund der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten in allen Bildungskontexten und Phasen des Lifelong Learning und der unterschiedlichsten Ausprägungen ist die Frage "Was ist ein Portfolio" nicht leicht zu beantworten. Es gibt nur wenige, kurze Begriffsdefinitionen in der pädagogischen Fachliteratur, die sich durchgesetzt haben. Eine sehr frühe, aber weit verbreitete Definition stammt aus dem Jahr 1991:

***"A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting content, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection."***

(Paulson/Paulson/Meyer 1991, 60)

Damit zielt Portfolioarbeit auf eine Reflexion des eigenen Lernens und eine Darstellung eigener Leistungen ab, wobei auf eine hohe Partizipation der Lernenden nicht nur bei der Auswahl der Produkte für das Portfolio, sondern auch bei der Beurteilung Wert gelegt wird. Häcker (2007) leitet daraus drei Grundprinzipien für gelingende Portfolioarbeit ab:

- Kommunikation: eine offene Gesprächskultur hinsichtlich der Ziele der Portfolioarbeit, den aktuellen Stand der Arbeiten und der Bewertung, Austausch in der Lerngruppe und mit den Lehrenden, hohe Bedeutung von Feedback
- Transparenz: Klarheit bei allen Beteiligten über die Ziele der Portfolioarbeit und der Bewertung, bei elektronischen Formen insbesondere auch über die Verwendung der Daten und die Zugriffskontrolle darauf
- Partizipation: Einbeziehen der Lernenden bei der Auswahl der Portfolioinhalte, der Festlegung der Auswahlkriterien sowie der Festlegung der Kriterien der Leistungsbeurteilung

Gegenüber der traditionellen Portfoliomappe bietet die elektronische Variante zusätzliche Vorteile, die sich zum einen aus der digitalen Form der Speicherung, zum anderen aus der webbasierten Form der Darstellung ergeben. Barrett (2004) benennt im Einzelnen folgende Vorzüge:

- Archiving: Durch die digitale Form der Speicherung lassen sich Portfolios langfristig archivieren und in leicht veränderten Varianten wiederverwenden.
- Linking/Thinking: Durch Hyperlinks lassen sich externe Lernressourcen hinzufügen oder Verknüpfungen im eigenen Portfolio herstellen.
- Storytelling: Das Lerntagebuch in Weblogform ermöglicht es, die eigene "Lerngeschichte" zu erzählen.
- Collaborating: Über Webplattformen ergeben sich Möglichkeiten der zeit- und ortsunabhängigen Zusammenarbeit.
- Publishing: E-Portfolio-Software mit differenzierten Zugriffseinstellungen ermöglichen die Veröffentlichung verschiedener Portfolioansichten für unterschiedliche Zielgruppen.

Darüber hinaus ermöglichen digitale Portfolios die Verwendung einer größeren Zahl von Informationstypen sowie unterschiedliche multimediale Dateiformate, sind dynamisch und für eine große Besucher/innenzahl zugänglich, erlauben eine Beschlagnahme mit Metadaten und sind deshalb leichter zu verwalten (Buzzetto-More 2006).

## 2.2. Geeignete Arten von E-Portfolios für die Schule

Neben der Definition der Lernziele und Lernergebnisse ist die genaue Festlegung des E-Portfolio-Zwecks ein bedeutender Punkt für eine erfolgreiche Implementierung. Aufgrund sehr unterschiedlicher Begriffe und Beschreibungssysteme in der einschlägigen Fachliteratur erweist sich diese Festlegung als keine leichte Aufgabe - so identifiziert z. B. Häcker 30 verschiedene Arten von Portfolios im pädagogischen Kontext (Häcker 2007, 132), noch ohne Berücksichtigung der vielfältigen digitalen Varianten. Eine Orientierungshilfe bietet die Taxonomie für E-Portfolios nach Baumgartner, Himpsl & Zauchner (2009), die eine Einteilung in drei Grundtypen Reflexionsportfolio,

Entwicklungsportfolio und Präsentationsportfolio vornimmt. Die drei Typen sind allerdings nicht als scharf getrennte Portfolioarten zu sehen, sondern jedes Portfolio sollte zur Reflexion anregen, anderen etwas über das eigene Lernen präsentieren und dabei zur Steuerung der eigenen Entwicklung verwendet werden. Die Grundtypen sollten jedoch bewusst machen, wo der jeweilige Schwerpunkt in der Portfolioarbeit liegt und worauf in der Implementierung dann besonderes Augenmerk zu richten ist. Wie Abbildung 1 zeigt, werden mit der Wahl des Grundtyps indirekt auch Entscheidungen getroffen, welche Perspektive (retrospektiv, gegenwärtig, prospektiv) auf das E-Portfolio überwiegt und welche Rolle (Tutor/in, Assessor/in, Mentor/in) die Lehrperson vorwiegend einnimmt.

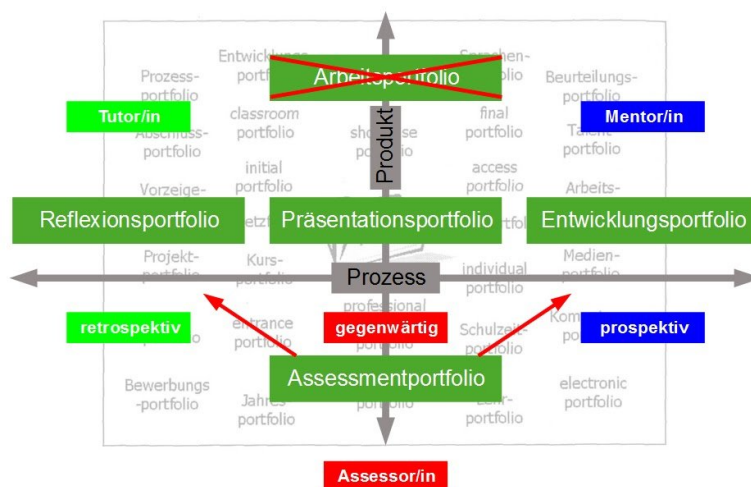


Abb. 1: E-Portfolio-Typen und begleitende Rollen nach Himpl-Gutermann (2014), angelehnt an die Portfolioarten nach Häcker (2007) und die Taxonomie nach Baumgartner et al. (2009)

Wird das Portfolio zum Bestandteil der Leistungsbeurteilung, so verändert sich der Charakter der Portfolioarbeit. Ein Prüfungsportfolio ist vorwiegend ein produktorientiertes Präsentationsportfolio, kann je nach Zielen des Assessments aber auch Aspekte der anderen beiden Grundtypen beinhalten. Da in der Schule in der Regel der Lehrer/die Lehrerin eines Fachgegenstandes auch die Leistungsbeurteilung übernimmt, verschmelzen hier die Rollen des Tutorings und des Assessments.

In Verbindung von fachlichen Lernzielen und Zielen der Medienbildung in der Schule wird eine schrittweise Einführung in die Portfolioarbeit empfohlen, die im Lauf eines Schuljahres beispielsweise folgende Phasen aufweisen könnte:

- Der Start in die Portfolioarbeit könnte mit einem einfachen Präsentationsportfolio erfolgen, bei dem ein Steckbrief zur eigenen Person erstellt wird. Zu den Ausgangsfragen "Wer bin ich?" und "Was zeichnet mich aus?" können die Schüler/innen sich spielerisch und ohne Druck den anderen in der Klasse präsentieren, dabei die Grundfunktionen der Software kennenlernen und sich gleichzeitig in der Verwendung verschiedener Medien üben.
- Die Fortsetzung in die Portfolioarbeit erfolgt am besten über ein Reflexionsportfolio, das parallel zu einem begrenzten Unterrichtsvorhaben geführt wird und in erster Linie der Reflexion des eigenen Lernprozesses dient. Es ist deshalb als Lernportfolio grundsätzlich freiwillig, dient dem weiteren Kennenlernen der Portfoliomethode und fließt zunächst nicht in die Leistungsbeurteilung ein. Dabei kann insbesondere auch darauf eingegangen werden, welche Rolle das Lerntagebuch in der Portfolioarbeit spielt.
- Aus dem Lernportfolio heraus kann in weiterer Folge ein erstes Assessmentportfolio erstellt und den Lehrenden zur Beurteilung vorgelegt werden. Dieses Portfolio ist verpflichtend, die Bewertung der Leistung zum gewählten Unterrichtsthema orientiert sich an den Lernzielen und wird auf Grundlage dieser Portfolioansicht in eine Ziffernote nach dem österreichischen Notensystem überführt. Neben transparenten Lernzielen sind klare Beurteilungskriterien wichtig, beispielsweise in Form von Bewertungsrastern (Rubrics).

Darüber hinaus könnte aus dem Steckbrief zu Beginn der Portfolioarbeit im Verlaufe des Schuljahres ein umfangreicheres Präsentationsportfolio entstehen, das von den Schülerinnen und Schülern parallel zum Unterricht als Zusammenschau der Portfolioansichten aus den einzelnen Unterrichtsvorhaben ohne großen Zusatzaufwand erstellt wird. Es kann den Schülerinnen und Schülern als umfassender Nachweis der erworbenen Kompetenzen - z. B. in Bezug auf Medienkompetenzen, wie sie im Digikomp-Projekt<sup>[1]</sup> sind - zum Ende einer Schulstufe dienen und kann bzw. soll auch Ergebnisse informellen Lernens enthalten. Im Sinne des "Lifelong Learning" kann es auch als digitales Bewerbungsportfolio verwendet werden, z. B. beim Übertritt in eine andere Schulform oder zum Schulabschluss.

Wird ein Assessmentportfolio gewählt, so verändert sich nicht nur der Charakter der Portfolioarbeit, sondern es sind auch die Bedingungen der an österreichischen Schulen geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung zu berücksichtigen.

### 2.3. Leistungsbewertung mit Portfolios

Dem E-Portfolio wird wie dem traditionellen Portfolio ein hohes Potential als Reforminstrument für Schule und Hochschule in Bezug auf Lern- und Leistungsbeurteilungskultur zugesprochen (Baumgartner 2005; Häcker 2005; Hornung-Prähauser/Geser/Hilzensauer/Schaffert 2007). Gleichzeitig warnen die Protagonisten und Protagonistinnen - allen voran Thomas Häcker - davor, dass eine schöne Idee zusehends korrumpiert wird. Dies läge zum einen daran, dass insbesondere im deutschsprachigen Raum vielen Anwenderinnen und Anwendern nicht oder zu wenig klar sei, wogegen sich die Alternative-Assessment-Bewegung in den USA gerichtet habe und wofür der Portfolioansatz stehe (Häcker 2005, 1). Auf der anderen Seite konnte ein ähnliches Phänomen auch in den USA beobachtet werden, nämlich dass die zunehmende Institutionalisierung des Portfolios durch die bestehenden Bildungssysteme, die in ihrer Gesamtheit nach wie vor einseitig ergebnisorientiert sind, die ursprüngliche Intention gefährde (Bräuer 2006, 257). Die ursprüngliche Idee, Arbeits- und Lernprozesse sich selbst bewusst und gleichzeitig für andere sichtbar zu machen, sollte die Grundlage für eine ganzheitliche Bewertung liefern. Dies bedürfe allerdings einer besonderen Arbeitsatmosphäre, die sich durch Experimentierfreudigkeit, Offenheit gegenüber Lernschwierigkeiten und einer partnerschaftlichen Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden geprägt sei. Bei einem Unterricht, der überwiegend im Kontext von quantifizierbaren Leistungsnachweisen und Ziffernnoten stattfindet, bleibe die private Lernsphäre aus Furcht vor dem Sichtbarwerden von Fehlern und Schwächen oft verborgen - Bräuer warnt vor "verordneten Hochglanz-Portfolios" (Bräuer 2006, 257).

Was bedeutet dies nun für Lehrkräfte im österreichischen Schulsystem, die sich an das Schulunterrichtsgesetz und die bestehende Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) halten müssen? Die LBVO sieht nach Lercher (2009, 49) mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungsfeststellungen vor sowie die Feststellung der Mitarbeit der Schüler/innen im Unterricht. In Schultypen mit Schularbeitenfächern ist die Anzahl der Schularbeiten in der Regel verpflichtend vorgeschrieben, ansonsten erlaubt das Gesetz den Lehrkräften sehr große Freiheit in Anzahl und Form der gewählten Leistungsfeststellungen. Wichtige Kriterien sind für den Gesetzgeber, dass die Leistungsfeststellungen möglichst kontinuierlich über den Beurteilungszeitraum vorgenommen werden und die Aufzeichnungen darüber so detailliert geführt werden, dass bei der Beurteilung eine eindeutige Einordnung in das gesetzliche vorgeschriebene Notensystem vorgenommen werden kann (ebd.). Während sich summatives Assessment meist auf eine große Prüfung oder Schularbeit am Ende eines Lernzeitraumes reduziert, soll formatives Feedback Lernende dahingehend unterstützen, in laufenden Prozessen Verbesserungen zu erzielen. Außerdem erhalten die Lernenden beim summativen Assessment meist nur rudimentär Einblick in die Evaluationsergebnisse, oft nur in Form einer Ziffernnote. Das E-Portfolio eignet sich deshalb sehr gut als zusätzliches Werkzeug zur kontinuierlichen Feststellung der Mitarbeit eines Schülers/einer Schülerin und kann neben den vorgeschriebenen Schularbeiten ergänzend zu den anderen genannten Prüfungsformen zum Einsatz kommen (Lercher 2009, 133).

Wird in einer Klasse ein E-Portfolio zum ersten Mal eingesetzt, so empfehlen wir, zunächst mit einem Lernportfolio zu beginnen, das nicht zur Prüfung herangezogen und benotet wird. Dies hat unserer Ansicht nach mehrere

Vorteile. Zunächst können alle Beteiligten die neue Lehr-/Lernmethode ohne Notendruck kennen lernen und das Hauptaugenmerk auf den individuellen Lernprozess richten. Im Sinne eines formativen "Assessment for Learning" werden die Portfolios und die Artefakte darin zusammen mit den Lernenden begutachtet, um vor allem durch kritisch-konstruktives Feedback eine Verbesserung des Lernens zu ermöglichen (Barrett/Carney 2005, 6). Die SchülerInnen bewerten ihre eigenen Portfolios und unter Anleitung auch diejenigen der Peers, allerdings nicht einstufig und abstrakt, sondern konkret inhaltlich in Form von Kommentaren (Winter/Schwarz/Volkwein 2008, 35). Auch die Abschlussbewertung durch die Lehrperson wird in der Regel in Form eines inhaltlichen Kommentars abgegeben, wobei diese viel schwieriger zu handhaben sind, als es auf den ersten Blick scheinen mag (Winter/Lautenschläger 2006, 193). Neben Gesprächen über die Portfolios und Präsentationen bilden schriftliche Kommentare aber eine wichtige Ergänzung oder auch Vorbereitung derselben. Beim Lernportfolio stellen sie in erster Linie eine informelle Rückmeldung an den Schüler/an die Schülerin mit Bezug zum individuellen Lernprozess dar, anders als bei einem Prüfungs- oder Präsentationsportfolio, das als Leistungsschau unter Umständen eine größere Zielgruppe hat (Eltern, andere Lehrerinnen und Lehrer, potentielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber etc.) und sich stärker an objektiven Kriterien, Kompetenzrastern oder Standards orientiert (ebd., 194).

Diese Form von Lernportfolios innerhalb einzelner, klar eingegrenzter Ausbildungsetappen, deren Form, Inhalt und Bewertungskriterien gemeinsam ausgehandelt werden, kann durch stärker standardisierte Prüfungs- und produktorientierte Präsentationsportfolios ergänzt werden, die zum Aufzeichnen von längerfristigen Arbeitsprozessen und Ausbildungsergebnissen geeignet sind (Bräuer 2006, 261). Durch die sinnvolle Kombination unterschiedlicher Portfoliotypen kann der Umgang mit reflexiver Praxis wesentlich zur Veränderung einer Bildungslandschaft beitragen, in der es immer weniger um reine Wissensvermittlung geht, sondern zunehmend um die Entwicklung einer umfassenden Problemlösungskompetenz, zu der auch die Informationskompetenz 2.0 gehört.

#### 2.4. Die Erstellung von Portfolioansichten mit Mahara

Mahara ist eine Open-Source-E-Portfolio-Software mit Social-Networking-Funktionen, die ursprünglich in Neuseeland entwickelt wurde, inzwischen aber auch in Österreich eine gewisse Verbreitung erfahren hat, sowohl an Schulen, als auch an Hochschulen (Szucsich/Himpsl-Gutermann 2015). Mahara verbindet einen individuellen, lerner/innenzentrierten Ansatz mit einem Community-Konzept, d. h. die zur Verfügung gestellten Tools dienen zunächst den Lernenden zur Begleitung des eigenen Lernprozesses und der eigenen Entwicklung, bieten daneben aber auch die Möglichkeit, anderen Usern/Userinnen Zugriff zu erlauben und sich so einem gewissen Personenkreis zu präsentieren (Himpsl/Baumgartner 2009, 61). Für den Austausch in der Klasse wird auf Mahara von der Lehrkraft eine geschlossene Gruppe angelegt, innerhalb der sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Zugriff auf die erstellten Ansichten geben können.

#### 2.5. Studie E-Portfolio for KidZ

Der Einsatz von E-Portfolios beeinflusst Unterrichtsszenarien in mehrfacher Hinsicht, wie die Ergebnisse einer im Rahmen des bmbf-Projekts KidZ durchgeführten E-Portfolio-Studie<sup>[2]</sup> zeigen. In dieser Studie wurden nach einer österreichweiten Bestandsaufnahme von Schulen, die mit E-Portfolios arbeiten, fünf Einzelfälle, die schon länger mit E-Portfolios arbeiten, ausgewählt und genauer analysiert. Im Zentrum der Forschungsmethodik standen Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen, die einer qualitativen Inhaltsanalyse nach der Grounded Theory Methodik unterzogen wurden (Breuer 2009). Als Metakategorien für die Interviews und deren Auswertung wurden die Orientierungspunkte für die Planung und Evaluation von Portfolioarbeit nach Winter (2007, 374) gewählt. Ergänzend zu den Interviews wurden exemplarisch Materialien aus dem Unterricht und der Portfolioarbeit analysiert und in die Dokumentation aufgenommen.

Die Ergebnisse der Studie verweisen auf struktureller Ebene auf Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsfächer, hinsichtlich Raum und Zeit und in Hinblick auf das Rollenverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Abb. 2):



Abb. 2: Veränderte Struktur und Rahmenbedingungen durch E-Portfolio-Arbeit (Szucsich/Himpsl-Gutermann 2015)

Die Lernenden verwenden Werkzeuge und Kommunikationskanäle, die ihrer Lebenswelt entsprechen, wodurch ihr Engagement in vielen Fällen höher ist und zu einer großen Handlungskompetenz der Lernenden führt. Es ist allerdings festzustellen, dass dieser Aspekt erst in längeren E-Portfolio-Prozessen und bei wiederholtem Einsatz voll zur Wirkung kommt. Die in der Portfolioarbeit integrierten Reflexionsphasen stellen für die Lernenden (vor allem für die ungeübten) meist eine große Herausforderung dar. Dennoch werden sie nach einiger Zeit gut gemeistert.

Auch in der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsverlauf sind durch E-Portfolio-Arbeit Veränderungen zu erkennen, die sich letztendlich auf die Bewertung der Portfolios auswirken können (vgl. Abb. 3):



Abb. 3: Veränderte Unterrichtsprozesse durch E-Portfolio-Arbeit (Szucsich/Himpsl-Gutermann 2015)

Die E-Portfolio-Arbeit wird von den Teilnehmenden als prozessorientiert erlebt. Beurteilt werden von den Lehrenden nicht nur die Abschlussergebnisse (Präsentation der Portfolio-Schaufenster), sondern auch die Entwicklungen, die die Lernenden im Laufe des Projekts erleben, und der Erkenntnisgewinn, den sie dabei haben. Im Rahmen der E-Portfolio-Arbeit werden neben den fachlichen und digitalen Kompetenzen Schlüsselqualifikationen wie die Zusammenarbeit in Teams, das Einhalten von Abgabeterminen, das Geben und Nehmen von Feedback und die Einhaltung von Terminen geschult. Obwohl die Aufgabenstellungen mehr oder weniger stark von den Lehrenden vorgegeben werden, erreichen die Lernenden ein hohes Maß an Selbstorganisation.

Individualisierung kann auf zwei Ebenen beobachtet werden: einerseits durch Methodenvielfalt bei der



Aufgabenstellung, die von den Lehrenden als Alternativen angeboten und gefördert wird, andererseits können die Lernenden durch eine relativ freie Aufgabenstellung ihre Interessen vertiefen und in ihre Portfolioansichten einfließen lassen. Analoge und digitale Artefakte können im E-Portfolio gut miteinander kombiniert werden, was u. a. in einem Praxisbeispiel aus dem Englischunterricht zum Thema "Werbung" dargestellt wird (siehe nächstes Kapitel).

Die hier angeführten Veränderungen wirken sich u. E. stark auf die Bewertung von E-Portfolios aus. Nach Brown (2004), einer Verfechterin des formativen Assessments, ist Feedback, im Gegensatz zum summativen Assessment, das sich an genaue Beurteilungskriterien und die Ziele des Lehrplans halten muss, das Herzstück des gesamten Prozesses. Formatives Assessment "needs to be detailed, comprehensive, meaningful to the individual, fair, challenging and supportive, which is a tough task" (Brown 2004, 85). Selbst-Assessment, Peer-Assessment und Gruppen-Assessment können alle mittels E-Portfolio-Arbeit berücksichtigt werden und fördern u. a. die Weiterentwicklung der Lernenden, den wertschätzenden Umgang miteinander und die Herausbildung einer Fehlerkultur, wie sie auch in der prozessorientierten Didaktik (Apelojg 2015, 3) gefordert werden.

### 3. Beispiel aus dem Englischunterricht

Das hier vorgestellte Praxisbeispiel wurde mit einer Klasse der Jahrgangsstufe 10 über einen Zeitraum von ca. drei Monaten im zweiten Semester eines Schuljahres durchgeführt. Es handelte sich dabei um ein Projekt zum Thema "Advertising" (Werbung), bei dem die Lernenden verschiedene Werbestrategien kennenlernen, Beispiele von Werbemedien analysieren und selbst Werbespots erstellen und präsentieren. Ziel des Projekts war es, die Schülerinnen und Schüler einerseits zur kritischen Auseinandersetzung mit englischsprachigen Werbespots anzuleiten, mit ihnen aber andererseits auch fächerübergreifende Kompetenzen wie Medienkompetenz, Teamarbeit, Reflexionskompetenz und Präsentationstechniken zu trainieren. Das Portfolio stellt im Rahmen des Projekts einerseits ein pädagogisches Instrument der Lerndokumentation, andererseits ein wichtiges Instrument zur Leistungsbeurteilung dar.

Die SchülerInnen dieses Jahrgangs hatten im ersten Semester bereits ein Lernportfolio zu Übungszwecken erstellt, um sich mit der Software und der Portfolioarbeit vertraut zu machen. Dieses Portfolios war jedoch nicht beurteilt worden. Im zweiten Semester sollte das Projekt jedoch einen wesentlichen Teil der Leistungsbeurteilung ausmachen. Zunächst wurden mit den Schülerinnen und Schülern die Zielrichtung des Projekts sowie die Einzelaufgaben geklärt. Die Aufgabenstellung wurde den Lernenden in Form eines Arbeitsplanes mit zehn Arbeitsaufträgen zur Verfügung gestellt. Es wurden Dreier- bzw. Vierergruppen gebildet, die im Laufe von drei Monaten unterschiedliche Aufgaben zum Thema Werbung bearbeiteten sowie einen eigenen Werbespot erstellten und präsentierten. Die konkreten Ergebnisse der Arbeitsaufträge wurden im jeweiligen Gruppen-E-Portfolio gesammelt. Parallel dazu wurde ein Lerntagebuch (Blog) als Begleitung des Gruppenprozesses geführt (Welche Meilensteine wurden bereits erreicht? Was läuft gut? Was läuft weniger gut im Projekt? Was sind die nächsten geplanten Schritte usw.). Die Vorteile dieses Vorgehens waren, dass die Lernenden selbst Werbungen und Themen aussuchen konnten, die sie schon kannten oder die sie besonders ansprachen, und sich so keiner Mehrheitsentscheidung unterordnen mussten. Geschlechterspezifisch unterschiedliche Interessen konnten berücksichtigt werden, und die Schülerinnen und Schüler erhielten am Ende des Projekts Einblick in viele unterschiedliche Werbestrategien und Werbemedien.



Im Folgenden werden einige Beispiele von konkreten Aufgabenstellungen des Projekts gegeben, um die vielfältigen methodischen Möglichkeiten und individuellen Freiheiten des Portfolios für Lernende zu veranschaulichen. Arbeitsauftrag 1 beispielsweise umfasste die Erstellung einer Mindmap zu den Vor- und Nachteilen eines bestimmten Werbemediums, das die Gruppen selbst wählen konnten (Printwerbung, Plakatwerbung, Internet, TV, etc.). Dieses Beispiel zeigte, dass es viele unterschiedliche Wege und individuelle Möglichkeiten gibt, die Aufgabenstellungen des Projektes zu bearbeiten. Oft wurde von den Schülerinnen und Schülern eine Mischung aus analogen und digitalen Mitteln verwendet. Die meisten Gruppen zeichneten die Mindmap, fotografierten anschließend die selbst angefertigten Zeichnungen mit dem Smartphone und luden die Fotos dann in ihren Portfolios hoch. Andere Gruppen erstellten die Mindmap mittels eines online Mindmapping-Tools (z. B. mindmeister.com).

Bei Arbeitsauftrag 2 sollten mindestens fünf Weblinks zu besonders interessanten oder gut gelungenen Werbungen in Form einer Bookmarking-Sammlung ausgewählt und im Portfolio den anderen zur Verfügung gestellt werden. Dabei wurden gleichzeitig mehrere Kompetenzen trainiert: die Lernenden mussten recherchieren, interessante Werbungen finden und auswählen, diese beschlagworten und kurz beschreiben. Da Lernende erfahrungsgemäß Hinweise darauf benötigen, wie und wo im Internet recherchiert wird, wurden im Unterricht parallel zur Portfolioarbeit Recherchemethoden sowie Qualitätsmerkmale für gute Werbungen besprochen und diskutiert.

Ein drittes Beispiel ist Arbeitsauftrag 5, der sich mit Werbemethoden beschäftigte. Die Schülerinnen und Schülern sollten mittels einer Präsentation unterschiedliche Werbemethoden genauer analysieren und Beispiele dazu geben (Direktwerbung, Produktplatzierung und Schleichwerbung, unterschwellige Werbung, Schockwerbung, etc.). Wiederum wurden die Werbemethoden parallel zur Portfolioarbeit in der Klasse im Präsenzunterricht besprochen. Während die meisten Lernenden die Aufgabe mittels einer Powerpoint-Präsentation lösten, erstellte eine Gruppe eine Prezi-Präsentation. Die Beispiele zu den Methoden waren sehr vielfältig und v. a. humorvoll, was die Motivation für das Projekt enorm steigerte, als die Präsentationen ca. in der Halbzeit des Projekts in der Klasse präsentiert wurden. Bei all diesen Arbeitsaufträgen bewegten sich die Lernenden innerhalb eines vorgegebenen Gerüsts, organisieren aber dabei die unterschiedlichen Arbeitsschritte, ihren eigenen Aufwand und die individuelle Gestaltung der Artefakte selbst.

Das Herzstück des Werbeprojekts war schließlich die Erstellung eines eigenen Werbespots in der jeweiligen Projektgruppe. Das Produkt, für das geworben wurde, sowie die Werbemethoden konnten von den Schülerinnen und Schülern wieder selber gewählt werden, die einzige Vorgabe war die Fernsehwerbung als verpflichtendes Werbemedium. Die Werbungen mussten gut vorbereitet und geplant werden, Drehort und Darstellerinnen und Darsteller festgesetzt und das Drehbuch in der Fremdsprache verfasst werden. Dazu sahen sich die Lernenden eine Vielzahl von englischsprachigen Werbungen an, was sie sicherlich ohne dieses Projekt nicht getan hätten. Schließlich wurde der Spot gefilmt und geschnitten, was neben der Sprachkompetenz eine Reihe von anderen (Medien-)Kompetenzen voraussetzte bzw. trainierte. Manche Schülerinnen und Schüler filmten mit Kameras, manche mit ihren Handys. Danach wurden die fertigen Projekte auf Plattformen wie Youtube, Vimeo oder Dropbox hochgeladen und im Portfolio verlinkt, andere brachten ihre Spots auf USB-Stick in die Klasse zur Präsentation mit.

Geschnitten wurde ebenfalls mit unterschiedlichen Tools, was die These bestätigt, dass E-Portfolio-Arbeit mit einer Vielzahl von Online-Tools sehr gut kombinierbar ist. Mindmaps können eingebettet werden, Präsentationen können als PDFs hochgeladen werden, Youtube- oder Vimeo-Videos können direkt im Portfolio eingebettet werden. "Der Trend scheint gegenwärtig zu solchen einfachen und flexibel einsetzbaren Tools hinzugehen, die ubiquitär erreichbar sind und ein produktives und kollaboratives Arbeiten im Unterricht unterstützen" (Moser 2011, 174).

Die Abschlusspräsentation des Projekts erfolgte am Ende des Projekts im Rahmen einer Doppelstunde. Die Werbespots sowie der Entstehungsprozess der Werbespots wurden der ganzen Klasse präsentiert. Die Portfolios selbst wurden jedoch erst eine Woche später abgegeben, da diese noch einem Peer-Review-Verfahren unterzogen wurden. Dazu wurde der Link zur Ansicht von den Schülerinnen und Schülern an eine andere Gruppe zum Peer-Feedback geschickt. Die Peers wurden von der Lehrperson zugewiesen, das Feedback erfolgte auf vier Ebenen (angelehnt an Himpl 2010, 20):



1. Vollständigkeit (Wurden alle geforderten Arbeitsaufträge bearbeitet und hochgeladen?)
2. Struktur & Layout (Ist die Ansicht gut strukturiert? Findet man sich gut zurecht? Sieht sie ansprechend aus?)
3. Inhalt & Kreativität des Werbespots (Was sind besonders gelungene und kreative Elemente des erstellten Werbespots? Welche Werbestrategien wurden verwendet?)
4. Reflexion über die Gruppenarbeit und den Lernprozesses im Lerntagebuch (Wurden folgende Aspekte in der Reflexion berücksichtigt: Was hat bei der Gruppenarbeit (nicht) gut funktioniert? Wie wurde die Arbeit aufgeteilt? Was hat bei der Erstellung des Werbespots (nicht) gut funktioniert? Was haben die einzelnen Gruppenmitglieder gelernt? Was kann das nächste Mal besser gemacht werden?)

Die Peergroup erhielt die Aufgabe, innerhalb einer Woche das ihnen zugeteilte Portfolio zu begutachten und dann ein schriftliches Feedback direkt auf Mahara abzugeben. Das Portfolio konnte dann noch einmal überarbeitet werden. Während es für die Schülerinnen und Schüler relativ einfach war, Punkt 1 (Vollständigkeit) und Punkt 2 (Struktur und Layout) zu überprüfen und Rückmeldungen zu Punkt 3 (Inhalt und Kreativität) - also konkret zu den Werbespots - zu geben (Hier wurden sehr viele nette Aspekte der einzelnen Spots herausgestrichen), war es bei Punkt 4 (Reflexion) schon deutlich schwieriger, hier einzelne Teile zu beurteilen. Die Reflexionen zur Gruppenarbeit und zum eigenen Lernprozess fielen den Lernenden sowohl beim Verfassen als auch beim Beurteilen innerhalb des Lerntagebuchs am schwersten. Das zeigt, dass gerade die Reflexionskompetenz und das Geben und Nehmen von Feedback Fähigkeiten sind, die bei Lernenden keinesfalls vorausgesetzt werden dürfen. Diese Kompetenzen müssen angeleitet und im Rahmen des Unterrichts oftmals trainiert werden und können im Rahmen eines E-Portfolios erst nach mehrmaligem Einsatz wirklich gut als Feedback-Methode eingesetzt werden.

Als letzter Schritt des Projekts erfolgte das verbale Feedback zum Portfolio durch die Lehrperson. Es wurde dazu jeder Projektgruppe ein ausführliches verbales Feedback zu den vier oben genannten Kategorien direkt auf Mahara gegeben. Zusätzlich dazu erhielt jeder Schüler/jede Schülerin einen Zettel mit verbalem Feedback zur finalen Präsentation des Portfolios sowie zur Auswahl und richtigen Verwendung sprachlicher Mittel, d. h. die Beurteilung der Sprachkompetenz wurde von der Lehrperson vorgenommen. Das Portfolio-Projekt wurde schließlich in die Gesamtbeurteilung der Lernenden integriert.

Auch wenn die Qualität etwas schwankte, so zeigten sich überwiegend doch sehr schöne, manchmal sogar ganz außergewöhnliche Ergebnisse. Die Lernenden steckten viel Zeit und Engagement in ihre Werbespots und Ansichten und waren darum bemüht, diese möglichst kreativ und abwechslungsreich zu gestalten. Die Lernzeit wurde nicht in einem 50-Minuten-Takt gesehen, denn das Projekt wurde in der Schule, zu einem Großteil jedoch zu Hause bearbeitet. Außerdem förderte der Einsatz von E-Portfolios das Aufbrechen des traditionellen Rollenverständnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Lehrende wurden vermehrt zu Lern-Coaches, die den Lernenden beim Lernprozess unterstützend beiseite stehen. Dies förderte die zunehmende Selbstbestimmung der Lernenden und half ihnen Selbstvertrauen und Eigenverantwortung zu gewinnen. Lehrende und Lernende agierten als Expertinnen und Experten, wodurch ein wechselseitiger Kompetenztransfer ermöglicht wurde.

Trotz all dieser positiven Veränderungen, gab es auch einige Herausforderungen, die auf jeden Fall auch Erwähnung finden müssen. E-Portfolio-Arbeit benötigt viel Zeit und sollte nicht nur in die Freizeit verlagert werden, sondern auch im Unterricht und in der Schule entsprechend Raum haben. Inhaltliche Schwerpunkte sowie Gruppenprozesse müssen parallel zur Portfolioarbeit auch im Unterricht besprochen und begleitet werden. Da das Projekt über mehrere Monate lief, erforderte es ein hohes Maß an Selbstorganisation, da Zwischentermine, die Projektpräsentation und der finale Abgabetermin des Portfolios eingehalten werden mussten, womit nicht alle Lernenden gleich gut zurecht kamen. Dennoch zeigte sich, dass das E-Portfolio als alternatives Assessment-Tool sehr gut geeignet ist, da es ein sehr wertschätzendes Instrument ist und neben der Sprachkompetenz viele zusätzliche Kompetenzen abbildet, was sowohl sehr guten als auch sprachlich schwächeren Lernenden zugutekommt und auf jeden Fall die Motivation Individualität und Eigenverantwortung der Lernenden immens fördert.

E-Portfolio-Arbeit ist aber nicht nur für die Lernenden herausfordernd (Stichwort: selbstreguliertes Lernen), sondern auch für die Lehrenden. Eine der zentralen Fragen in diesem Kontext ist sicherlich die Bewertung selbstreflexiver Teile. Reichert (2008, 124) macht klar, dass sich die Lernprozesse der/des Einzelnen in Form eines E-Portfolios

einer "bewertenden Gesamtsicht" entziehen: Nicht mehr das Was (Ergebnis oder Produkt am Ende eines Prozesses), sondern das Wie (auf welche Weise ist es der/dem Lernenden gelungen, Probleme zu lösen und sich so spezifische Kompetenzen anzueignen) steht im Vordergrund. Die selbstreflexiven Teile eines E-Portfolios können aber sehr wohl beurteilt werden, wenn Lernende und Lehrende gemeinsam vor Beginn der Portfolioarbeit Evaluationskriterien erarbeiten, die auf den Kann-Bestimmungen des GERS bzw. der Bildungsstandards basieren (im angeführten Beispiel als Orientierungshilfe für das Führen des Lerntagebuchs herangezogen) und so eine objektive Beschreibung und qualitative Darstellung der durch die Lösung der Aufgabenstellung erworbenen Sprachkompetenz ermöglichen.

#### 4. Zusammenfassung in vier Thesen

Durch das oben dargestellte Praxisbeispiel wurde gezeigt, wie der Einsatz von E-Portfolios Unterrichtsszenarien in mehrfacher Form verändert und bereichert. Die folgenden vier Thesen helfen zu beschreiben, wie E-Portfolios nachhaltig Lernprozesse fördern, zur Entwicklung einer ganzheitlichen Medienbildung in der Schule beitragen und im Sinne der alternativen Leistungsbeurteilung den Fokus vom summativen, rein ergebnisorientierten Assessment hin zur formativen, prozessorientierten Leistungsbeurteilung lenken können:

1. E-Portfolios unterstützen ein **ganzheitliches Verständnis von Informationskompetenz 2.0**. Sie fördern die Gewandtheit im Umgang mit Web-2.0-Tools (Mindmapping-Tools, Bookmarking-Tools, Videos etc.), die Entwicklung einer Sozialkompetenz durch Vernetzung, Kommunikation und Kooperation (Peer-to-Peer-Learning), die Entwicklung einer Selbstkompetenz durch ethisch korrektes (Beachtung von Copyright, Datenschutz und Privatheit) und eigenverantwortliches (Steuerung und Dokumentation der persönlichen Lernprozesse) Verhalten.
2. E-Portfolio-Arbeit ist prozessorientiert und nimmt damit als **alternatives Instrument zur Leistungsbeurteilung** eine wesentliche Rolle ein. Beurteilt wird nicht nur das Endergebnis, sondern auch die Entwicklung, die die Lernenden im Laufe des Projekts durchlaufen. E-Portfolio-Arbeit setzt damit einen Kontrapunkt gegen punktuelle, standardisierte, meist summative Assessmentformen nach von außen vorgegebenen Maßstäben. Stattdessen stehen individuelle Zielsetzungen, die kriterienbasierte Selbsteinschätzung und Darstellung der eigenen Leistungen über einen längeren Zeitraum hinweg sowie formgebendes Feedback im Vordergrund.
3. Der veränderte Blick auf die Leistungsbeurteilung schafft Möglichkeiten für einen **individualisierten Unterricht**. In einem Portfolio lassen sich z. B. Ergebnisse eines offenen Unterrichts, der in Pflicht- und Freiarbeitsphasen organisiert ist, vereinen. Durch methodische Vielfalt und eine relativ freie Aufgabenstellung können Lernende ihre Interessen vertiefen und in die Artefakte einfließen lassen. Der Unterricht zielt damit darauf ab, die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.
4. E-Portfolios fördern den **Aufbau einer Reflexionskultur**. Im Zentrum der Portfolioarbeit steht eine kritisch-reflexive Haltung beim Lernen, die sich auch auf die eingesetzten Medien bezieht, und somit einen Beitrag zur Medienbildung der Jugendlichen leistet, wie sie beispielsweise von Tulodziecki (2007) gefordert wird. Arbeiten die Lehrenden intensiv an der Reflexionskultur der Lernenden und unterstützen diese anfänglich bei den reflexiven Aufgaben, kann in der Folge gut auf diese Kultur aufgebaut werden. Die eigenen Reflexionen können durch Peer- und Gruppen-Feedbacks ergänzt werden. Auch die Peer-Arbeiten müssen vorbereitet und langsam erlernt werden, was einen langfristigen und wiederholten Einsatz von E-Portfolios sinnvoll macht.

Ganzheitlichkeit und Nachhaltigkeit sind häufig reine Lippenbekenntnisse, die als Forderung bzw. Zielsetzung Eingang in diverse Unterrichtserlässe bzw. Unterrichtsprinzipien oder Projekte finden. Der Einsatz von neuen Medien, im konkreten Fall von elektronischen Portfolios, zur Entwicklung einer ganzheitlichen und v. a. nachhaltigen Medienbildung mit dem Fokus auf einer prozessorientierten Leistungsfeststellung kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn alle Akteurinnen und Akteure ihren Beitrag leisten: auf der Mikroebene die beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrerinnen und Lehrer (konkrete E-Portfolio-Arbeit), auf der Mesoebene die Schulleitung (Unterstützung der E-Portfolioarbeit durch Umdenken und Öffnung der Schule hin zu einer tatsächlichen Kollaboration von Eltern, Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern) und auf der Makroebene



die Schulbehörde (Zurverfügungstellung der erforderlichen (technischen) Infrastruktur, konkrete Verankerung von E-Portfolios als Instrument der Leistungsbeurteilung). Nur so kann es gelingen, dass wir auch im Bereich der Leistungsbeurteilung im Schulsystem evidenzbasiert Entscheidungen treffen, wie es Brown (2004, 88) fordert: "We need to ensure that decisions about assessment strategies are based on the best available evidence-based research on assessment, rather than on custom and practice or what is easy to do."

---

## Verweise

[1] Online unter: <http://www.digikomp.at> (letzter Zugriff: 23.08.2016).

[2] Online unter: <http://tinyurl.com/kidz-eportfolio-2014> (Szucsich & Himpsl-Gutermann, 2015, letzter Zugriff: 23.08.2016)

---

## Literatur

Arras, Ulrike (2009): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht - was heißt das eigentlich? *Pandaemonium Germanicum*, 14. *Revista de estudos germanísticos*. Universidade São Paulo, 206-217, online unter: <http://www.scielo.br/pdf/pg/n14/a11.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Apelojg, Benjamin (2015): Prozessorientierte Didaktik. Persönliche Gedanken zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen: Für den Cowboy, der auf einem guten Weg ist! online unter: [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/meprooek/images/Prozessorientierte\\_Didaktik\\_1512\\_endfassung.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/meprooek/images/Prozessorientierte_Didaktik_1512_endfassung.pdf) (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Barrett, Helen (2004): Electronic portfolios as digital stories of deep learning, online unter: <http://electronicportfolios.org/digistory> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Barrett, Helen/Carney, Joanne (2005): Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development, online unter: <http://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Baumgartner, Peter (2005): Eine neue Lernkultur entwickeln: Kompetenzbasierte Ausbildung mit Blogs und E-Portfolios, in: Hornung-Prähauser, V. (Hg.): *ePortfolio Forum Austria 2005*. Salzburg, Österreich, 33-38, online unter: <http://peter.baumgartner.name/publikationen/liste-abstracts/abstracts-2005/eine-neue-lernkultur-entwickeln-kompetenzbasierte-ausbildung/> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

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, online unter: <http://www.peter.baumgartner.name/Members/baumgartner/news/e-portfolio-forschungsbericht-und-publikationsstrategie/> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Bernstein, Daniel/Burnett, Amy/Goodburn, Amy/Savory, Paul (2006): *Making teaching and learning visible: Course portfolios and the peer review of teaching*, Bolton/MA: Anker.

Bräuer, Gerd (2006): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 257-261.

Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brown, Sally (2004): *Assessment for Learning*, in: *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 1, 2004-05,

81-89.

Buzzetto-More, Nicole (2006): Using electronic portfolios to build information literacy. *Global Digital Business Review*, 1(1), 6-11.

Buzzetto-More, Nicole (2010): *The E-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With E-Portfolios*, Santa Rosa/California: Informing Science Press.

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung, online unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf) (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I, Hohengehren: Schneider.

Himpsl, Klaus (2010): E-Portfolios in berufsbegleitenden Studiengängen zu Neuen Medien. *MedienPädagogik* 18, online unter: <http://medienpaed.com/globalassets/medienpaed/18/himpsl1004.pdf> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Himpsl-Gutermann, Klaus (2012): *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity*, Boizenburg: Werner Hülsbusch.

Himpsl-Gutermann, Klaus (2014): Lernen sichtbar machen! Vortrag im Rahmen der internen Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Wien, online unter: <http://mahara.phwien.ac.at/user/klaus-himpsl/lernen-sichtbar-machen> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Himpsl, Klaus/Baumgartner, Peter (2009): Evaluation von E-Portfolio-Software - Teil III des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen": GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems, online unter: <http://peter.baumgartner.name/publikationen/liste-abstracts/abstracts-2009/einsatz-von-e-portfolios-an-hochschulen-abschlussbericht-teil-3/> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Horak, Angela/Moser, Wolfgang/Nezbeda, Margarete/Schober, Michael (2010): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12*. Graz: ÖSZ, online unter: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_lfs\\_praxisreihe\\_12\\_2013-01-28.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_lfs_praxisreihe_12_2013-01-28.pdf) (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Hornung-Prähauser, Veronika/Geser, Guntram/Hilzensauer, Wolf/Schaffert, Sandra (2007): *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*, Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft, online unter: [http://www.fnm-austria.at/fileadmin/user\\_upload/documents/Abgeschlossene\\_Projekte/fnm-austria\\_ePortfolio\\_Studie\\_SRFG.pdf](http://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf) (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Lercher, Wilfried (2009): *E-Portfolios zur Leistungsfeststellung und -beurteilung an berufsbildenden höheren Schulen der Sekundarstufe II (Master Thesis)*, Donau-Universität Krems.

Moser, Heinz (2011): *Verändern die Medien die Lehrer-Rolle?* in: Berner, H./Isler, R. (Hg.): *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln*, Band 8, 2011, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 163-175.

Paulson, F. Leon/Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A. (1991): *What makes a portfolio a portfolio?* *Educational Leadership*, Heft 5 (Jahrgang 48), 60-63.

Ravet, Serge (2007): *EiFEL-Campaign "ePortfolio for all"*, online unter: <http://www.eife-l.org/activities/campaigns/> (letzter Zugriff: 20.09.2016).



Reichert, Ramón (2008): Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0, Bielefeld: transcript.

Sweet, Johanna (1976): Experience Portfolio: An Approach to Student Writing. The English Journal, 65(6), 50-51.

Szucsich, Petra/Himpsl-Gutermann, Klaus (2015): ePortfolio for KidZ - Studie 2014 (Forschungsbericht online), Pädagogische Hochschule Wien, online unter: <http://www.mahara.at/user/zli/kidz-eportfolio-2014> (letzter Zugriff: 20.09.2016).

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, München: Klett-Langenscheidt.

Tulodziecki, Gerhard (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen - Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung, in: MEDIENIMPULSE, 59 (15/2007), 24-35.

Winter, Felix (2007): Was gehört zu guter Portfolioarbeit? Erziehung & Unterricht, 157(5-6), 372-381.

Winter, Felix/Lautenschläger, Nadine (2006): Kommentare zu Portfolios. Klären für wen, was und wozu, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit (193-199). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Winter, Felix/Schwarz, Johanna/Volkwein, Karin (2008): Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit, in: J. Schwarz, J./Volkwein, K./Winter, F. (Hg.): Portfolio im Unterricht: 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio, Seelze-Velber: Kallmeyer, 21-54.

## Tags

assessment, leistungsbeurteilung, e-portfolio, medienbildung, reflexion, feedback, web 2.0

### **Impressum und Offenlegung gemäß §25 des Mediengesetzes**

Medieninhaber: Republik Österreich, Bundesministerium für Bildung

Zuständigkeit: Laut Bundesministeriengesetz 1986 in der jeweils geltenden Fassung

Hersteller: Bundesministerium für Bildung

Verlagsort: Wien

Herstellungsort: Wien

Kontakt: Bundesministerium für Bildung, Abteilung IT/3, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

<http://bmb.gv.at>