

Reflektieren und Lernen mit Portfolios

**Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines
Portfolios an der Fachhochschule**

Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität
Bern
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Elisabeth Müller Fritschi

Freienstein-Teufen, Kanton Zürich

Selbstverlag

Olten

2013

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern auf Antrag von
Prof. Dr. Walter Herzog (Hauptgutachter)
und
Prof. Dr. Marianne Schüpbach (Zweitgutachterin) angenommen.

Bern, den 31. März 2013

Der Dekan: Prof. Dr. Franz Caspar

Dank

Verschiedene Personen haben zum Gelingen dieser Forschungsarbeit beigetragen. Ich bedanke mich herzlich

- ✓ bei Professor Dr. Walter Herzog für das Interesse am Thema und die wissenschaftliche Begleitung,
- ✓ bei Andrea Gerber für das Interesse am Portfolio und die Mithilfe bei der Auswertung der Vignetten- und Portfoliotexte,
- ✓ bei Sonja Markwalder für das Interesse am Portfolio und für die Formatierung und Gestaltung der Arbeit,
- ✓ bei Harald Fritschi für die kritische Durchsicht des Manuskripts,
- ✓ bei Wim Nieuwenboom für die statistischen Tipps im richtigen Moment,
- ✓ bei Pascal Kröni und bei Nicolas Kröni für die Mithilfe bei der Dateneingabe,
- ✓ bei der Bachelor-Leitung der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW) für die Ermöglichung des Forschungsvorhabens im Rahmen des Moduls *Studentisches Portfolio*,
- ✓ bei Anita Brauchli, Esther Forrer, Johanna Kohn und Regula Kunz. Ohne ihr Engagement gäbe es kein Modul *Studentisches Portfolio*, so wie es hier beforscht wurde,
- ✓ bei allen Mentoren und Mentorinnen, welche zum Gelingen des Moduls beitrugen,
- ✓ bei allen Studierenden der Hochschule für Soziale Arbeit (HSA FHNW) mit Studienbeginn 2008, die an der Untersuchung beteiligt waren.

Fislisbach, 10. Juli 2012

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	7
Abbildungsverzeichnis.....	8
1 Einleitung	9
A Theoretischer Teil.....	13
2 Reflexion und professionelles Handeln.....	13
2.1 Handeln, Wissen und Reflexion	14
2.1.1 Handeln	15
2.1.2 Wissen.....	17
2.1.3 Reflexion.....	22
2.1.4 Zusammenfassendes Fazit: Reflexion in Alltag und Profession	27
2.2 Handeln, Wissen und Reflexion in Professionen.....	28
2.2.1 Zur Struktur professionellen Handelns und Wissens	28
2.2.2 Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit.....	29
2.2.3 Professionelle Haltungen bzw. Einstellungen.....	32
2.3 Die Entwicklung von Professionalität und professioneller Identität	33
2.3.1 Entwicklung von professionellen Kompetenzen in Phasen.....	34
2.3.2 Professionelle Entwicklung als berufliche Sozialisation	36
2.3.3 Habitus als Produkt beruflicher Sozialisation.....	37
2.3.4 Sozialisation an der Hochschule: Sozialisation für den Beruf	39
2.4 Zusammenfassendes Fazit: Die Entwicklung von Professionalität und professioneller Identität.....	40
3 Lernen und Reflexion	43
3.1 Lernverständnis	43
3.1.1 Lernen als Konstruktionsprozess	44
3.1.2 Selbststeuerung bzw. Selbstregulierung und Lernen	45
3.1.3 Lernstrategien.....	47
3.1.4 Schichtenmodell des selbstregulierten Lernens	48
3.1.5 Phasenmodell des selbstregulierten Lernens.....	51
3.1.6 Zusammenfassendes Fazit	52
3.2 Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen	52
3.2.1 (Bereichsspezifisches) Vorwissen	53
3.2.2 Kognitive Regulation	54
3.2.3 Metakognitive Regulation.....	54
3.2.4 Motivationale Selbstregulation	56

3.2.5	Selbstreguliertes Lernen und Lernerfolg	64
3.2.6	Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen.....	67
3.3	Zusammenfassendes Fazit: Reflexion und Entwicklung der Fähigkeit selbstreguliert zu lernen.....	67
4	Portfolios in Bildungskontexten.....	70
4.1	Wurzeln der Portfolioarbeit	70
4.2	Anwendungskontexte	71
4.3	Theoretische Begründungen für Portfolioarbeit.....	73
4.4	Empirische Studien zum Thema Portfolio	74
4.4.1	Wirkungen des Portfolios	75
4.4.2	Unterstützung durch Reflexionshilfen und Begleitung	78
4.4.3	Akzeptanz der Portfolioarbeit	83
4.4.4	Das Portfolio zur Entwicklung von professionellen Kompetenzen im Praxisfeld	85
4.4.5	Fragen der pädagogischen Diagnostik.....	87
4.4.6	Implementierung und Umsetzung	89
4.5	Zusammenfassung und Fazit.....	91
5	Konzept eines Portfolios an der Fachhochschule	94
5.1	Die Orientierung an Kompetenzen und am Kompetenzprofil.....	94
5.2	Funktionen und Ziele des Portfoliomoduls	96
5.3	Prinzipien der Portfolioarbeit	98
5.4	Konkrete Umsetzung und Organisation der Portfolioarbeit.....	100
B	Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden.....	104
6	Fragestellung, Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden	104
6.1	Fragestellungen.....	104
6.2	Design und Wahl der Methoden.....	105
6.3	Forschungsmethodisches Vorgehen.....	109
6.3.1	Stichproben.....	109
6.3.2	Intervention: Portfolioarbeit innerhalb eines Portfoliomoduls	113
6.3.3	Datenerhebung	114
6.4	Entwicklung der Forschungsinstrumente	116
6.4.1	Der Fragebogen.....	116
6.4.2	Die Vignetten	119
6.5	Datenauswertung.....	120
6.5.1	Analyse der Daten aus der schriftlichen Befragung.....	120
6.5.2	Analyse der Vignettentexte	120
6.5.3	Analyse der Portfolios	124

C	Ergebnisse der Untersuchung	125
7	Förderung der Reflexion und des selbstregulierten Lernens.....	125
7.1	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten	125
7.1.1	Ergebnisse.....	125
7.1.2	Diskussion	126
7.2	Analyse von (Lern-)Handlungen	127
7.2.1	Ergebnisse Befragung Studierende	127
7.2.2	Diskussion	131
7.2.3	Ergebnisse Analyse Vignettentexte.....	133
7.2.4	Diskussion	134
7.2.5	Ergebnisse Analyse Portfoliotexte.....	136
7.2.6	Diskussion	136
7.3	Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen	137
7.3.1	Ergebnisse.....	137
7.3.2	Diskussion	138
7.4	Motivationale Faktoren der Selbstregulation	139
7.4.1	Ergebnisse.....	139
7.4.2	Diskussion	141
8	Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende	143
8.1	Ergebnisse.....	143
8.2	Diskussion	144
9	Zusammenhänge zwischen Personfaktoren und Reflexionstiefe	147
9.1	Ergebnisse.....	147
9.2	Diskussion	149
10	Differenzen zwischen den Studienmodellen	151
10.1	Förderung Reflexion und selbstreguliertes Lernen nach Studienmodell.....	151
10.1.1	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Studienmodell	151
10.1.2	Analyse nach Studienmodell.....	152
10.1.3	Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Studienmodell.....	155
10.1.4	Motivationale Faktoren der Selbstregulation nach Studienmodell	155
10.1.5	Diskussion	157
10.2	Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell.....	159
10.2.1	Ergebnisse.....	159
10.2.2	Diskussion	161

11	Differenzen nach Alter und Geschlecht	162
11.1	Förderung von Reflexion und selbstreguliertem Lernen nach Alter und Geschlecht	162
11.1.1	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Alter und Geschlecht	162
11.1.2	Analyse nach Alter und Geschlecht	163
11.1.3	Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Alter und Geschlecht	165
11.1.4	Motivationale Faktoren der Selbstregulation nach Alter und Geschlecht	165
11.1.5	Diskussion	166
11.2	Beurteilung der Portfolioarbeit nach Alter und Geschlecht	167
11.2.1	Ergebnisse.....	167
11.2.2	Diskussion	168
D	Schlussdiskussion	169
12	Schlussdiskussion und Fazit	169
12.1	Ziel des Forschungsprojektes und Zusammenfassung der Ergebnisse.....	169
12.2	Methodenkritik	172
12.2.1	Fragebogen	172
12.2.2	Vignetten- und Portfolioanalysen	175
12.2.3	Zusammenfassung und Fazit.....	177
12.3	Diskussion der Ergebnisse	178
12.3.1	Wirkungen der Portfolioarbeit: Die Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion... 178	
12.3.2	Akzeptanz der Portfolioarbeit	179
12.3.3	Zusammenhänge und Differenzen zwischen den Teilkohorten	180
12.4	Fazit und Empfehlungen	182
12.4.1	Motivation durch Sinn: Alignment.....	182
12.4.2	Motivation durch Vertrauen: Begleitung	183
12.4.3	Motivation durch entsprechende Ressourcen	185
12.5	Ausblick.....	186
13	Literatur.....	187
	Anhang.....	203

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Experimental- und Kontrollgruppe.....	110
Tab. 2:	Alter der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe	111
Tab. 3:	Aktuelle Berufstätigkeit und Studienmodell der Experimental- und der Kontrollgruppe.....	111
Tab. 4:	Studienmodell der Experimental- und der Kontrollgruppe	112
Tab. 5:	Fragen zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten	126
Tab. 6:	Analyse: Fragen zu Bewertung eigener Leistungen	128
Tab. 7:	Analyse: Skalen zu Ursachen/Zusammenhängen, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen	129
Tab. 8:	Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen	130
Tab. 9:	Reflexionstiefe Vignettentexte.....	133
Tab. 10:	Reflexionstiefe Portfoliotexte.....	136
Tab. 11:	Skalen Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen.....	138
Tab. 12:	Skalen Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion	139
Tab. 13:	Skalen Personfaktoren: Motivationsbezogene Faktoren	140
Tab. 14:	Skalen und Fragen zur Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende	143
Tab. 15:	Korrelationen zwischen Reflexionstiefe und Personfaktoren wie Selbstwert, Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit	148
Tab. 16:	Korrelationen zwischen Reflexionstiefe und Personfaktoren wie motivationale Aspekte	148
Tab. 17:	Korrelationen zwischen Reflexionstiefe in den Vignettentexten und Personfaktoren.....	149
Tab. 18:	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Studienmodell	152
Tab. 19:	Analyse: Bewertung eigener Leistungen nach Studienmodell	153
Tab. 20:	Analyse: Zusammenhänge, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen nach Studienmodell	154
Tab. 21:	Umgang mit belastenden Gefühlen bei Vollzeit und studienbegleitend Studierenden.....	154
Tab. 22:	Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen nach Studienmodell	155
Tab. 23:	Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Studienmodell	155
Tab. 24:	Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion nach Studienmodell	156
Tab. 25:	Personfaktoren: Leistungsmotivation, extrinsische Motivation, intrinsische Motivation nach Studienmodell.....	156
Tab. 26:	Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell.....	159
Tab. 27:	Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Alter und Geschlecht (t_2).....	162
Tab. 28:	Analyse: Bewertung eigener Leistungen nach Alter und Geschlecht (t_2).....	163
Tab. 29:	Analyse: Ursachen/Zusammenhänge, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen nach Alter und Geschlecht (t_2)	164

Tab. 30:	Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen nach Alter und Geschlecht (t_2).	164
Tab. 31:	Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Alter und Geschlecht (t_2)	165
Tab. 32:	Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion nach Alter und Geschlecht (t_2)	165
Tab. 33:	Personfaktoren: Motivationsbezogene Faktoren nach Alter und Geschlecht (t_2)	166
Tab. 34:	Beurteilung der Portfolioarbeit nach Alter und Geschlecht (t_2)	167

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Reflexion und Handeln als Zusammenspiel von Person und Umwelt	13
Abb. 2:	Verlauf und Determinanten des Handelns nach Heckhausen/Heckhausen (2006).	16
Abb. 3:	Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999)	49
Abb. 4:	Das zyklische Modell des Lernens nach Schunk/Zimmerman (2008)	51
Abb. 5:	Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen	53
Abb. 6:	Fähigkeiten, die im Modul <i>Studentisches Portfolio</i> dokumentiert und reflektiert werden	97
Abb. 7:	Prinzipien der Portfolioarbeit	98
Abb. 8:	Design und Methoden	107
Abb. 9:	Erhebungszeitpunkte und -instrumente	116
Abb. 10:	Fragen zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten	126
Abb. 11:	Analyse: Fragen zur Bewertung eigener Leistungen	129
Abb. 12:	Analyse: Skalen zu Ursachen/Zusammenhängen, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen	130
Abb. 13:	Analyse: Fragen zur Formulierung von Konsequenzen/Zielen	131
Abb. 14:	Reflexionstiefe der Vignettentexte zu beiden Erhebungszeitpunkten	134
Abb. 15:	Skalen Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen	138
Abb. 16:	Skalen Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion	140
Abb. 17:	Skalen Personfaktoren: Motivationsbezogene Faktoren	141
Abb. 18:	Skalen und Fragen zur Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende	144
Abb. 19:	Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell, t_1	160
Abb. 20:	Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell, t_2	160

1 Einleitung

Reflektieren und Handeln sind im Kontext von Professionen wie zwei Seiten einer Medaille. Handeln ohne Reflexion läuft Gefahr, Handlungsmuster bedenkenlos zu reproduzieren. Reflexion ohne Bezug zum Handeln hat die Tendenz, sich in theoretischen Sphären zu bewegen, die das Handeln im Kern unberührt lassen. Soll jedoch das Handeln professionell sein, gilt es Praxis und Theorie über die Reflexion miteinander zu verknüpfen. Durch die Reflexion vergangenen Handelns auf der Grundlage des verfügbaren Wissens wird die Angemessenheit des Handelns in einer konkreten Situation eruiert. Das Ergebnis der Reflexionen kristallisiert sich in Form von persönlichen Kompetenzen, die ihrerseits zukünftiges Handeln professionell(er) machen.

Dass Reflexion und Reflexionsfähigkeit in pädagogischen und sozialen Professionen eine Schlüsselrolle spielt, ist mittlerweile unbestritten (vgl. Dewe 2009; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b; Ebert 2008; Heiner 2004; Müller/Becker-Lenz 2008; Terhart 1990; Terhart 2001; von Spiegel 2006). Ebenso hat sich die Ansicht durchgesetzt, dass die Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten nicht dem Zufall überlassen werden kann. Die in Professionen erforderte Reflexionsfähigkeit kann, ja sie *muss* in der Ausbildung gefördert werden. Ein mögliches Instrument für die Förderung von Reflexion und Selbstreflexion sind Portfolios. Ihnen wird diesbezüglich Potential zugeschrieben, wenn sie denn entsprechend konzipiert sind (vgl. Bräuer 1998; Brunner/Häcker/Winter 2006; Gläser-Zikuda 2007; Gläser-Zikuda/Rohde/Schlomske 2010b; Häcker 2007; Jabornegg 2004). Unter Portfolio wird in dieser Arbeit eine Sammlung von Dokumenten (z.B. schriftliche Arbeiten, Referate, Protokolle, Essays etc.) und Reflexionstexten verstanden, welche die Studierenden während ihrer Studienzzeit zusammenstellen bzw. schreiben. Mit den Dokumenten aus praktischen sowie (hoch-)schulischen Lernbereichen und den entsprechenden Reflexionstexten erbringen die Studierenden den Nachweis, dass sie die Fähigkeit zur Reflexion als Voraussetzung für professionelles Handeln auf dem erforderlichen Niveau erreicht haben. Portfolioarbeit mit dem Ziel, Reflexionsfähigkeiten nachhaltig zu verändern, zieht sich über mehrere Semester hinweg.

Studentische Portfolioarbeit passt in den Rahmen der Bologna-Reformen. Diese Reformen brachten im Bereich der Hochschullehre Veränderungen zunächst auf struktureller und curricularer Ebene. So wurden ganze Ausbildungsgänge entlang von einsemestrigen, thematisch in sich geschlossenen Lehrveranstaltungen, den Modulen, organisiert. Die Modularisierung als "curriculares Ordnungsprinzip" (Trempp 2006, S. 286) hat gemäss der Rektorenkonferenz der acht Fachhochschulen der Schweiz (vgl. KFH 2004) neue Chancen eröffnet. Ein modularisiertes Studium lässt sich etwa in Bezug auf eigene Interessenschwerpunkte und eigene Profilbildung, aber auch in Bezug auf die Wahl von Studienorten bis zu einem gewissen Grad flexibel und individuell gestalten. Auf der andern Seite sind neue Herausforderungen für die Lehre entstanden. Nach Messner (2006) und Fuchs (2002, S. 32f.) sind es verschiedene Problemfelder, die durch die Modularisierung von Studiengängen entstehen. Zwei davon sind im Zusammenhang mit Portfolios relevant.

Das erste Problemfeld betrifft die Fragmentierung der Lernprozesse in kurze Teilsequenzen (Messner 2006, S. 299). Ein Studium, das baukastenartig und individuell aus verschiedenen, gemessen am Charakter von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen verhältnismässig kurzen Modulen zusammengesetzt wird, stützt nicht von vornherein eine langsam-kontinuierliche Kompetenzentwicklung. Der Aufbau von Kompetenz geschieht in der Realität meist nicht

kurzfristig und additiv, wie es durch die Modularisierung suggeriert wird. Damit sich qualitative Veränderungen in den Wissens- und Handlungsstrukturen einstellen können, braucht es Zeit und Kontinuität. Dies zeigt sich besonders deutlich beim Erwerb bzw. der Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf wiederholte Erfahrung und Reflexion (vgl. Felten 2005; Herzog 1995; Herzog/Felten 2001) angewiesen sind.

Das zweite Problemfeld, eng mit der Fragmentierung verknüpft, betrifft die Kohärenz des Studienangebotes: Wie stehen Teilelemente (Module) zum Ganzen, wenn doch das Ganze mehr (und anders) als die Summe seiner Teile ist? Wo liegen die Zusammenhänge zwischen den Modulen, die von verschiedenen Dozierenden unabhängig voneinander konzipiert werden, und wohin geht die Bildungsreise als Ganzes in Anbetracht der grossen Menge an semesterkurzen Lernanlässen, die tendenziell unabhängig voneinander angeboten werden? Es geht dabei um die Frage, wie die in Modulen erworbenen Teilkompetenzen in eine umfassende, kohärente Professionskompetenz integriert werden können (Messner 2006, S. 295).

Bildungsarbeit an Fachhochschulen soll gemäss Bologna-Vorgaben mehr kompetenz- und weniger inhaltsorientiert sein, so die Fachhochschulkonferenz KFH (2004, S. 4), die in ihrem Leitfadens die Umsetzung der Bologna-Reform für die Schweizerischen Verhältnisse konkretisiert. Curricularer Orientierungspunkt der Bildungsgänge sind die Kompetenzen beim Studienabschluss, bzw. beim Eintritt ins Praxisfeld, welche die Ausgebildeten dazu befähigen, professionelle Arbeit zu leisten. Studieren mit dem Ziel, die Berufsbefähigung zu erlangen, bedeutet demnach, professionelle Handlungskompetenzen zu erwerben (ebd.). Ausbildungsinstitutionen haben die Aufgabe, das Studienangebot so zu gestalten, dass nebst dem Erwerb von (Fach-)Wissen auch die Entwicklung von professionellen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen angeregt wird. Damit geraten die Lernprozesse der Studierenden selbst und die hochschuldidaktischen Implikationen der Bologna-Reformbewegung ins Zentrum. Als didaktisch erstrebenswert wird ein "Shift from Teaching to Learning" (Schneider et al. 2009, S. 5; Welbers/Gaus 2005) postuliert, eine Akzentverschiebung von der Dozierendenzentrierung hin zu einer Lernendenzentrierung. Dabei geht es darum, den Studierenden schon während der Ausbildung eine aktive Rolle beim Erwerb ihrer Professionskompetenzen zuzumuten.

Eine reflexionsintensive Portfolioarbeit, die sich über mehrere Semester hin zieht, erscheint günstig: zum einen für das Ziel, Handlungskompetenzen und insbesondere Reflexionsfähigkeiten bei den Studierenden zu fördern, zum andern als Mittel gegen die Fragmentierung des Lernens in modularisierten Studiengängen. Das Sammeln von Dokumenten bzw. Lernprodukten aus verschiedenen Lern- und Lebensbereichen erfordert eine aktive und fokussierte Selbstbeobachtung. Die Studierenden müssen sich mit ihren Lernprozessen auseinandersetzen und über das eigene Lernen und die eigenen Kompetenzen nachdenken, indem sie ihre Erfahrungen (symbolisiert durch Dokumente bzw. Produkte) schriftlich und mündlich reflektieren.

Der Impuls für die hier vorliegende Arbeit und insbesondere für das Forschungsprojekt entstand vor dem Hintergrund der Implementierung eines Portfolios an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW). Die Einführung des Portfolios an der HSA stand im Kontext eines neuen kompetenzorientierten Curriculums. Dabei führte die Sichtung der Literatur anlässlich der Konzeptionierung des Portfolios schnell zu zwei zentralen Erkenntnissen: Erstens scheinen Portfolios in der Praxis praktisch

„theorielos“ zu funktionieren, und zweitens werden dem Portfolio Wirkungen zugeschrieben, die empirisch grossenteils (noch) nicht nachgewiesen sind. Es gibt Lücken im Bereich der theoretischen Fundierung und der empirischen Überprüfung der Portfolios, insbesondere bei der Erforschung ihrer längerfristigen Wirkungen.

Hier setzt diese Arbeit an. Im *theoretischen Teil* wird der Zusammenhang zwischen Reflexion, Handeln und Lernen im Hinblick auf die Entwicklung individueller Professionalität aufgezeigt, und es wird auf der Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse ein Portfoliomodulkonzept vorgestellt, dessen Hauptziel die Förderung reflexiver Kompetenzen ist. Der *empirische Teil* befasst sich mit einer Längsschnittstudie, welche die Wirkungen des Portfoliomoduls in Bezug auf die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen überprüfte.

Nach dieser *Einleitung* folgen im *zweiten Kapitel* („Reflexion und professionelles Handeln“) zunächst Klärungen in Bezug auf die Begriffe Handeln, Wissen und Reflexion. Das im Kapitel hergeleitete Reflexionskonzept basiert im Wesentlichen auf den pragmatistischen Ansätzen John Deweys (1933; 2004) und Donald Schöns (1983; 1987). Es folgt eine Darlegung der typischen Spannungsfelder des Handelns in der Sozialen Arbeit. Diese Spannungsfelder verdeutlichen, warum die Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten ein zentrales (Ausbildungs-)Ziel sein muss. Der Schluss des Kapitels zeigt, inwiefern individuelle Veränderungen und Entwicklungen hin zur Professionalität innerhalb eines Studienrahmens von drei bis vier Jahren immer begrenzt bleiben müssen. Das Studium kann lediglich dafür sorgen, dass die Berufspraxis nach dem Studium eher als Impuls zum lebenslangen Weiterlernen aufgefasst wird denn als Impuls, sich „nur“ an- und einzupassen. Dafür braucht es nebst den Reflexionsfähigkeiten auch die entsprechende Bereitschaft zur Reflexion.

Gegenstand des *dritten Kapitels* („Lernen und Reflexion“) ist Lernen als eine spezifische Form von Handeln. Analog zum Handeln gilt für das Lernen, dass Reflexion über die eigenen Lernerfahrungen der Weiterentwicklung der individuellen Lernfähigkeit dient. Die Begriffsklärung erfolgt gestützt auf einen kognitivistisch-konstruktivistischen Ansatz, welcher die Bedeutung von *Selbstregulation* (bzw. *Selbststeuerung*) beim Lernen erkennen lässt. Das Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens (vgl. Boekaerts 1999) veranschaulicht die Ebenen, auf denen das Individuum sein Lernen selbst reguliert. Es handelt sich um die Ebenen des Selbst, des Lernprozesses und des Verarbeitungsmodus. Das zyklische (Phasen-)Modell des Lernens nach Schunk/Zimmerman (2008) zeigt insbesondere, wie die Reflexion über das eigene Lernen beim Abschluss eines Lernprozesses zu Erkenntnissen führt, die zukünftiges Lernen beeinflussen. Auf der Basis dieser Konzepte werden die Teilkonzepte bzw. Teilfähigkeiten vorgestellt, die es zum selbstregulierten Lernen braucht.

Das *vierte Kapitel* („Portfolios in Bildungskontexten“) widmet sich zunächst der Frage, wie Portfoliokonzepte in der Literatur dargestellt werden und legt danach den aktuellen Forschungsstand dar. Es ist offensichtlich, dass Portfolios häufig mit der Intention verwendet werden, die Reflexion des Handelns und Lernens voranzutreiben. Positive Wirkungen werden ihnen, beispielsweise in Interviewstudien, oft grosszügig zugeschrieben. Der empirische Nachweis dieser Wirkungen hingegen steht noch auf unsicherem Boden, zumindest im deutschsprachigen Raum. Eine grosse Lücke besteht in Bezug auf Studien, die Veränderungen im Bereiche von *Fähigkeiten* über einen mehrmonatigen Zeitraum hinweg nachweisen könnten. Eine Reihe von empirischen Studienergebnissen geben jedoch

Hinweise darauf, welche Bedingungen bei der Konzeption und Implementation von Portfoliokonzepten zu beachten sind.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen und der Darlegung empirischer Befunde zu Portfoliokonzepten wird im *fünften Kapitel* („Konzept eines reflexionsfördernden Portfolios an der Fachhochschule“) das Konzept des Portfolios an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW) vorgestellt. Das Portfolio an der HSA dauert sechs Semester. Es wurde erstmals von 2008 bis 2011 mit rund 270 Studierenden umgesetzt. Seither beginnt jeden Herbst eine neue Kohorte von rund 300 Studierenden mit dem Portfolio, das als Pflichtmodul konzipiert ist. Das HSA-Portfoliomodul fokussiert auf Reflexion. Es sollen damit Reflexions- und speziell auch Selbstreflexionsfähigkeiten sowie Lernfähigkeiten entwickelt werden. Gleichzeitig wird damit der Anspruch verknüpft, der Fragmentierung des Studiums entgegen zu wirken.

Im *Kapitel sechs* werden Fragestellungen, Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden beschrieben. Das Forschungsprojekt ging hauptsächlich der Frage nach, inwiefern Portfolioarbeit die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen fördert. Dies geschah mit Hilfe eines Längsschnittpaneldesigns und drei verschiedenen forschungsmethodischen Zugängen (Fragebogen, Vignetten, Portfolioanalysen). Zu zwei Zeitpunkten (erstes und viertes Semester) wurden alle Studierenden der HSA FHNW mit Studienbeginn 2008 mittels Fragebogen schriftlich befragt und es wurden ihnen Vignetten vorgelegt, die sie schriftlich reflektierten. Für die geschlossene Befragung wurde ein Frageinstrument auf der Basis der im Kapitel zwei und drei vorgestellten Konzepte von Reflexion und Selbstlernfähigkeiten entwickelt. Für die Vignettenerhebung waren zwei verschiedene, nach identischem Grundmuster konstruierte Situationsbeschreibungen im Einsatz. Insgesamt umfasste die Experimentalgruppe, die sämtliche Erhebungsteile mitgemacht hatte, 221 Studierende. Für die Vignettenanalysen wurde ein Sample von 30 Studierenden aus der Experimentalgruppe gewählt. Für die Analysen von 16 ausgewählten Portfolios wurden je zwei Texte aus dem dritten und dem sechsten Semester miteinander verglichen. Die Fragebogendaten wurden statistisch, die Vignetten- und Portfoliotexte mit Hilfe einer skalierenden Strukturierung nach Mayring (2008) ausgewertet.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Untersuchung entlang den Hauptfragestellungen vorgestellt: im *siebten Kapitel* die „Förderung der Reflexion und des selbstregulierten Lernens“, im *achten Kapitel* die „Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende“, im *neunten Kapitel* die „Zusammenhänge zwischen Personfaktoren und Reflexionstiefe“, im *zehnten Kapitel* die „Differenzen zwischen Studienmodellen“ und im *elften Kapitel* die „Differenzen nach Alter und Geschlecht“.

Im abschliessenden *zwölften Kapitel* werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Das Fazit führt zu Empfehlungen im Hinblick auf Konzept, Umsetzung und Begleitung eines semesterübergreifenden und reflexionsfördernden Portfolios an Fachhochschulen. Insbesondere wird auf die Rolle von Alignment (Übereinstimmung von Zielen, Aktivitäten und Leistungsnachweis), von Vertrauensbildung in den Portfoliogruppen und von entsprechenden Ressourcen bei den Begleitpersonen hingewiesen.

A Theoretischer Teil

Es ist das Ziel des theoretischen Teils dieser Arbeit (Kapitel zwei bis fünf), Portfolioarbeit im Zusammenhang von Handeln, Reflexion und Lernen zu positionieren. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern durch Reflexion das Handeln und Lernen von Professionellen der Sozialen Arbeit gefördert werden kann, und welche Rolle Portfolios bei der Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten spielen (können). Auf der Basis des Wissens- und Forschungsstandes wird im Kapitel sechs ein semesterübergreifendes Portfoliokonzept vorgestellt.

2 Reflexion und professionelles Handeln

Reflexion hat eine zentrale Funktion im Zusammenspiel von Handeln, Wissen und Können. Dort wo *soziales* Handeln in einem *professionellen* Kontext ausgeübt wird, kommt ihr mehr noch als im Alltag eine zentrale Schlüsselrolle zu. Ziel des zweiten Kapitels ist die theoretische Verortung eines Konzeptes von *Reflexion* innerhalb der Sozialen Arbeit als Profession.¹ In einem ersten Schritt (Kapitel 2.1) werden theoretische Konzepte von Handeln, Wissen und Reflexion vorgestellt. Im Kapitel 2.2 werden die Konzepte in Bezug auf die Soziale Arbeit spezifiziert. Das Teilkapitel 2.3 beleuchtet die Veränderung bzw. Entwicklung von (professionellem) Handeln und (professionellen) Kompetenzen im Laufe der Zeit. In Kapitel 2.4 folgen Zusammenfassung und Fazit. Folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt die Begriffe in ihren Zusammenhängen und bietet eine Übersicht über das ganze Kapitel.

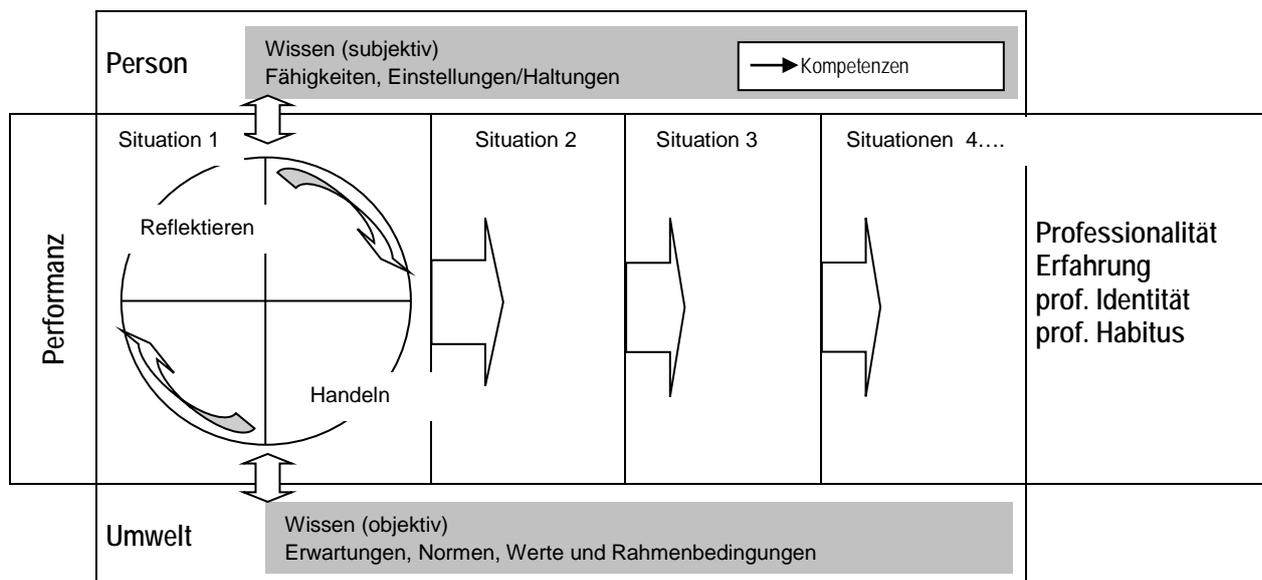


Abb. 1: Reflexion und Handeln als Zusammenspiel von Person und Umwelt

Die Abbildung zeigt das Handeln und Reflektieren (die Performanz) in einer realen Situation als Zusammenspiel zwischen den Kompetenzen der Person und der Umwelt. Zu Grunde liegt ein Verständnis von Kompetenz, das sich an andere Konzepte anlehnt. So bezeichnet Christiane Hof (2002b, S. 159) Kompetenz als „situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt“ und grenzt Kompetenz bezugnehmend auf den Linguisten Chomsky von Performanz ab. Bei Erpenbeck und Heyse (1999, S. 162) werden Kompetenzen "von

¹ Dies immer unter der Bedingung, dass die Soziale Arbeit als Profession bezeichnet werden kann. Davon wird hier ausgegangen. Es geht nicht um die Frage, ob der Sozialen Arbeit der Status einer Profession überhaupt zusteht, oder ob sie eine Semi-Profession oder „bescheidene“ (Schütze 1992) Profession sei.

Wissen fundiert, durch *Werte* konstituiert, als *Fähigkeiten* disponiert, durch *Erfahrungen* konsolidiert, auf Grund von *Willen* realisiert“. Diese Definition verdeutlicht unter anderem eine Differenz zwischen Können und Wissen. Können gilt als Grundlage von Wissen und Kompetenz (Gruber 1999, S. 49), kann aber auch "qua Reflexion zu Wissen kristallisieren" (Neuweg 2000a, S. 1). Die Definition nach Erpenbeck und Heyse (1999) weist zudem auf weitere konstituierende Elemente hin, auf Werte und Willen. Denn, auch wenn Kompetenz als Disposition beim Individuum vorhanden ist, so braucht es in jeder Situation auch den Willen, diese Kompetenz als Performanz zu zeigen. Damit sind motivationale/volitionale Aspekte des Handelns angesprochen. Das Handeln in konkreten Situationen hängt nicht nur vom Wissen und vom Können ab, sondern auch von persönlichen Überzeugungssystemen, das heisst von den in Einstellungen und Haltungen verinnerlichten Werten und Normen, welche die Handlungsmotivation massgeblich mitbeeinflussen.

Auf der Grundlage der erwähnten Definitionen wird hier Kompetenz definiert als subjektive Disposition, die sich aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen/Haltungen zusammensetzt und die dazu befähigt, in konkreten Situationen zu handeln (s. zum Kompetenzbegriff auch die Ausführungen im Kapitel 5.1). Für den Erwerb und die Weiterentwicklung von Kompetenzen sind reale Handlungserfahrungen und deren Reflexion von zentraler Bedeutung. Dabei spielt die Umwelt insofern eine befähigende Rolle, als sie ("objektives", theoretisches) Wissen und einen Werte-/Normenkatalog in Form von Erwartungen und bestimmte Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt.

Durch mehr oder weniger bewusst ablaufende Reflexionsprozesse stellt die Person (biographische) Zusammenhänge zwischen den in einer zeitlichen Abfolge erlebten Situationen und der eigenen Person her. Damit wird den Handlungen Sinn verliehen und zudem verändern sich im Laufe wiederholter solcher Prozesse subjektive Wissensbestände und Fähigkeiten genauso wie individuelle Einstellungen/Haltungen. Im Laufe der Zeit entwickelt sich dabei das, was wir „Erfahrung“, (professionelle) „Identität“, „Professionalität“ und „Habitus“ nennen (s. Abbildung 1).

2.1 Handeln, Wissen und Reflexion

Das Handeln des Individuums als Auseinandersetzung mit der Welt ist Grundlage zur Bildung subjektiv gespeicherten Wissens. Durch die Reflexion von Handlungen und von Wissen können Fehler in der Wissensbasis eliminiert und Handlungen verändert bzw. verbessert werden. Wissen, Handeln und Reflexion stehen zwar in engem Zusammenhang, gehen jedoch nie nahtlos ineinander über. Herzog (1995, S. 256) formuliert aus handlungstheoretischer Sicht: "Weil Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Planung und Ausführung einer Handlung niemals bruchlos ineinander über gehen, gibt es die dritte Phase der Handlung: die Phase der *Reflexion*. Diese Phase ist der Ort, wo der Bruch repariert wird, der beim Übergang von der Planung zur Ausführung der Handlung entstanden ist." "Bruchstellen" verlaufen zwischen Handlungsplanung und Handlungsausführung, zwischen Wissen und Können bzw. zwischen Wissen und Handeln, zwischen explizitem und implizitem Wissen und wurden aus philosophischer, (kognitions-)psychologischer oder lehr-/lerntheoretischer Perspektive schon oft beschrieben und erforscht (vgl. Gruber 1999; Huber 2005; Polanyi 1967; Renkl 1996; Wahl 2005). Entsprechend dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, das auf die Klärung der Rolle von Reflexionen innerhalb von Handlungen zielt, wird im Folgenden (2.1.1) dem Begriff Handeln nachgegangen. Eine soziologische bzw. eine phänomenologisch-handlungstheoretische Perspektive wird ergänzt durch ein (motivations-)

psychologisches Handlungsphasenmodell. Es folgen Erläuterungen zum Wissen (2.1.2) und zur Reflexion (2.1.3).

2.1.1 Handeln

Handeln und Verhalten unterscheiden sich bei Schütz (2004) dadurch, dass Handeln auf die Zukunft ausgerichtet, "geplant" ist, wogegen Verhalten mehr oder weniger routinemässiges Tun (offene Form) oder blosses Wahrnehmen (verdeckte Form) umfasst (Baumgartner 2000, S. 17). Handeln orientiert sich an einem vorgefassten Handlungsentwurf, einer in der Phantasie vorweggenommenen abgeschlossenen Handlung. Dabei ist *die Handlung* das *Ergebnis* des Prozesses des Handelns, also *vollzogenes Handeln* (Schütz 2004, S. 255). Auch Handeln kann, wie Verhalten, verdeckt (Denkprozesse zur Lösung eines Problems) oder offenkundig bzw. offensichtlich sein.

Planen besteht nach Schütz in der gedanklichen Vorwegnahme, im Phantasieren zukünftigen Handelns. Es ist das vorgestellte Endergebnis, die abgeschlossene Handlung, die phantasiert wird. Bevor ein Entwurf gezeichnet wird, existiert er in der Vorstellung. Dabei ist Entwerfen "ein in der Phantasie antizipierter Rückblick" (ebd., S. 276), wobei die Antizipation das Ergebnis, die Handlung, eher betrifft als das Handeln selbst. Der in der Gegenwart liegende Entwurf einer Handlung gründet auf dem Wissen über ähnliche Handlungen in der Vergangenheit, dies bedeutet: auf biographisch/persönlichem (Vor-)Wissen. Dieses Wissen ist zum Zeitpunkt wo die Handlung entworfen wird, im Jetzt, "zuhanden" (ebd. S. 257). Mit der Verwirklichung der entworfenen Handlung, also mit dem Handeln, verändert sich wiederum das Wissen. So finden Erfahrungen, die während dem Prozess des Handelns gemacht werden, ihren Weg in die Wissensbestandteile einer Person.

Es lässt sich mit Schütz festhalten: Handeln basiert auf momentan vorhandenem Wissen, das zumindest zum Teil aus der Erfahrung früherer realer und verdeckter (Denk-) Handlungen stammt. Es orientiert sich an Handlungsentwürfen, das heisst an antizipierten Handlungsergebnissen. Damit lässt sich aufzeigen, wie Wissen – insbesondere Erfahrungswissen – im Handeln verortet ist. "Die tatsächliche Situation des Handelnden hat ihre Geschichte; sie ist die Sedimentierung all seiner vorherigen subjektiven Erfahrungen." (ebd., S. 265)

Menschliches Handeln gründet jedoch nicht nur auf subjektiv verankertem (Vor-)Wissen, es ist immer auch in spezifische Situationen eingebettet und durch Situationscharakteristika beeinflusst. Die Situationsbezogenheit des Handelns wird in vielen motivationspsychologischen Ansätzen betont. Danach ist menschliches Handeln bestimmt durch die Person mit ihren Bedürfnissen, Motiven und Zielen und zudem beeinflusst durch die spezifischen Charakteristika der Handlungssituation. Die subjektiv gezeigte (Handlungs-) Motivation wird als das Produkt von Person und Situation aufgefasst (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006, S. 1f.).

Das Handlungsphasenmodell (auch „Rubikonmodell“) nach Heckhausen und Heckhausen zeigt die komplexen psychischen Regulationsprozesse in Handlungssituationen auf, aufgeschlüsselt nach Handlungsphasen mit je eigenen Merkmalen. Vor der eigentlichen Handlung finden motivationale Prozesse des Abwägens und des Planens statt, danach folgen Bewertungen (ebd. S. 7).

Motivation	Volition		Motivation
prädezisional	präaktional	aktional	postaktional
Abwägen (1)	Planen (2)	Handeln (3)	Bewerten (4)
Person x Situation Interaktion			Ergebnis - Folgen

Abb. 2: Verlauf und Determinanten des Handelns nach Heckhausen/Heckhausen (2006)

In der ersten Phase (Abwägen) werden Ziele gesetzt, das heisst es müssen konkurrierende Wünsche und Bedürfnisse gegeneinander abgewogen, Informationen über Wünschbarkeit und Realisierbarkeit von Zielen verarbeitet und Konsequenzen beurteilt werden. Mit dem Überschreiten des Rubikon (der Schwelle zwischen Phase eins und zwei) beginnt das Planen. In der Planungsphase werden diejenigen Informationen selektiert und verarbeitet, die der Zielerreichung dienen. In der danach folgenden aktionalen Phase bleiben Bewertungs- und Beurteilungsprozesse, welche die Aktion behindern, im Hintergrund. Sie werden zum grossen Teil, je nach Stärke des Handlungsdrucks, eventuell sogar ganz ausgeblendet. In der vierten und letzten Phase jedoch, in der Bewertungsphase, werden das Handlungsergebnis und seine Folgen bewertet. Der erreichte Ist-Zustand wird mit dem Soll-Zustand verglichen. Das Resultat, das angestrebt und erwartet wurde, wird dem tatsächlich eingetretenen Ergebnis gegenüber gestellt (ebd., S. 283). Damit wird "reflektierend" auf das Erlebte geschaut und der Handlung rückblickend auch "Sinn" verliehen (Schütz 1974, S. 94). Das Handlungsphasenmodell zeigt, inwiefern in jeder Phase menschlichen Handelns Regulierungsprozesse zwischen den Polen Motivation/Volition/Emotion und Wahrnehmen/Interpretieren/Denken oszillieren und den Fortgang des Prozesses unterstützen oder behindern. Handeln, Wissen und Motivation sind eng aneinander gekoppelt.

Handeln kann zusammenfassend als eine menschliche Aktivität in einer Situation bezeichnet werden, die sich an (mehr oder weniger bewussten) Zielen und Handlungsentwürfen bzw. Plänen orientiert und in verdeckter (Denken) oder offener (Aktivität) Form stattfindet. Für die Handlungsplanung, den Handlungsentwurf, ist die gedankliche Vorwegnahme des Endergebnisses relevant. Dabei spielt insbesondere das Wissen eine wichtige Rolle, das aus früheren Handlungserfahrungen gewonnen wurde.

Eine vollständige Handlung wird aus motivationspsychologischer Sicht in vier Phasen zerlegt (Abwägen, Planen, Handeln, Bewerten), wobei die Übergänge zwischen den Phasen fliessend sind. Je nach Phase erbringt die handelnde Person spezifische Koordinationsleistungen, "bewusste und unbewusste Prozesse der Aufmerksamkeitssteuerung und Informationsverarbeitung, kognitive Prozesse der Interpretation, Ursachenerklärung und Vorhersage sowie sozialkognitive Prozesse der Bewertung von Zielen und der eigenen Kompetenz" (Heckhausen/Heckhausen 2006, S. 7). Insbesondere in der Abwägungs- und Planungsphase und auch in der Bewertungsphase spielen das (Vor-)Wissen der Person und Reflexionsprozesse eine spezifische Rolle.

Im Folgenden sollen nun verschiedene Formen des Wissens genauer betrachtet werden.

2.1.2 Wissen

Handeln lässt sich nicht ohne Wissen erklären, Wissen lässt sich nicht ohne Handeln generieren. Wissen ist grundlegender Bestandteil von Können und Kompetenz. Durch die handelnde Auseinandersetzung mit der Welt wird die Wissensbasis kontinuierlich weiter entwickelt.

Nach Baumgartner (2000, S. 19) unterscheidet Schütz drei Kategorien von Wissen. "Zuhandenes" Wissen (auch "lebensweltlicher Wissensvorrat") ist in jeder Situation (meist) fraglos gegeben (z.B. Wissen über Zeit und Raum, dieses wird nur in Ausnahmefällen problematisch). Weiterer Wissenstyp ist das Routine- oder Gewohnheitswissen, unbewusst wirksames Wissen über standardisierte/automatisierte Prozeduren (z.B. Fertigkeiten wie Gehen oder Sprechen, oder automatisierte Fähigkeiten wie eine fremde Sprache sprechen, oder geistiges Routinewissen). Hinzu kommt nun noch die dritte Wissensart, das Erfahrungswissen (die sedimentierten Erfahrungen, s. Kapitel 2.1.1). Dieses steht in einem dauernden Wandlungsprozess, da laufend neue Handlungen und Erfahrungen durch Sinngebungsakte in den Wissensbestand integriert werden (vgl. ebd., S. 21f.).

Reflexionen finden im Rahmen des Routine- und des Erfahrungswissens statt, also dem zweiten und dritten Wissenstyp nach Schütz. Reflexion trägt zur Veränderung dieses Wissens bei. Da in dieser Arbeit die Veränderung und Entwicklung des subjektiven Wissens durch Reflexion im Fokus steht, sollen im Folgenden Typologien von Wissen betrachtet werden. Diese geben Hinweise auf verschiedene Entwicklungsstadien des subjektiven Wissens einer Person. Zunächst wird die Unterscheidung des Wissens nach dem Grad der Abrufbarkeit, dem Automatisierungsgrad (deklaratives und prozedurales Wissen) und dem Bewusstheitsgrad (implizites und explizites Wissen) vorgestellt, danach die Unterscheidung nach der Strukturiertheit des Wissens (Novizen- und Expertenwissen).

Deklaratives/prozedurales und implizites/explizites Wissen

Die Psychologie der Informationsverarbeitung bezeichnet *deklaratives* Wissen als Faktenwissen über Inhalt und Konzepte einer Domäne (Wissen, dass ...), während *prozedurales* Wissen als Fertigkeitwissen gilt, als Wissen, das den Kern von "Können" umfasst (Wissen, wie ...) (Krause/Stark 2006, S. 39). Deklaratives Wissen darüber, wie zu handeln ist, kann durch Wiederholung/Übung zu prozeduralem Wissen werden. "Wir können vieles, ohne es zu wissen, andererseits lernen wir viele Handlungen, indem wir zunächst explizite Handlungsanweisungen als deklaratives Wissen speichern." (Seel 2000, S. 214) Sobald aus deklarativem Wissen prozedurales Wissen geworden ist, lässt sich das Wissen besser bzw. einfacher und vor allem schneller abrufen. Wiederholung und Übung in der Anwendung von deklarativem Wissen führt zur Automatisierung bzw. Routinisierung und Prozeduralisierung. Aus bewusster, kontrollierter Anwendung von Regeln wird ein automatischer, unbewusster Gebrauch von Regeln. Wiederholte Anwendung von deklarativem Wissen, Übung und Routinisierung ist für viele Aspekte des Kompetenzaufbaus möglich und kann als Lernart effizient, effektiv und angemessen sein.

Nun ist jedoch der Übergang von (deklarativem) Wissen in (prozedurales) Können ungewiss und unsicher. Nicht jedes deklarative Wissen wird zu prozeduralem Wissen bzw. Können. Zudem *wissen* wir alle mehr (und anderes) als wir *können*, und wir *können* weit mehr als wir jemals mit Hilfe deklarativen Wissens erklären könnten. Nach Neuweg (2004) deutet die Tatsache, dass das Wissen und Können von Experten und Expertinnen andere Muster aufweist als das Wissen und Können von Novizen und Novizinnen darauf hin, dass

routinemässiges Können, prozedurales Wissen, noch auf anderen Wegen erworben wird als durch Belehrung. Neuweg weist auf Studien hin, die nachweisen, dass wiederholte Handlungserfahrungen in der Praxis das Handeln signifikant verbessern können, ohne dass die Versuchspersonen verbalisieren könnten, was genau sie gelernt und wie genau sie Entscheidungen getroffen haben (vgl. ebd. 7ff.).

Wenn es möglich ist, anders als über das Medium Sprache und Kommunikation Wissen und Können zu erwerben, macht es Sinn, nicht nur zwischen deklarativem und prozeduralem, sondern auch zwischen implizitem und explizitem Wissen zu unterscheiden, auch wenn nach Seel (2000, S. 214) die Differenz zwischen deklarativ/prozedural und implizit/explicit in der theoretischen Literatur oft eingegeben wird.

Das Begriffspaar implizites und explizites Wissen wird nach Polanyi (1967; 1985) verwendet ("The Tacit Dimension"; „Implizites Wissen“). Er spricht von "stummem" Wissen und ist überzeugt davon, dass in den menschlichen Handlungen überall das Nichtartikulierte, eben das implizite Wissen, das letzte Wort habe (Neuweg 2004, S. 316). Implizites Wissen gilt als schwer oder nicht verbalisierbar und unbewusst, während explizites Wissen bewusst gemacht und artikuliert werden kann. Im Umgang mit Situationen, Dingen, Ereignissen und Handlungen – also mit seinen Erfahrungen in der Welt – erwirbt und enkodiert der Mensch implizites Wissen (Fahrenwald 2005, S. 42). Das enkodierte implizite Wissen steht als Vorwissen für die nächsten Erfahrungen zur Verfügung. Vor dem Hintergrund des impliziten/unbewussten Wissens können neue Situationen "intuitiv" und schnell wahrgenommen und interpretiert werden. Dies wirkt komplexitätsreduzierend und entlastet das Arbeitsgedächtnis. Deshalb kann die Informationsverarbeitung in neuen Situationen mit Hilfe impliziten Wissens schnell, automatisch und routinemässig ablaufen. Implizites und prozedurales Wissen wirken sich also ähnlich, wenn nicht gleich, aus und werden deshalb oft gleichgesetzt.

Neuweg (2005, S. 209) unterscheidet zwischen schwächer und stärker implizitem Wissen: Schwächer implizit ist ein Wissen, das durch Beobachtende expliziert werden kann, das den Handelnden selbst jedoch nicht (unbedingt) verbal zugänglich ist. Stärker implizit sind diejenigen Wissensbestände, die im Handeln selbst liegen und sich jeder Explizierbarkeit entziehen. Entsprechend lässt sich stark implizites Wissen nur durch Tun erwerben, wogegen sich schwach implizites Wissen unter günstigen Umständen aus explizitem Wissen generieren lässt. Denn gemäss Neuweg vermag der Mensch durchaus, sich reflexiv und sprachlich auf implizite Integrationen zu beziehen. Aber auch wenn man über sie sprechen könne, so könne dies nicht so präzise sein, dass (stark) implizite Integrationen explizit instruiert werden könnten. Es gebe immer einen Anteil an Verstehen, den man nicht in Worte fassen könne. Neuweg (2004, S. 320) meint dazu: "Das Verstehen expliziten Wissens ist letztlich immer ein Verstehen seines Bezuges zur Wirklichkeit. Dass dieser Brückenschlag zwischen Wirklichkeit und ihrer Abbildung in einem artikulierten System auf der Grundlage impliziter Operationen erfolgen muss, ist wesentlich Konsequenz der Unbestimmtheit und Vagheit der Bedeutung von Begriffen, die etwas Wirkliches repräsentieren sollen. Die Praxis des Referierens auf Wirklichkeit kann nicht durch Regeln ersetzt werden." Polanyi (1985, S. 26) selbst stellt fest, dass „die Ansicht, wonach uns erst eine möglichst plastische Kenntnis der Einzelheiten den wahren Begriff der Dinge liefert, von Grund auf falsch“ ist. Mit dieser gestaltpsychologisch inspirierten Aussage verdeutlicht Polanyi, dass das Ganze (Implizite) eben mehr und auch anders ist als die Summe seiner (expliziten) Teile. Man könnte dieses Phänomen auch als unüberbrückbare Diskrepanz zwischen einer analogen, gefühlsmässig

(implizit) erfassten Realität bezeichnen, die sich in keiner Art und Weise vollständig in digitale Repräsentationen bzw. Sprache und Regeln übersetzen lässt. Neuweg (2004, S. 46) formuliert es so: "Können ist eine Funktion der Erfahrung, und diese Erfahrung (...) kann durch die Weitergabe von Regeln offenbar nicht zur Gänze ersetzt werden." Es braucht beides, implizites und explizites Wissen, und ein Wechseln zwischen bewussten und unbewussten Modi des Umgangs mit Lernaufgaben, Analyse und Integration, Integration und Analyse (ebd., S. 253).

Wenn (schwächer) implizites Wissen zu einem Anteil implizit übernommen wird, so geschieht dies etwa durch Trial and Error-Prozesse und/oder durch Lernen am Modell (vgl. Edelmann 2000, S. 67ff.). Beim Erwerb von Wissen durch das Versuch- und Irrtum-Prinzip werden durch das Ausprobieren von Handlungsmustern Feedbacks ausgelöst (z.B. physisch: Schmerz, oder psychisch: gutes Gefühl, oder soziale Verstärkung wie Lob). Diese Feedbacks geben Hinweise darauf, welche Aspekte der Handlung zu Erfolg bzw. Misserfolg geführt haben, worauf das erfolversprechende Verhalten in Zukunft wiederholt wird. Dabei bleibt dieser Vorgang jedoch weitgehend unbewusst. Mit der Anzahl Wiederholungen "erfolgreichen" Verhaltens verändern sich auch die Gehirnstrukturen und das entsprechend gespeicherte Wissen. Beim Lernen am Modell (vgl. Bandura 1986) werden neue Verhaltensweisen über die Beobachtung und Imitation von Verhalten und deren Konsequenzen übernommen. Eine Übernahme des in den Handlungen zum Ausdruck kommenden impliziten Wissens durch Beobachtung eines Modells ist jedoch nur möglich, wenn die eigenen, zu Grunde liegenden (Vor-)Wissensbestände und -muster sich nicht zu sehr von denen der Modelle unterscheiden. So ist es (z.B. für eine Anfängerin oder einen Anfänger in einer Domäne) nur sehr beschränkt möglich, implizites Wissen durch die Imitation einer fortgeschrittenen Fachperson einfach zu übernehmen. Laut Neuweg (2004, S. 35ff.) deutet jedoch empirische Evidenz darauf hin, dass unter bestimmten Bedingungen implizites Lernen zielführender ist als alles andere. Dann nämlich, wenn das einer Handlung zu Grunde liegende Wissen unüberschaubar und nicht verbalisierbar, intuitiv-ganzheitlich aber erfass- und verstehbar ist. Die Effektivität eines expliziten Lernmodus, also durch Erklärung/Belehrung und Kommunikation im Medium der Sprache, ist hingegen dann hoch, wenn im Problem- oder Aufgabenfeld Schlüsselvariablen klar determinierbar sind. Letztlich bleibt jedoch das implizite, "intuitive" Wissen "stumm", ebenso wie der Prozess seiner Entstehung, was dessen Erforschung erschwert (vgl. ebd.).

Dass stummes, "intuitives" oder eben implizites, "einverleibtes" (ebd., S. 344) und prozeduralisiertes Wissen in Handlungssituationen schnell und reflexartig aktualisiert wird, hat nicht nur Vorteile für das professionelle Handeln. Denn man kann "intuitiv und flüssig auch das Falsche machen" (ebd., S. 345). Eine in Bezug auf die Gedächtniskapazität energie- und ressourcensparende Situationserfassung auf Grund von internalisierten Mustern bzw. implizitem Wissen befähigt zwar zu schnellem Wahrnehmen und Handeln, oft ist dies ein Vorteil, den Erfahrene gegenüber Neulingen haben. Nachteilig wirkt sich dies dann aus, wenn neuartige Situationen vor dem Hintergrund des gespeicherten impliziten Erfahrungswissens zu schnell und zu automatisch ins subjektive Wissensgebäude eingepasst werden. Denn das implizite Wissensgebäude kann auch eine immunisierende Wirkung gegenüber neuartigen Informationen entfalten. Gerade solche Informationen jedoch machen den Einzelfall aus, und der angemessene Einbezug dieser Informationen entscheidet darüber, wie adäquat bzw. „professionell“ eine Aufgabe bewältigt wird. Neuweg (vgl. ebd.) spricht von der Gefahr einer "impliziten Blindheit", die sich in (zu) routinisiertem Handeln zeigen kann.

Das aus vergangenen Handlungssituationen gewonnene prozedurale und deklarative, implizite und explizite Wissen ist die Basis für professionelle Routineaktivitäten. Dabei spielt Reflexion immer dort eine Rolle, wo es darum geht, implizite Blindheiten – weisse Flecken – aufzudecken.

Wissen von Noviz/innen und Expert/innen

Der Begriff Experte oder Expertin wird auf eine Person angewendet, die in einer Domäne herausragende Leistungen erbringt, wobei diese Leistungen wiederholt und nicht nur einmalig gezeigt werden. Experten werden von Novizen abgegrenzt, was darauf hinweist, dass sie nicht nur herausragende Leistungen erbringen, sondern dass sie im Gegensatz zu den Neulingen auf einem Gebiet (oft jahrelange) Erfahrung haben. Expertinnen und Experten verfügen über eine grosse Wissensbasis, über grosse Erfahrung im Umgang mit den Anforderungen auf dem Fachgebiet, und sie erzielen überdurchschnittlichen Erfolg bei der Problemlösung. Dies alles gilt aber nur für eine abgrenzbare Domäne und nicht generell für die Leistungsfähigkeit dieser Person, so Gruber/Mandl (1996a, S. 19). Die Expertiseforschung befasst sich intensiv mit der Erforschung der situationalen Anforderungen an die handelnde Person und mit der Problemwahrnehmung durch die Person. Ein besonderer Fokus liegt auf der Erforschung des Wissens, das der Problemwahrnehmung zu Grunde liegt (Bromme 1992, S. 39).

Das scheinbar intuitiv schnelle und effiziente Handeln von Experten und Expertinnen lässt sich unter anderem mit Inhalt, Strukturierung und Organisation ihres bereichsspezifischen Wissens erklären. Das im Vergleich zu Neulingen anders geartete bereichsspezifische Wissen befähigt dazu, schneller und situativ angemessener zu handeln. Dabei handelt es sich zum einen um Wissen im entsprechenden Fachgebiet und zum andern um Wissen über die Methoden und Prozeduren der Wissensanwendung im bestimmten Handlungsbereich (Rothe/Schindler 1996, S. 35).

Bromme (1992) hat am Beispiel des Wissens von Lehrpersonen in Unterrichtssituationen aufgezeigt, welche Aspekte der Wissensstruktur die Differenzen des Wissens (und damit auch des Handelns) von Novizen und Expertinnen ausmacht. Mit empirischen Studien untermauert er, dass sich das Wissen in Bezug auf den Inhalt, die Quantität, die Qualität, den Kontextualisierungs- und den Abstraktionsgrad und die Organisation unterscheidet (vgl. ebd., S. 139ff.).

Es ist zum Teil *anderes* Wissen, und auch *anders strukturiertes* Wissen, das den Experten und Expertinnen beim Problemlösen zur Verfügung steht. In Befragungen über vergangene Unterrichtssituationen zeigen erfahrene Lehrpersonen beispielsweise eher Wissen mit strategischem Wert, das heisst Wissen, das dem Fortschreiten des Unterrichts und den anstehenden Lehrhandlungen dient. Ebenso verfügen sie über viel mehr Wissen zu Schülergruppen und bestimmte Szenarien als über einzelne Kinder (ebd. S. 140; S. 83). Zudem haben sie mehr Wissen über spezifische Merkmale bestimmter Handlungssituationen, z.B. mehr Wissen über Schwierigkeiten, die typischerweise immer wieder im Unterricht auftreten. Ihr Wissen ist darüber hinaus sachlich "richtiger", das heisst in Bezug auf die Situation, die Ziele, die Konsequenzen des Handelns angemessener und umfangreicher als das von Novizinnen und Novizen. Das Wissen von Expertinnen ist in dem Sinne "abstrakt", als dass es weniger marginale Details enthält als das Wissen von Novizinnen. Es fokussiert auf die zentralen Aspekte, wozu das Wissen über relevante Zusammenhänge gehört. Bromme (1992, S. 144) sagt hierzu: "Die Begriffe (in der

Expertiseforschung eher *Schemata*, Anm. d. Verf.) des professionellen Lehrerwissens sind also insofern abstrakt, als sie die Beziehungen zwischen den Akteuren, Objekten, und Bedingungen des Unterrichts betreffen. Diese Beziehungen können finaler, kausaler, zeitlicher und jeweils sachlogischer Art (also beispielsweise Beziehungen von Elementen des Schulstoffes untereinander) sein." Die komplexen Zusammenhänge, die nur durch die Handlungserfahrung erlebt und erfasst werden können, werden in abstrakter Form gespeichert. Dadurch sind sie automatisch und schnell abrufbar, und dies wiederum ermöglicht die flexible und schnelle Anpassung des Handelns an die neue Situation. Das Wissen von Experten und Expertinnen ist fallspezifisch organisiert, das heisst, Einzelerfahrungen sind zu einem kohärenten fallbezogenen Abbild "verschweisst", wobei diese Fallbilder eine Menge relationales Wissen enthalten (ebd. S. 149).

Das Expertenwissen ist also anders strukturiert und organisiert, es ist in bedeutungstragenden Informationseinheiten, den sog. „Chunks“, gebündelt und gespeichert. Chunks enthalten die ursprünglichen Einzelinformationen neu zusammengefasst und verdichtet. Sie stehen bei der Wahrnehmung und dem Verstehen von Situationen zur Verfügung und belasten die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses viel weniger als es die gleiche Anzahl ungebundelter Einzelinformationen tut. Durch diese spezielle Organisation des Expertenwissens wird deutlich, warum Experten und Expertinnen schnell und überlegt handeln, Synthesen und Transfer mit Leichtigkeit herstellen und verschiedene Erfahrungsbereiche in ihre Überlegungen und Entscheidungen mit einbeziehen können (vgl. Funke/Zumbach 2006; Gruber/Renk 2000, S. 156ff.).

Wie nun geschieht die erfahrungsbasierte Reorganisation der Wissensstrukturen? Ein Erklärungsansatz ist, dass die fortschreitende Verfeinerung von Expertise "insbesondere über eine *reflexive* Anwendung von Wissen erreicht wird" (Gruber/Mandl 1996a, S. 25). Reflexion kann dabei zum einen Generalisierung bedeuten, dann, wenn frühere Erfahrungen in aktuellen, ähnlichen Situationen aktiviert werden. Diese (Re-)Aktivierung stärkt das angewandte Wissen, das heisst die entsprechenden Schemata. Reflexion kann zum andern aber auch bedeuten, dass wenig erfolgreiches Verhalten oder Handeln analysiert wird und "die Wissensteile, die den Fehler verursacht haben" (ebd., S. 25), modifiziert werden.

Zusammenfassung Wissen

Insgesamt steuert der individuelle Wissensbestand, das heisst das Vorwissen² einer Person, die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und die Informationsverarbeitungsprozesse, welche die Basis jeden Handelns sind. Der Wissensvorrat einer Person besteht aus verschiedenen Typen von Wissen. Der Teil des Wissens, der fraglos und intuitiv in jeder Situation eingesetzt wird (der "lebensweltliche" Wissensvorrat und das auf Grund von Lebenserfahrung gewonnene Routinewissen) dient einer im Hinblick auf die Gedächtniskapazität ressourcensparenden und schnellen Informationsverarbeitung. Dieser Teil des Wissens trägt massgeblich zur Handlungsfähigkeit in einer neuen Situation bei. Daneben gibt es jedoch deutlicher explizierbare und bewusstere Wissensbestandteile, die ebenso ihre spezifische Funktion haben.

Im Hinblick auf didaktische Implikationen wurde die verbreitete Unterscheidung des Wissens nach dem Grad der Abrufbarkeit (Automatisierungsgrad) und nach dem Bewusstheitsgrad dargelegt. Je nach Ansatz wird zwischen deklarativem und prozeduralem und zwischen

² Als Vorwissen wird das subjektive, persönliche Wissen bezeichnet, das einer Person bei einer Handlung zur Verfügung steht (Krause/Stark 2006, S. 38).

implizitem und explizitem Wissen unterschieden. Dabei hat sich gezeigt, dass es schwer fällt, zwischen den Begriffen deklarativ/prozedural und implizit/explicit klare Grenzen aufrecht zu erhalten. Auf der einen Seite verfügen wir über Wissen, das wir andern weitergeben können. Auf der andern Seite wissen und können wir aber vieles, was uns selbst nicht bewusst ist und/oder was wir andern nie werden erklären können. Einen Teil unseres Wissens und Könnens erwerben wir durch mündliche und schriftliche verbale Instruktionen, also „Deklarationen“, die sich mit entsprechenden Übungsmöglichkeiten immer automatischer aus unserem Gedächtnis abrufen lassen. Einen weiteren Teil des Wissens übernehmen wir mehr oder weniger unbewusst direkt durch Nachahmung. Darüber hinaus generieren und verändern wir unser Wissen laufend durch die handelnde und reflektierende Auseinandersetzung mit der Welt, also durch Erfahrungen.

Mit den Erfahrungen verändert sich nebst dem Bewusstseitsgrad und der Abrufbarkeit des Wissens auch die *Struktur* des Wissens. Diese unterscheidet sich sowohl von Mensch zu Mensch als auch von Fachgebiet zu Fachgebiet. Personen, die überragende Leistungen auf einem Fachgebiet zeigen, Experten und Expertinnen, verfügen über ein fallspezifisch organisiertes, abstraktes und relationales Wissen, das in sog. Chunks gespeichert ist. Die gespeicherten Chunks befähigen diese Personen dazu, eine neuartige Situation schnell zu erfassen, die zentralen Überlegungen anzustellen und entsprechend angemessen zu handeln. Expertisewissen mit seiner spezifischen Struktur wird jedoch nur durch eine längere wiederholte Auseinandersetzung einer Person mit einem entsprechenden Handlungsgebiet erworben.

Dabei genügt die Wiederholung der Handlungen alleine nicht, um *Expertisewissen* entstehen zu lassen. Denn jedes Vorwissen spielt in zukünftigen Handlungen mehr oder weniger (un-)bewusst eine wichtige Rolle. Die Wiederholung von immer ähnlichen Handlungen führt in der Regel zu einem gewissen Grad an Routine(wissen), wobei implizites und prozeduralisiertes Wissen das Arbeitsgedächtnis entlasten und Ressourcen frei setzen für diejenigen Aspekte des Handelns, die zwingend Reflexion erfordern. Es kann angenommen werden, dass *Expertisewissen* nur dann entsteht, wenn diese freigesetzten Ressourcen zur *Reflexion* der Handlungen auch genutzt werden. Zwischen Handlungserfahrungen, sinngebender Wissensspeicherung und zukünftigen Handlungen übernehmen reflexive Prozesse also eine wichtige Funktion.

2.1.3 Reflexion

Geht man der Entstehung des Schlüsselkonzepts *Reflexion* nach, so wie es in der tertiären Ausbildung und bei der Rezeption von Portfolioansätzen verwendet wird, stösst man schnell auf Schöns "Reflection-in-and-on-Action" (vgl. Schön 1983). Die Linie lässt sich jedoch weiter zurückverfolgen bis zu John Deweys Ausführungen zum reflektierenden Denken und Lernen. Die erste Ausgabe von "How we think" (Dewey 2002a) erschien 1911, die darin enthaltenen theoretischen Überlegungen sind Ausgangspunkt verschiedener aktueller Konzepte im pädagogisch/didaktischen Bereich. Insbesondere im Kontext einer "problemorientierten" Didaktik wird Dewey heute noch rezipiert (vgl. Reusser 2005).

Denken und Reflektieren bei John Dewey

Dewey beschreibt die Zusammenhänge zwischen Handlungen, bzw. Problemlösungen, reflektierendem Denken und Erkenntnisgewinn. Reflexion ist nach Dewey (1933; 2002a, S. 8f.) nicht einfach mit Denken gleichzusetzen, denn Denken geschieht auf verschiedene Arten

und unterscheidet sich durch den Grad der geistigen Energie, die investiert wird: Denken kann aufgefasst werden als blosses Spiel der Gedanken, die assoziativ ungerichtet sind, oder als ein blosses Erinnern von Symbolischem, z.B. einer Geschichte, die zwar logisch ist und Elemente reflektierenden Denkens erfordert, aber nicht dem Ziel dient, Wahrheit zu erkennen. Denken ist nach Dewey zudem ein Akt, eine Tatsache im Lichte bestimmter Gründe und bestimmten Wissens für wahr oder wahrscheinlich zu halten, ohne jedoch die genauen Gründe dafür zu kennen, es ist ein Akt des "Vor-Urteilens" (Dewey 2002a, S. 10). Als genuin *reflektierendes Denken* versteht Dewey jedoch das forschende, auf Erkenntnis und Wahrheit gerichtete, nachdenkende Suchen nach Ursachen und Gründen:

„Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt.“ (ebd. S. 11)

Dewey beschreibt einen vollständigen Denkakt in fünf Phasen, wobei die Phasen weder trennscharf sind, noch zwingend nacheinander ablaufen (Dewey 2002b, S. 57). Die folgende Beschreibung der Phasen macht deutlich, inwiefern Dewey das Denken nicht per se und nicht in jeder Phase als "reflexiv" bezeichnet:

- ✓ *Phase 1:* Der Denkakt beginnt mit der Feststellung einer Diskrepanz, einem Zweifel, einem Hindernis. Eine Situation kann nicht auf Anhieb vollständig verstanden werden: „Thinking occurs when things are uncertain or doubtful or problematic. Only what is finished, completed, is wholly assured. Where there is reflection, there is suspense. The object of thinking is to help *reach* a conclusion, to project a possible termination on the basis of what is already given.“ (ebd., S. 173)
- ✓ *Phase 2:* Das Diskrepanzerleben führt dazu, dass die Schwierigkeit durch gezielte Beobachtungen lokalisiert und präzisiert wird. Diese Phase der Diagnose soll nach Dewey nicht (vorschnell) durch das Propagieren von Lösungen abgekürzt werden, bevor das Wesen des Problems erkannt wurde (Dewey 2002a, S. 58).
- ✓ *Phase 3:* Ein Lösungsansatz wird gesucht. Dazu werden gedanklich zahlreiche Vermutungen, Ideen und Interpretationen der Teilelemente des "Problems" produziert. Es ist dies eine Phase des Brainstormings, in der mit Hilfe von Gedanken, die von den Sinneswahrnehmungen ausgehen, Ideen/Hypothesen gebildet werden.
- ✓ *Phase 4:* Die Konsequenzen des Lösungsansatzes werden kritisch erforscht, das heisst die vorläufigen Hypothesen werden durch weitergehende Überlegungen in Bezug auf ihre Eignung genau geprüft: „examination, inspection, exploration, analysis“ (Dewey 2002b, S. 176). Die Konsequenzen der Lösungsideen und ihre Anwendbarkeit auf den spezifisch vorliegenden Fall werden abgeschätzt, und es wird eine Lösungsidee gewählt.
- ✓ *Phase 5:* Ob die vorläufigen Lösungsideen unter bestimmten Bedingungen angemessen sind, dies wird nun in weiteren realen oder gedanklichen Experimenten getestet. Die Konsequenzen in der Situation werden beobachtend und reflektierend abgeschätzt (vgl. Dewey 2002b; Dewey 2002a, S. 60).

Ausgangspunkt der Reflexion ist ein Zustand des Zögerns, der Beunruhigung, des Zweifels, ein „Problem“, das nicht auf Anhieb in den Wissenshorizont eingeordnet werden kann. "The stimulus to thinking is found when we wish to determine the significance of some act, performed or to be performed" (Dewey 2002b, S. 177). Weiteres Element der Reflexion ist das forschende Suchen nach Wegweisern oder Anzeichen von Gründen, geleitet vom Wunsch, den Zustand der Beunruhigung zu beenden. „Das Problem setzt den Gedanken ein Ziel, und das Ziel regelt den Denkprozess“ (Dewey 2002a, S. 15). Vertiefte Reflexion –

Dewey nennt es auch gutes oder vertieftes Denken, echte Reflexion, kritisch überlegendes Denken (ebd. S. 58) – geschieht dann, wenn ein Zustand der Unsicherheit und Unruhe zum Zwecke einer intensiven Forschungsphase aufrechterhalten wird.

Der Reflexionsprozess nach Dewey beginnt und schliesst mit Beobachtungen, ausgelöst durch ein "Problem". Dazwischen liegen Stufen der eher „geistigen“ Auseinandersetzung mit dem Problem, das heisst mit Folgerungen und Überlegungen zu den Konsequenzen. Dewey verweist speziell auf die mittleren Phasen. In diesen wird durch vertieftes Denken, eben *Reflexion*, eine Erfahrung zu einer *reflektierten* Erfahrung gemacht (Dewey 2002b, S. 176).

Dewey fasst den Denkakt als forschendes Vorgehen auf: „All thinking is research, and all research is native, original, with him who carries it on, even if everybody else in the world already is sure of what he is still looking for. (...) Since the situation in which thinking occurs is a doubtful one, thinking is a process of inquiry, of looking into things, of investigating. Acquiring is always secondary, and instrumental to the act of *inquiring*. It is seeking, a quest, for something that is not at hand” (2002b, S. 173). In diesem Sinne sind nach Dewey (2002b, S. 62) gegebene Tatsachen die Daten oder das “Rohmaterial” des Denkens, und als Ergebnis des Denkens bezeichnet er geordnete, das heisst sich nicht widersprechende und zusammenhängende Tatsachen und Bedingungen, also (vorläufig) gesicherte Erkenntnisse. Jeder vollständige Denkakt, jede Reflexion umfasst induktive (Aufbau einer Idee/Erklärung aus den unvollständigen Einzel-Daten) und deduktive Elemente (Anwendung und Prüfung der Idee/Erklärung) (ebd. S. 63) und geschieht im Lichte zukünftiger Handlungen.

Deweys Ausführungen beleuchten den engen Zusammenhang zwischen dem Handeln (als denkendem bzw. realem Problemlösen), dem Reflektieren (in und über dieses Handeln) und den Erkenntnissen bzw. dem Wissen. Phänomene, Fälle, Probleme aus der Praxis werden durch eingehende Analyse und Reflexion (induktive und deduktive "Er-" Forschungsprozesse) zu reflektierten, bedeutungsvollen Erfahrungen und Erkenntnissen (Wissen). Diese wiederum bilden den Ausgangspunkt für die nächsten Handlungen. Denken und Verstehen – als Erfassen von Bedeutungen von Objekten und Ereignissen in einem größeren Zusammenhang – hängen von Erklärungen und Wissen ab, die aus früheren Erfahrungen stammen. Erfahrung konstituiert sich nach Dewey (2002b, S. 164) durch die Herstellung von mentalen Verknüpfungen zwischen früheren und späteren Erlebnissen: „The measure of the value of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up. It includes cognition in the degree in which it is cumulative or amounts to something.“

Denken findet bei Dewey (ebd., S. 177) bereits in der Handlung statt. „Thinking is the accurate and deliberate instituting of connections between what is done and its consequences. It notes not only that they are connected, but the details of the connection. It makes connecting links explicit in the form of relationships.“ Das gedankliche Herstellen von Zusammenhängen während einer Handlung, die (denkende) Suche nach Sinn, wozu das Feststellen von Diskrepanzen gehört, geschieht laufend und nicht erst nach einer Handlung.

Donald A. Schöns (1983; 1987) Argumentationen zum Thema „Knowing-in-Action“, „Reflection-in-Action“ und „Reflection-on-Action“ enthalten nicht wenige von Deweys Ideen. Auch er betrachtet das Denken – mal mehr, mal weniger reflektierend im Sinne von Deweys Terminologie – schon während der Handlung.

Reflexion in und über Handlungen bei Donald Schön

Es sind Fragen des Theorie-Praxis-Verhältnisses, auf die Schön (1983; 1987) mit seinen Konzepten von „Reflection-in-and-on-Action“ eine mögliche Antwort gibt. Er stört sich an der Vorstellung, wissenschaftliches bzw. theoretisches Wissen lasse sich in beruflichen Situationen nach einem technologischen Theorie-Praxis-Transfer-Modell anwenden. Wenn ein technologisch inspirierter Transfer von theoretischem (deklarativem) Wissen auf Praxissituationen tatsächlich oft (oder meist) fehlschlägt, stellt sich die Frage, wie das Praxishandeln denn auf andere Art und Weise verbessert bzw. erlernt werden kann. Um diese Frage zu beantworten, wendet sich Schön dem Handeln von Experten und Expertinnen zu.

Schön (1987, S. 17) plädiert für einen Perspektivenwechsel: „The student cannot be taught what he needs to know, but he can be coached.“ Bei diesem Coaching geht es um die Förderung von Reflexivität durch Verbalisierungsprozesse. Das Konzept des "Reflective Practitioners" (Schön 1983) wird z.B. in der Lehrerbildung seit einigen Jahren intensiv diskutiert, vor allem im Bereiche der Gestaltung von Praktika (vgl. Dick 1996; Felten 2005; Herzog 1995; Herzog/Felten 2001; Neuweg 2000b; Schön 1983; Schön 1987; Schön 1991).

Nach Schön (1987, S. 25) kommt in routinemässigem Handeln „Knowing-in-Action“ zum Ausdruck: „The knowing is *in* the action.“ Er verweist auf das "tacit knowledge" nach Polanyi (1967), das implizite Wissen. Wenn nun während einer Handlung, z.B. bei speziellen Herausforderungen in der Praxissituation, ein situatives Anpassen der Vorgehensweise erforderlich ist, kommt zur Anwendung von implizitem Wissen Reflexion hinzu, immer ohne die Handlung zu unterbrechen, „Reflection-in-Action“ (Schön 1987, S. 26). Sowohl „Knowing-in-Action“ als auch „Reflection-in-Action“ können ablaufen, ohne dass wir fähig sind, zu sagen, was wir tun. „Skilful improvisers often become tongue-tied or give obviously inadequate accounts when asked to say what they do“ (ebd. S. 31). An anderer Stelle veranschaulicht Schön (ebd. S. 3) dieses situativ-intuitiv richtige und angemessene Handeln mit Hilfe einer Analogie: „My favourite example of reflection-in-action is jazz, because if you think about people playing jazz within a framework of beat and rhythm and melody that is understood, one person plays and another person responds, and responds on the spot to the way he hears the tune, making it different to correspond to the difference he hears, improvisation in that sense is a form of reflection-in-action.“

"Reflection-on-Action" oder präziser "Reflection-on-past-Reflection-in-Action" geschieht durch Verbalisierung/Symbolisierung und ist der Schlüssel zur Entwicklung des persönlichen Handlungsrepertoires: "My present reflection on my earlier reflection-in-action begins a dialogue of thinking and doing through which I become a more skilful carpenter." (ebd., S. 31)

Nur eine sehr beschränkte Anzahl von Situationen können mittels routiniertem "Knowing-in-Action" bewältigt werden. Die meisten Situationen in der (sozialen) Praxis sind ungewiss, einmalig und/oder konfliktbehaftet, sie erfordern "Reflection-in-Action" und "Reflection-on-Action". Schön skizziert ein Konzept des Lernens aus der Praxis, in dessen Zentrum der Dialog zwischen Lernenden bzw. Studierenden und Professionellen über vergangene Handlungen steht. Über das gemeinsame Hinterfragen des Wissens und Könnens, das in Praxis-Handlungen zum Ausdruck kommt ("Reflection-on-Action" oder "Reflection-on-past-Reflection-in-Action"), wird das eigene Wissen und Können für zukünftiges professionelles Handeln weiter entwickelt (vgl. ebd., S. 102ff.).

Ein Konzept von Reflexion

Als *Ausgangspunkt von Reflexionen* gelten bei Dewey, Schön und in weiteren Ansätzen, beispielsweise im lerntheoretischen Ansatz nach Holzkamp (1993) Diskrepanz-erfahrungen, Zweifel, Probleme: Scheiternde Deutungs- und Handlungsroutrinen lösen Reflexionen aus. Nach Neuweg (2005, S. 218) jedoch gilt auch die Umkehrung: Über gezielte Reflexionen, auch ohne vorgängige Diskrepanzerfahrungen, können Experten bzw. Expertinnen Probleme überhaupt erst wahrnehmen, und inwiefern sie das tun, hänge von ihrem Wissen und ihrer intellektuellen Neugier ab. Folgt man beiden Argumentationen, gilt als Stimulus von Reflexion entweder eine Handlungsdiskrepanz-, oder aber eine Wissensdiskrepanzerfahrung.

Auch nach Schütz (2004, S. 265) werden Situationen so lange als selbstverständlich hingenommen, als dass sich eine neue Erfahrung problemlos in den Wissenshorizont einordnen lässt. Gefragt und gezweifelt wird erst dann, wenn Phänomene vor dem Hintergrund des Bekannten und Selbstverständlichen, als "neu" identifiziert werden. Zweifel können sich auch aus sich überlappenden und widersprüchlichen Interessen ergeben: "Falls infolge der Unklarheit unseres zur Zeit des Entwerfens verfügbaren Wissens eine Zweifelssituation entsteht, werden einige der zuvor offenen Möglichkeiten fraglich, problematisch. Ein Teil der zuvor fraglos als selbstverständlich hingenommen und daher unbefragten Welt ist nun in Frage gestellt worden." (ebd. S. 284) Damit beschreibt Schütz einerseits, wie bewusstes und unbewusstes Wissen als die Folie der Interpretation und Sinnggebung neuer Ereignisse, und damit neuer Handlungsvorsätze, neuer Handlungen und neuen Wissenserwerbs dient. Andererseits definiert auch er mit dieser Aussage eine Diskrepanzerfahrung als Ausgangspunkt für Reflexionen.

Für Reflexionsprozesse spielen deshalb bewusste und gezielte *Beobachtungen* eine wichtige Rolle. Diskrepanzen, Hindernisse, Probleme wollen erst einmal wahrgenommen, interpretiert und erkannt bzw. verstanden werden. Im intensiven Denkprozess werden Zusammenhänge und Hypothesen aufgestellt und getestet, bis sich aus der Problemdiagnose heraus eine zukunftsgerichtete Perspektive für die Lösung des aktuellen Problems ergibt und sich das Handeln entsprechend planen lässt.

Über Reflexion, im Kern also bewusstes Nachdenken über sinnstiftende Zusammenhänge, wird einer Handlung *Sinn* verliehen, so neben Dewey auch Luckmann (1992). Der Sinn einer Handlung konstituiert sich im bewussten, reflexiv erfassten *Zusammenhang* zwischen der Handlung und etwas anderem. Handeln kann laut Luckmann in den "Griff des Bewusstseins" (ebd., S. 33) genommen und in Beziehung zu anderen Handlungen, oder zu Handlungsschemata, zu moralischen Maximen und Legitimationen gesetzt werden, wodurch reflexiv Sinn entsteht, die Handlung Bedeutung erfährt, und eine simple Handlungserfahrung zu einer reflektierten Erfahrung wird (Dewey 2002a, S. 176). Dabei soll nicht vergessen werden, dass Handlungen nicht nur eine Funktion des Wissens und Könnens sind, sondern wesentlich auch des (un-)bewussten Versuchs, die eigenen Affekte zu regulieren (Neuweg 2005, S. 221).

Reflexion umfasst das Beobachten und Wahrnehmen von Diskrepanzen, das kritisch-prüfende Aufstellen von Ideen, Hypothesen und Zusammenhängen, das Entwerfen von Lösungsideen und das gründliche kritische Überprüfen von (Vor-)Urteilen über Handlungsprobleme und deren Lösung. Die Suche nach Zusammenhängen und Gründen

betrifft Können und Wissen ebenso wie Einstellungen/Haltungen bzw. emotional/motivationale Überzeugungen.

Reflexion soll vor dem Hintergrund des hier Dargelegten in dieser Arbeit definiert werden als bewusster *kognitiver* Prozess, der das *kritische Nachdenken* über *Handlungen und deren Konsequenzen unter Einbezug des Wissens über die eigene Person und die Welt* mit einschliesst. Reflexion führt zu sinnstiftenden Konsolidierungen oder Veränderungen des individuellen Wissens und Könnens und des Selbst und beeinflusst damit zukünftige Handlungen und Reflexionen. Reflexion als bewusstes, kritisches Nachdenken findet in der Regel nach einer Aktivität statt. Ausgelöst werden Reflexionsprozesse durch die Wahrnehmung und Beobachtung von Differenzen bzw. Diskrepanzen. Selbstreflexion als eine spezifische Form von Reflexion fokussiert die Rolle der eigenen Person innerhalb der Handlungen.

2.1.4 Zusammenfassendes Fazit: Reflexion in Alltag und Profession

Menschen treten jede neue Situation in ihrem Leben vor dem Hintergrund von Wissen, Können und Einstellungen/Haltungen an, die in den Gedächtnisstrukturen verankert sind, und die „Produkt“ vergangener Handlungserfahrungen sind.

Reflexion an der Schnittstelle zwischen Handeln und Wissen zeigt einerseits das ganz persönliche Theorie-Praxis-Dilemma jedes Menschen: Menschen handeln auf Grund ihrer (alltagstheoretischen) Handlungsplanung und sind gezwungen, in der Handlung reflektierend ihre Pläne, Entwürfe und Vorannahmen der Realität bzw. der Praxis anzupassen. Treten Diskrepanzen zwischen bekanntem Wissen, Interesse, Erwartungen, Planung und Realität auf, wird Reflexion ausgelöst, und es werden bei einem oder mehreren dieser Parameter Korrekturen vorgenommen.

Bleibt eine Handlung Routine, läuft sie weitgehend unbewusst/automatisch ab, und es werden keine speziellen Reflexionsprozesse ausgelöst. Je zahlreicher die vergangenen Handlungserfahrungen in einem bestimmten Fachgebiet sind, desto automatischer, unbewusster und schneller laufen Wahrnehmen und Handeln ab. Wiederholung bzw. Übung schaffen prozeduralisiertes Wissen, das sich im Können zeigt. Routinisiertes Können kann in Bezug auf neue Gegebenheiten immunisierend wirken, indem es die diskrepanten Informationen, die jeder neuen Situation inhärent sind, potentiell vernachlässigt und/oder ganz ausblendet. Dies ist im privaten Alltag meist unproblematisch.

Sowohl im privaten Alltag als auch in der Profession geschehen Korrekturen an Handeln und Wissen auf der Basis von Reflexion. Reflexion tritt dort in Erscheinung, wo es Diskrepanzen, Fehler und Lücken im Wissen und im Handeln gibt. Durch reflektierendes Denken werden Zusammenhänge zwischen Vorwissen, Handeln und persönlichen Überzeugungen bzw. Einstellungen hergestellt. Mit jedem Reflexionsprozess konsolidieren oder verändern sich Wissen, Einstellungen und zukünftige Handlungen. Wird Reflexion zur Gewohnheit, entsteht auch dabei – analog zum wiederholten Handeln in anderen Domänen – prozeduralisiertes Wissen, das sich im Können zeigt. Neuweg (2005, S. 205) spricht von einem "analytischen Habitus", der dabei generiert wird. Um Reflektieren zu können, muss Reflektieren wiederholt geübt werden.

Im professionellen Kontext braucht es viel mehr noch als im privaten Alltag nebst Wissen und Können das Dritte, die Reflexion. Denn das professionelle Handeln geschieht im Auftrag

Dritter und hat deshalb gewisse Erwartungen und Standards zu erfüllen. Es muss gegenüber Aussenstehenden, das heisst gegenüber der Profession und gegenüber den Auftraggebenden, legitimiert werden. Dies macht Reflexion während und in der Abschlussphase der Handlung unabdingbar. Sie muss unter Einbezug moralisch/ethischer Standards geschehen. Fallverstehen und falladäquates Problemlösen im professionellen Kontext erfordern immer wieder von neuem Reflexion über die Passung zwischen Fall, eigenem Wissen, Können und Wollen, und professionsspezifischen Standards (als Wissen und als Professionsethik).

2.2 Handeln, Wissen und Reflexion in Professionen

Das Zusammenspiel zwischen Handeln, Wissen und Reflexion soll hier nun spezifisch in Bezug auf die Arbeit in einer Profession betrachtet werden. Professionen als spezifische Berufe bearbeiten individuelle und soziale Problemlagen, welche Klienten und Klientinnen auf Grund ihrer Betroffenheit nicht selber bearbeiten können, wobei die Lösung dieser Probleme gesellschaftlich relevant ist. Professionen sind nach Koring (1989, S. 80f.) dort angesiedelt, wo abstraktes Wissen (Theorie) und universalistische Handlungsorientierungen (Ethos) auf existentielle Probleme des Lebens (Praxis) treffen. Professionelle und ihr professionelles Handeln stehen zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Wissen und Können, zwischen dem Anspruch an Wahrheit und dem Anspruch an Angemessenheit, die Professionellen sind sowohl dem Begründungs- wie auch dem Entscheidungszwang ausgesetzt (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, S. 82).

Inwiefern im professionellen Kontext Reflexion im Zusammenspiel zwischen Wissen und Können ein besonderes Gewicht erhält, wird in drei Schritten aufgezeigt. Zunächst werden die strukturell bedingten Anforderungen an das Handeln in Professionen dargelegt (2.2.1). Daran anschliessend wird die Logik des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit (2.2.2) erläutert und abschliessend geht es um die Rolle der Einstellungen/Haltungen (2.2.3).

2.2.1 Zur Struktur professionellen Handelns und Wissens

Professionelles Handeln hat Widersprüchliches zu vereinen und Spannungsfelder auszuhalten. Fallverstehen und hermeneutische Kompetenz sind gefordert, ebenso wie Theorieverstehen, wissenschaftliches und generalistisches Wissen. Letztlich ist Handeln in Professionen nicht standardisierbar, da in der Praxis immer unvorhersehbare Fälle auftreten. Für die angemessene, situationsgerechte Bearbeitung der Fälle, oft unter Zeitdruck, brauchen Professionelle deshalb Entscheidungsspielraum. Doch zumindest nachträglich müssen sie ihr Handeln erklären und begründen können, da sie ihre Aufgabe im Auftrag der Gesellschaft erfüllen. Die Entscheidungsautonomie der Professionellen wird durch Standesorganisationen (Sicherung fachlicher Standards durch einen Berufskodex) und durch internalisierte Selbstkontrolle (Berufsethos und Habitus) im Hinblick auf die Sicherung der Rechte der Klientel beschränkt und überwacht. Professionen beziehen sich auf ein spezifisches Wissen und eine entsprechende Semantik (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990; Koring 1989, S. 80f.).

Das spezifische Professionswissen ist *eine Wissensform zwischen Theorie und Praxis*, zwischen Wissenschafts- und Handlungswissen, zwischen dem Anspruch an Wahrheit (wissenschaftliches Wissen) und dem Anspruch an Angemessenheit (Handlungswissen). Die Logik des professionellen Handelns ergibt sich aus der Verpflichtung der Professionellen auf

beide Wissens- und Urteilsformen (ebd., S. 82). Die Wissensformen ergänzen sich, sie *relativieren* sich gegenseitig im Praxisfeld und decken durch den Perspektivenwechsel, den sie ermöglichen, gegenseitig blinde Flecken auf. Reflexionsprozesse rund um professionelles Handeln enthalten dieses Moment der Vergleichs- und Relativierungsprozesse (ebd., S. 85). Vor diesem Grundverständnis über das Wissen, das in Professionen angewendet wird, muss nach Dewe (2009, S. 102) ein Ziel eines Studiums "*allein* der reflexive Umgang mit Theorie" sein, und viel weniger das Theoriewissen als solches.

Das Spannungsverhältnis zwischen theoretisch-empirisch legitimiertem Wissen und subjektiv/alltäglichem Handlungswissen in Professionen ist demzufolge strukturell bedingt. Die Planung, Durchführung und Legitimation/Begründung von Handlungen innerhalb von Professionen erfordert die Fähigkeit, Wissensbestandteile aus verschiedenen Sphären heranzuziehen und sie zueinander in Bezug zu setzen, zu relationieren. Wie aber lassen sich die beiden grundsätzlich verschiedenen Sphären des Wissens, die relationiert werden sollen, noch genauer voneinander unterscheiden?

Hierdeis/Hug (1997) unterscheiden mit Hilfe verschiedener Kriterien das *Alltagswissen bzw. Alltagstheorien vom wissenschaftlichem Wissen*. Zum einen lässt sich Alltagswissen bzw. Routinewissen oder Erfahrungswissen im alltäglichen Handeln unter Druck schnell aktualisieren, während theoretisches Wissen vor allem beim distanzierten Reflektieren losgelöst vom Handlungsdruck in den Mittelpunkt rückt. Zum andern ist Alltagswissen immer "nur" individuell/subjektiv sinnvoll, während wissenschaftliches Wissen weiter reicht und in seiner objektiven Form gesellschaftlich relevant ist. Zudem ist Alltagswissen ein Amalgam, das durch subjektive Informationsverarbeitungsprozesse in realen Alltagssituationen entsteht. Dabei werden die Sedimente der subjektiven Auseinandersetzung mit der Welt und dem Wissen so in die individuellen Wissensstrukturen eingefügt, dass sich daraus für das Subjekt Sinn ergibt. Somit ist Alltagswissen durch biographische und durch gesellschaftlich-kulturelle Elemente, durch körperliche und durch räumlich-zeitliche Gegebenheiten begrenzt. Es enthält sowohl deskriptive als auch normative Elemente. Wissenschaftliches Wissen hingegen entsteht unter methodisch kontrollierten Bedingungen und unterscheidet zwischen Deskription, Präskription und normativen Aussagen (ebd., S. 99).

Die beschriebenen Differenzen zwischen *theoretischem bzw. praktischem Wissen* auf der einen und *zwischen wissenschaftlichem bzw. alltagstheoretischem Wissen* sind ähnlich, wenn auch nicht deckungsgleich. Als Synthese lässt sich festhalten, dass für die Reflexions- und Relationierungsprozesse im Zusammenhang mit professionellen Handlungen Wissensbestandteile aus verschiedenen Sphären benötigt werden. Auf der einen Seite des Spektrums steht das für alle "objektiv" verfügbare wissenschaftlich/theoretische Wissen der Gesellschaft in Form von deskriptiven Aussagen, auf der andern das "subjektiv" gespeicherte und von der reflektierenden Person selbst verfügbare Wissen. Wissen, das in professionellen Handlungen inklusive Reflexionen zum Ausdruck kommt, ist schliesslich immer in der Person selbst verankert, es ist subjektiv konstruiert und gespeichert.

2.2.2 Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit

Reflexion ist auf Grund struktureller Anforderungen ans Handeln Professioneller letztlich in allen Professionen zentral. Je nach Profession jedoch spezifiziert sich die Handlungslogik,

wobei sich die Spezifikationen aus dem gesellschaftlichen Auftrag der entsprechenden Profession ergeben.

Der Kernauftrag der Sozialen Arbeit ist es, Bildungs- und Bewältigungskompetenzen im Kontext einer alltäglichen Lebensführung durch die Bereitstellung von Ressourcen zur Krisen- und Risikobewältigung zu unterstützen (Dewe 2009, S. 93). Dabei geht es um die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen System und Lebenswelt mit dem Ziel, die Autonomie der Lebenspraxis und Normalität herzustellen (Heiner 2004, S. 155). Das Handeln ist – es geht um einen gesellschaftlichen Auftrag – in hohem Masse durch die Qualitäts- und Leistungsansprüche und die Normen/Werte (die „Normalität“) dieser Gesellschaft geprägt.

Breite und Heterogenität der Praxisfelder, in denen Soziale Arbeit tätig ist, machen es nicht einfach, die Logik "des" professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit konkret und spezifisch zu bestimmen (ebd., S. 157). Es ist jedoch möglich, typische und konstitutive Spannungsfelder zu benennen. Im Folgenden werden zusammenfassend sechs Spannungsfelder erläutert, welche das Handeln in der Sozialen Arbeit prägen:

Das Dilemma des "doppelten Mandates" (vgl. Böhnisch/Lösch 1973): Professionelle der Sozialen Arbeit agieren zwischen der individuellen Lebenswelt ihrer Klientel und der gesellschaftlich kontrollierten und bürokratisch organisierten Institution, in der sie angestellt sind. Das Handeln entspricht einer Gratwanderung zwischen den individuellen Interessen und Bedürfnissen von Menschen in Problemlagen und den sozialen Interessen öffentlicher Agenturen. Sozialarbeitende sind beiden verpflichtet, dem entsprechend begrenzt sind ihre Handlungsspielräume bei der Arbeit (von Spiegel 2006, S. 37). Wenn sich Soziale Arbeit am Leitbild sozialer Gerechtigkeit orientiert (vgl. Staub-Bernasconi 2009; Thiersch 2002), so sieht sie sich dabei mit widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert – von individueller Seite ebenso wie von institutioneller Seite. Es gilt, mit der Mischung zwischen Unterstützungsbedürfnissen von Individuen und Kontroll- und Disziplinierungsansprüchen der Gesellschaft umzugehen, sich des Dilemmas bewusst zu sein und es ins berufliche Selbstverständnis aufzunehmen (Heiner 2004, S. 156).

Das Problem der Problemdefinition: Wenn (soziale) Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist (vgl. Berger/Luckmann 1980), impliziert dies für die Soziale Arbeit, dass die Problemlagen der Klientel nie nur auf Grund "objektiver" Wissensbestände analysiert und eingeschätzt werden. Immer sind eigene und subjektive Wirklichkeitsmodelle, Deutungsmuster und Interessen mit im Spiel: Die Wahrnehmung eines Problems ist nebst einem kognitiven auch ein emotionaler Akt, der durch biographisch verankertes Wissen und durch persönliche Werte und Einstellungen beeinflusst wird. Daraus ergeben sich Widersprüche und Spannungsfelder beim Eingrenzen, Erkennen, Benennen und Bewerten von Problemen, für die professionelle Interventionen zu planen sind. Problemwahrnehmung und Interventionsplanung findet innerhalb von verschachtelten und sich zum Teil widersprechenden Systemen statt. Becker-Lenz und Müller reden von einer Diffusität von Situationen und Problemen und den Schwierigkeiten der Auftragsklärung, die sich daraus ergeben (Becker-Lenz/Müller 2009, S. 205).

Der heikle Ursache-Wirkungszusammenhang: Von Spiegel (2006, S. 42f.) kennzeichnet dieses Merkmal als das Problem mit dem "Technologiedefizit" (Luhmann/Schorr 1982): Zwar lassen sich auch bei pädagogisch/sozialen Interventionen Regeln und Erklärungen generieren, hypothetische Ursachen- und Wirkungszusammenhänge annehmen und dem

entsprechend Planungen machen. Über den Status von Hypothesen hinaus jedoch können die konstruierten Wirkungszusammenhänge nie gehen, denn Menschen und soziale Prozesse bleiben in systemisch-konstruktivistischer Sichtweise nur zum Teil berechenbar und in letzter Konsequenz immer unvorhersagbar. Kontrolliertes, planmässiges Handeln ist unter diesen Umständen erschwert. Jeder Fall ist ein Phänomen für sich und ein Ausdruck der Integrität und Autonomie der betreffenden Person(en) (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 216f.) Professionelle müssen mit ihren Interventionen bei den Problemlösefähigkeiten und Problemlöseroutinen der Klientel anknüpfen, das heisst, den "Fall" unter Einbezug theoretischen Wissens klären. Gleichzeitig müssen sie den Fall im Hinblick auf seine Einzigartigkeit in der Praxis verstehen. Obendrein ist damit zu rechnen, dass die Interventionen fehlschlagen.

Handeln unter Druck: Ein Teil des Handelns in der Sozialen Arbeit geschieht unter Zeitdruck und kann nicht am Schreibtisch und sorgfältig im Voraus geplant werden, es ist "Handeln unter Druck" (Wahl 1991). Wahl beschreibt diesen Handlungstypus als *interdependent*, das heisst vernetzt mit andern Personen und institutionellen Bedingungen, *teilintransparent* in Bezug auf die Ursachen- und Wirkungszusammenhänge von Problemen, *polytelisch*, das heisst durch widersprüchliche Zielsetzungen geprägt. Das Handeln ist situativ-eigendynamisch und geprägt durch autonome („eigen-sinnige“) Interaktionspartner und -partnerinnen. Wahl stellte, im Zuge seiner Erforschung subjektiver Theorien, das Phänomen fest, dass pädagogische Experten und Expertinnen in Handlungssituationen umso mehr auf subjektive Theorien zurückgriffen, als sie schnell handeln mussten und dabei durch die Situation emotional belastet waren (ebd., S. 5). Handeln in komplexen Situationen unter Zeitdruck folgt einer speziellen Logik.

Arbeitsbeziehungen als Grundlage des Handelns: Handeln in der Sozialen Arbeit ist soziales Handeln, das heisst Handeln, welches auf das Verhalten anderer gerichtet ist (vgl. Weber 1995). Das bedeutet, dass „Koproduktion und dialogische Verständigung“ (von Spiegel 2006, S. 43) durch Aushandlungsprozesse nötig sind, wenn Veränderungen von Problemlagen zu Stande kommen sollen. Heiner (2004, S. 156) redet davon, dass sozialarbeiterisches Handeln immer sowohl strategisch (zielorientiert in Bezug auf die Durchsetzung von Problemlösungen) als auch verständigungsorientiert (personorientiert in Bezug auf dialogisches Einvernehmen, Empathie) sein müsse. Einig ist man sich darin, dass eine Art von Arbeitsbeziehung oder "Arbeitsbündnis" (vgl. Becker-Lenz et al. 2009; Oevermann 2009) in einem vom Klientel nicht frei gewählten Kontext die Basis jeder Intervention ist. Das soziale Handeln innerhalb einer Arbeitsbeziehung kann grundsätzlich diffus/gemeinschaftlich, das heisst die ganze Person betreffend, oder aber rollenförmig/gesellschaftlich, das heisst spezifisch und auf einen Themenbereich eingegrenzt, sein. Dazu Oevermann (2009, S. 117): "Ein solches Arbeitsbündnis bildet in sich selbst eine autonome Praxis, deren Partizipanten sich als ganze Personen in der Logik diffuser Sozialbeziehungen aneinander binden, obwohl sie grundsätzlich in der spezifischen Sozialbeziehung von Vertragspartnern einer kaufbaren Dienstleistung verbleiben. Deshalb ist jedes Arbeitsbündnis einer professionalisierten Praxis durch die widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten bestimmt." Daraus ergeben sich etwa spezifische Herausforderungen für den professionellen Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz (vgl. Dörr/Müller 2006).

Biographie der Professionellen: Nagel (2000) bezeichnet Professionalität als "biographisches Projekt". Zwar ist es unumstritten, dass Biographien mit dem professionellen

Handeln in (sozial-)pädagogischen und sozialarbeiterischen Feldern eng zusammenhängen. Das haben viele empirische Studien zur Bedeutung von Biographien für die Entwicklung personaler professioneller Kompetenzen gezeigt (Grasshoff/Schwepe 2009, S. 308). Umstrittener jedoch ist die Frage, wie zentral die Rolle persönlichkeitsbedingter Dispositionen sind, und inwiefern diese Dispositionen gezielter Förderung und Ausbildung gegenüber zugänglich oder aber resistent sind. Mittlerweile haben einige Untersuchungen gezeigt, dass die biographischen Erfahrungen in Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter zwar bestimmend sind, dass sie jedoch unter bestimmten Bedingungen zumindest teilweise entwickelbar sind (Grasshoff/Schwepe 2009, S. 309; von Spiegel 2006, S. 81). Für professionelles Handeln gilt, dass Distanz zur eigenen Biographie durch kritische Auseinandersetzung mit den biographisch bedingten Erfahrungen und Wissensbeständen erwartet wird. Reflexion und biographische Selbstdistanzierung ist Teil der Überprüfung der persönlichen (Vor-)Wissens- und Erfahrungsbestände (Grasshoff/Schwepe 2009, S. 311).

2.2.3 Professionelle Haltungen bzw. Einstellungen

Die genannten Anforderungen an das Handeln in der Sozialen Arbeit zeigen, dass für die Professionalität des Handelns nebst Fähigkeiten und Wissen auch die Bereitschaft zur Reflexion hoch sein müssen, denn Reflexivität ist unverzichtbares Merkmal des professionellen Handelns. Heiner (2004, S. 44) definiert Reflexivität "als Bereitschaft und Fähigkeit zur systematischen, methodisch kontrollierten und selbstkritischen Analyse des eigenen Tuns und der dazugehörigen Rahmenbedingungen [der Institution, des Hilfesystems, etc. ...]. Diese systematische Analyse bezieht sich sowohl auf die eigenen Deutungsmuster [Tatbestandsdeutungen, Ursachenannahmen, Bewertungen] als auch auf die zentralen Interventionsmuster [Handlungspräferenzen und Handlungsrouninen]". Auch von Spiegel (2006, S. 84) meint nach einem Blick in die Literatur: „Zusammengefasst besteht die professionelle Kunst darin, dass Fachkräfte ihr Können, Wissen und ihre beruflichen Haltungen im Hinblick auf die verschiedenen Wissensbestände und auf ihre Erfahrungen sowie die institutionellen Bedingungen und Vorgaben fall- und kontextbezogen einsetzen. Die Fachkräfte sollen ihre persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten wahrnehmen, reflektieren und fachlich qualifizieren. Als Ausweis von Fachlichkeit gilt, dass sie die Art und Weise des Einsatzes ihrer Person fachlich begründen und berufsethisch rechtfertigen können.“ Diese Aussagen verdeutlichen die Notwendigkeit von Reflexions- und speziell Selbstreflexionsfähigkeiten und von fachlich/theoretischem und erfahrungsgeneriertem Beobachtungs- und Beschreibungs-, Erklärungs- und Begründungs-, Handlungs- und Interventions-, sowie Wertewissen (vgl. ebd., S. 67ff.).

Hier gerät ein bislang nicht weiter präzisierter Aspekt des professionellen Handelns ins Blickfeld: die Einstellungen/Haltungen. Entschieden und begründet wird im professionellen Handeln immer auf der Folie von Werte- und Normensystemen, einerseits den subjektiv verankerten, den Einstellungen/Haltungen, und andererseits denjenigen der Profession, im Berufskodex festgehaltenen. Beide spielen eine zentrale Rolle für das Handeln und werden qua Reflexion zueinander in Bezug gesetzt.

Als Einstellungen werden in der Sozialpsychologie mentale Repräsentationen bezeichnet, die Bewertungen von Personen, Ideen und Sachverhalten enthalten (Werth/Mayer 2008, S. 206). Sie enthalten eine kognitive, eine affektive und eine Handlungs-Komponente. Kognitiv basierte Einstellungen beruhen auf den Überzeugungen, auf „Wissen“ in Bezug auf die Eigenschaften des "Einstellungsobjektes". Affektiv basierte Einstellungen beruhen auf

Gefühlen, Vorlieben, dem inneren Wertesystem – der "Moral" einer Person. Verhaltensbasierte Einstellungen ergeben sich aus der Beobachtung des eigenen Verhaltens. Einstellungen können implizit bzw. unbewusst oder explizit bzw. artikulierbar und bewusst handlungssteuernd vorliegen (vgl. ebd. S. 207ff.). Sie haben kognitive und motivationale Funktionen. Die kognitive Funktion der Einstellung besteht in der Tatsache, dass das kognitive Schema, welches zusammengefasste Überzeugungen enthält, eine schnelle Informationsverarbeitung in der Situation ermöglicht. Zudem beeinflussen die Einstellungen die Handlungsmotivation indem sie die (persönlichen) Zielsetzungen steuern (vgl. ebd. S. 210f.). Damit wird klar, warum Reflexionen im Kontext professionellen Handelns nicht umhin kommen, auch eigene Einstellungen und Haltungen kritisch zu betrachten.

Da die Soziale Arbeit einen Integrationsauftrag in Bezug auf die Ideale gesellschaftlichen Zusammenlebens hat, gehört zum kritischen Blick auf die eigenen Einstellungen immer auch der kritische Blick auf den Berufskodex und auf die normativen Orientierungen und Leitbilder der Gesellschaft, die hinter den Aufträgen stehen, die zu erfüllen sind.

2.3 Die Entwicklung von Professionalität und professioneller Identität

Die bisherigen Ausführungen befassten sich mit den Merkmalen und Elementen des professionellen Handelns und der professionellen Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. Es ging dabei um die Merkmale individueller Professionalität, die als Leitidee für Bildungsmaßnahmen gelten können. Nun soll der Blick auf die *Entstehung der Professionalität im Zeitverlauf* gerichtet werden. Dabei geht es weniger um simple Veränderungs- oder Anpassungsprozesse als vielmehr um *Entwicklungsprozesse*, die sich im Verlaufe von Ausbildungs- und Berufsphasen ergeben.

Entwicklung wird als lebenslanger Prozess der Veränderung einer Person betrachtet, der von endogenen (etwa den Anlagen und den Reifungsprozessen) ebenso beeinflusst ist wie von exogenen Bedingungen (Umweltfaktoren). Entwicklungen geschehen als Folge von aktiven (reflexiven) Verarbeitungs- bzw. Lern- und Bewältigungsprozessen und werden durch innere Impulse (etwa körperliche Veränderungen) und durch äussere Erfordernisse (etwa die Übernahme von Verantwortung beim Berufseintritt) geprägt. Entwicklung ist in diesem Sinne auch „aktives“ Hineinwachsen in ein soziokulturelles Umfeld, wobei sich die Persönlichkeit verändert. Das Ergebnis von Entwicklungsprozessen ist prinzipiell offen, jedes Individuum wird sich individuell entwickeln, auch wenn sich gewisse überindividuelle Muster (z.B. Stufenabfolgen) zeigen (vgl. Fend 1990; Flammer 1996).

Mit dem Aspekt der Entwicklung als Hineinwachsen in ein soziokulturelles Umfeld befassen sich Sozialisationstheorien. Nach Hurrelmann³ (1995, S. 62) kann individuelle Sozialisation verstanden werden als „produktive Verarbeitung innerer und äusserer Realität“. In diesem handlungstheoretischen Ansatz ist das Individuum ein Subjekt, das sich aktiv und handelnd mit der sozialen und dinglichen Umwelt auseinandersetzt und sich dabei laufend (weiter) bildet. Veränderungen oder Entwicklungen werden in ihrer Abhängigkeit von (aktiven) Interpretations- und Reflexionsleistungen des Subjekts gesehen. Dabei spielen Dispositionen, Fähigkeiten, Einstellungen, kurz: die „innere Realität“, welche die Person (etwa in eine Ausbildungssituation) „mitbringt“, eine entscheidende Rolle. So trifft die „innere Realität“ in der Hochschule auf den Ausschnitt einer „äusseren Realität“, der geprägt ist

3 Hurrelmann verknüpft soziologische (strukturfunktionalistisch/systemtheoretische; interaktionistische; gesellschaftstheoretische) mit psychologischen Theorien und vertritt selbst einen handlungstheoretischen Ansatz (vgl. Hurrelmann 1995).

durch bestimmte soziale und dingliche Tatsachen, etwa durch offizielles und inoffizielles Curriculum, bestimmte Orientierungen und Verständigungsmuster einer Hochschule. Die Person entwickelt nun ihre Handlungsfähigkeit, indem sie sich vor dem Hintergrund ihrer inneren Realität mit den Anforderungen der äusseren aktiv auseinandersetzt, wobei „ein Spannungsfeld zwischen beiden Bereichen dauerhaft bestehen bleibt“ (ebd., S.77).

Im Prozess der produktiven Auseinandersetzung zwischen innerer und äusserer Realität kommt es zum Aufbau „eines reflektierten Selbstbildes“ (ebd., S. 79), dieses ist Ergebnis von „Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion der individuellen Handlungskompetenzen und der (...) eigenen Verhaltensweisen“ (ebd. S. 169). Das Selbstbild ist Grundlage für Identität. Unter Identität versteht Hurrelmann die Kontinuität des Selbsterlebens über verschiedene Handlungssituationen und Lebensphasen hinweg, auf der Basis des Selbstbildes (ebd.).

Wie die äussere Realität (in der Hochschule und im Beruf als je spezifisch organisierte Sozialisationsfelder mit ihren Regeln und Strukturen) verarbeitet wird, schlägt sich also nicht nur im Rahmen des Erwerbs von Handlungskompetenzen, sondern auch im Rahmen der Identitätsbildung nieder. Nebst den (professionellen) Handlungskompetenzen entwickelt sich auch die (professionelle) Identität weiter. Im Vergleich zu dem, was beim Berufseintritt und im Verlaufe der Berufskarriere nach der Ausbildung folgt, kann es sich während der Hochschulsozialisation jedoch erst um erste Weichenstellungen handeln – sowohl in Bezug auf die Handlungskompetenzen wie auch in Bezug auf die Berufsidentität.

Damit geraten die längerfristigen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse ins Blickfeld. Im nachfolgenden Teilkapitel liegt der Fokus zunächst auf einem Phasen- bzw. Stufenmodell der *beruflichen Entwicklung*. Es soll damit gezeigt werden, dass wiederholte Handlungen und Reflexionen in der Berufspraxis Effekte auf die persönliche Weiterentwicklung haben, die sich in qualitativ unterschiedlichen Stufen manifestieren.

2.3.1 Entwicklung von professionellen Kompetenzen in Phasen

Expertise oder Professionalität ist „keine Gunst des Älterwerdens“ (Herzog/Herzog/Brunner/Müller 2007, S. 33). Denn es kann sich im Laufe einer Akkumulation von Erfahrungen auch „implizite Blindheit“ (Neuweg 2004, S. 345) einstellen. Das haben auch Weinert und Helmke (1996) vor dem Hintergrund ihrer Forschungen in Bezug auf Lehrer und Lehrerinnen festgestellt. Nach ihnen sind es unter anderem „quasi-experimentelle Einstellungen zur eigenen Unterrichtspraxis verbunden mit kooperativen Formen der (...) Weiterbildung“, die „von grosser Bedeutung für den Erwerb professionellen Wissens und Könnens sind“ (ebd., S. 232). Professioneller werden Kompetenzen also nur durch Erfahrung *und* Reflexion und *nicht nur* durch die Anzahl der Jahre, die im Praxisfeld verbracht werden. Doch geben Untersuchungen Hinweise darauf, dass sich gewisse Veränderungen als eine Abfolge von unterschiedlichen Stufen darstellen lassen. So beschreiben Dreyfus und Dreyfus (1987, S. 43) im Rahmen der Expertiseforschung ein Modell der stufenweisen Entwicklung professioneller Kompetenzen. Das Modell von Dreyfus/Dreyfus aus der Expertiseforschung konnte laut Herzog et al. (2007, S. 34) durch die Lehrerforschung empirisch bestätigt werden. Es geht dabei um eine idealtypische Entwicklung des professionellen Wissens und Könnens in fünf qualitativ unterschiedlichen Stufen, wobei es nicht zwingend ist, dass die fünfte und letzte Stufe auch von allen Individuen erreicht wird.

Novices halten sich an kontextfreie Fakten und Regeln (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1987, S. 45ff.). Entsprechend fällen sie ihre Entscheidungen für das Handeln basierend auf „einfachen“ Informationsverarbeitungsprozessen. Sie bringen gute Leistungen, wenn sie die (theoretischen) Regeln gut befolgen. Der Überblick über die Gesamtsituation fehlt ihnen jedoch noch. *Advanced Beginners* verfügen rein quantitativ über mehr deklaratives Fakten- und Regelwissen, als sie es in der vorhergehenden Phase taten. Sie nutzen das grössere Wissen, um zwischen situational mehr oder weniger bedeutungsvollen Informationen zu unterscheiden. Erste Anpassungen des Regelwissens und des entsprechenden Handelns an eine spezifische Situation sind bei ihnen erkennbar. Auf der nächsten, der dritten Stufe (*Competence*) wird reflektiert und zielgerichtet vorgegangen. Dabei wird das Handeln immer mehr von Fakten- und Regelhierarchien des Wissensbestandes geleitet. Das Wissen besteht vermehrt aus spezifischen und situational bedeutsamen Komponenten. Es wird gezielt priorisiert und die Entscheidungen werden subjektiv vor dem Hintergrund des verfügbaren Wissens gefällt. Zwar wird eine Situation immer noch recht distanziert „verstanden“. Für das Ergebnis des Handelns wird jedoch Verantwortung übernommen. Die gefühlsmässige Beteiligung an den Handlungsergebnissen wächst, weil nicht mehr die „objektiven“ Regeln dafür verantwortlich gemacht werden, wenn etwas (nicht) klappt (ebd., S. 49). Auf der vierten Stufe der Gewandtheit (*Proficiency*) (ebd., S. 51) wird das hierarchisch gegliederte und gut organisierte Regel- und Situationswissen, das durch die Erinnerung an frühere Situationen geprägt ist, dazu benutzt, Situationen intuitiv und schnell richtig einzuschätzen und zu verstehen. Es besteht eine „intuitive Fähigkeit, Muster zu benutzen, ohne sie in ihre Komponenten zu zerlegen“ (ebd., S. 52). Abweichungen bzw. Probleme werden sofort erkannt und bewusst reflektiert. Entscheidungen werden jedoch immer noch aus relativer Distanz gefällt. Auf der fünften und letzten Stufe (*Expertise*) wird beurteilt und gehandelt, wie es auf der Grundlage der Erfahrungen normalerweise funktioniert. Beurteilen und Handeln geschieht auf der Grundlage von situationsangepasstem Erfahrungswissen und nicht mehr auf der Grundlage von (abstrakten) Regeln. Auch die Entscheidungen werden intuitiv richtig und flüssig gefällt. Auf dieser Stufe setzen sich eine Expertin oder ein Experte mittels Reflexion kritisch mit den Lücken der eigenen Intuition auseinander (ebd., S. 56).

Die Autoren bezeichnen das Handeln auf der dritten Stufe (*Competence*) als rational und das auf der fünften Stufe (*Expertise*) als arational. Das arationale Handeln kommt „ohne bewusstes, analytisches Zerlegen und Rekombinieren“ aus (ebd., S. 62). Nur unter bestimmten Bedingungen, etwa wenn sich Handeln und Reflexion ergänzen, entwickelt sich im Laufe der Zeit *Expertise* oder Professionalität im Sinne der Leistungen, wie sie auf der fünften Stufe anzutreffen sind. Dabei ist für das Durchlaufen jeder Stufe *Zeit* erforderlich. Stufen können nicht beliebig abgekürzt oder gar übersprungen werden.

Das Modell zeigt, wie sich die *Qualität* der Reflexionen im Laufe der Erfahrungen verändert. Zu Beginn der Auseinandersetzung mit einem Fachgebiet drehen sich Reflexionsprozesse weitgehend um Regeln und Regelanwendung. Im fortgeschrittensten fünften Stadium sorgen Reflexionsprozesse jedoch dafür, dass allfälligen intuitiv und flüssig zur Anwendung gelangenden „Tunnelperspektiven“ (ebd., S. 63) aktiv begegnet wird. Experten und Expertinnen wirken bewusst der intuitiven Blindheit entgegen. Synchron mit den kognitiven Fähigkeiten und Wissensstrukturen entwickelt sich im Laufe der Zeit auch die persönliche Verantwortlichkeit und Identifikation mit den Handlungsergebnissen.

Das *Expertise*-Stufen-Modell weist darauf hin, dass externe Faktoren – die konkreten Herausforderungen der Berufspraxis – wesentliches Element von persönlichen

Weiterentwicklungen sind. Dies haben „klassische“ Entwicklungsstufentheorien eher vernachlässigt, wenn sie überindividuelle Stufenverläufe in Bezug auf bestimmte Persönlichkeitsdimensionen (kognitive, moralische, psychosoziale und psychosexuelle Entwicklung etc.) konzipiert haben. Externe Faktoren beeinflussen jedoch den individuellen Entwicklungsverlauf weit stärker als lange angenommen, so Geulen (2005, S. 246). Dabei sind es nebst den beruflichen Umständen auch weitere (kritische) Lebensereignisse, welche die Entwicklungen lenken. Berufliche und private Umstände und Ereignisse wirken sich immer in allen Bereichen der Persönlichkeit aus, und die Bewältigungsergebnisse beeinflussen die zukünftigen Verarbeitungsprozesse. In diesem Sinne sind sie ein Leben lang wirksam. Verschiedene Individuen durchlaufen unterschiedliche Entwicklungspfade, wobei jedoch die „Zahl der Möglichkeiten nicht beliebig gross ist“ (ebd., S. 270). Geulen sieht die subjektive Sozialisation bzw. Entwicklung als eine Folge immer neuer „Weichenstellungen“. Das Individuum fällt dabei immer wieder Entscheidungen. Es nimmt Weichenstellungen vor, zum Beispiel in Bezug auf Ausbildung, Elternschaft, Stellenwechsel. Diese Entscheidungen beeinflussen den weiteren persönlichen Entwicklungsverlauf. Letztlich geht es dabei jedoch mehr um *Subjektwerdung* in aktiver Auseinandersetzung und Interaktion mit der sozialen und dinglichen Umwelt als um simple Anpassung an berufliche oder private Umstände (vgl. ebd.).

Die individuelle Professionalität entwickelt sich im Kontext der Praxis, wobei wechselwirkend mit der reflexiven Aktivität des Subjekts Wissensumstrukturierungen und Entwicklungen im Bereiche der Identität auftreten. Nun soll derjenige Aspekt der Entwicklung, der mit dem Hineinwachsen in den Kontext einer bestimmten Berufspraxis zu tun hat, noch genauer betrachtet werden.

2.3.2 Professionelle Entwicklung als berufliche Sozialisation

Professionelle Entwicklung kann mit Blick auf die Einbindung des professionellen Handelns in eine Institution/Organisation auch als Sozialisationsprozess betrachtet werden. Im Verlaufe der lebenslangen Sozialisation wird das Individuum zu einem/einer aktiven Angehörigen einer Gesellschaft und Kultur, und gewinnt seine/ihre Identität als eine in der entsprechenden Gesellschaft handlungsfähige Person (vgl. Hurrelmann 1995). Sozialisation ist in diesem Sinne sowohl Vergesellschaftung des Menschen im Sinne einer Übernahme und Internalisierung von Werten und Normen als auch Selbstwerdung im Sinne von selbst gesteuerter, aktiver Selbstformung in der Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Werten und Normen. Sozialisationsrelevant sind zuerst primäre (Familie, Verwandte etc.), dann sekundäre (Bildungseinrichtungen) und tertiäre (Freizeit, Medien, Peers etc.) Sozialisationsinstanzen. In dieser Arbeit geht es um Aspekte der beruflichen Sozialisation.

Die berufliche Sozialisation kann in drei Phasen aufgeteilt werden: Sozialisation *für* den Beruf, Sozialisation *in den* Beruf, Sozialisation *im* Beruf (Hahnzog 2011, S. 23). Als Sozialisation *für* den Beruf wird die Phase der (Persönlichkeits-)Entwicklung in der Lebensphase vor dem Berufsentscheid bezeichnet. So wird die Berufswahl vor dem Hintergrund der persönlichen Interessen und Kompetenzen getroffen, die sich im Laufe der ersten Lebensphasen gebildet haben. Wer Soziale Arbeit an der Fachhochschule studieren will, hat in der Regel ganz bestimmte Vorstellungen und Motivationen und bestimmte Grundfähigkeiten, die zum Studium berechtigen. Diese Voraussetzungen können sich später im Studium als günstiger oder weniger günstig, als resistenter oder flexibler gegenüber Entwicklungsimpulsen von aussen erweisen. Sozialisation *in den* Beruf geschieht während

der Ausbildungs- bzw. Studienphasen. Hier geben offizielles und inoffizielles Curriculum den Takt an. Deren Wirkungen sind jedoch abhängig von den Geschehnissen in der vorigen Phase und von weiteren Ereignissen aus anderen als den hochschulischen Lebensbereichen. Die dritte Sozialisationsphase geschieht *im* Beruf selbst, beginnt also erst nach der Ausbildung. Insbesondere von den Übergängen aus einer Phase in die andere gehen laut Hahnzog (2011, S. 35) wichtige Entwicklungsimpulse aus. So bleibt z.B. der „ökologische“ Übergang von der Ausbildung in den Beruf (vgl. Bronfenbrenner 1981) für das Individuum kaum folgenlos.

Im Laufe der beruflichen Sozialisation wird Interesse für einen Beruf entwickelt, eine Ausbildung gewählt und danach eine Berufsrolle übernommen bzw. erlernt. Unter Rolle versteht Böhnisch (1996, S. 67) „ein Set von Verhaltenserwartungen und Zumutungen, die im Zusammenspiel von gesellschaftlichen Normen, institutionellen Funktionsdefinitionen und alltäglichen Interaktionen entstehen und im gesellschaftlichen Leben und im Alltag mehr oder minder fest verankert sind“. Rollen übernehmen für das gesellschaftliche Funktionieren und den sozialen Zusammenhalt eine integrierende und stabilisierende Funktion (struktur-funktionaler Rollenansatz). Im interaktionistisch geprägten Ansatz liegt die soziale Bedeutung der Rollen in erster Linie bei der Identitätsbildung der Subjekte (ebd.). Professionelle orientieren sich im „Zusammenspiel“ unter ihresgleichen ebenso wie im „Zusammenspiel“ mit der Klientel immer auch an ihrer Rolle und sie gewinnen Sicherheit und Identität qua Berufsrolle. Gerade wenn man davon ausgeht, dass der Anspruch an die individuelle Professionalisierung auch überfordernd sein kann, weil das „Subjekt alleiniger Träger von Professionalität“ (Sommerfeld 1996, S. 38) ist, kann eine Rolle auch entlastend wirken. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass sich Professionelle hinter einer Rolle verstecken, und dass dabei Individualität und Reflexivität verloren gehen.

In der Sozialen Arbeit kommt sehr oft der *Habitus* ins Spiel, wenn es um die berufliche Sozialisation geht. Er kann – ähnlich wie die Berufsrolle – komplexitätsreduzierende und entlastende Wirkung haben.

2.3.3 Habitus als Produkt beruflicher Sozialisation

Im Prozess der beruflich-professionellen Sozialisation verändern und entwickeln sich nicht nur professionelle Kompetenzen, es entsteht dabei auch ein professioneller *Habitus*. Das Habituskonzept gibt eine Antwort auf die Frage, warum Subjekte im sozialen Kontext „trotz einer Vielzahl denkbarer Alternativen eher in einer sozusagen erwartbaren Art und Weise handeln“ (Vosgerau 2005, S. 37). Der Habitus als Ausdrucksmuster eines Individuums, den es mit bestimmten anderen Menschen teilt, z.B. mit den Kollegen und Kolleginnen derselben Profession, steht an der Schnittstelle zwischen Struktur und Praxis und ist Ausdruck sowohl von Individualität wie von Sozialität. Es lässt sich mit diesem Konzept erklären, warum sich das Handeln in der Regel nur langsam und nur graduell verändert.

Bourdieu (1974) hat mit dem Begriff Habitus auf ein Produkt von Sozialisationsprozessen hingewiesen, das bestimmte Phänomene erklärt, die bei erfahrenen Professionellen mit zunehmender beruflicher Erfahrung entstehen, und die (nur) zum Teil von aussen beobachtbar sind. Er definiert Habitus "als ein System verinnerlichter Muster (...), die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen" (ebd., S. 143). Der Habitus ist nicht nur strukturierende, "die Praxis sowie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur. (...) In den

Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt." (Bourdieu 1994, S. 279)

Mit Hilfe des Habituskonzepts beschreibt Bourdieu Systeme von klassenspezifisch unterschiedlichen, im Individuum unbewusst wirkenden Gedanken-, Handlungs- und Wahrnehmungsmustern, die durch Sozialisationsprozesse erworben werden: Im Habitus sind soziale Strukturen einer bestimmten Kultur und einer bestimmten sozialen Position "inkorporiert" (ebd., S. 730). Der Habitus einer Person entspricht einem subjektiven internalisierten Einstellungs-Verhaltensmuster und zugleich einer Struktur oder Handlungsgrammatik, die von einer Gruppe von Individuen (z.B. einer Profession) geteilt wird.

Der *professionsspezifische* Habitus nun ist laut Oevermann (2001) Teil des Gesamthabitus einer Person.⁴ Dank professionellem Habitus kann Überforderung des professionellen Handelns in Unsicherheit vermieden werden: Dauerreflexion von widersprüchlichen, letztlich unvereinbaren Ansprüchen (z.B. zwischen Theorie- und Fallverstehen, zwischen Wissen und Können etc.) kann durch einen professionsspezifischen Habitus, der vereinfachend und vorprogrammierend wirkt, vermieden werden. Auf Grund des Habitus ergibt sich Sicherheit und Selbstbewusstsein trotz Handlungsdruck (Müller/Becker-Lenz 2008, S. 12). Schnelle, "intuitive" Erfassung von Situationen ebenso wie praktisch automatisches Verhalten bzw. Handeln in der Situation wird ebenso möglich wie eine "intuitive" Verständigung innerhalb der Gruppe, die in ähnlicher Lage bzw. Position ist. Da der Habitus vorprogrammierend wirkt, gehen damit auch individuelle Spontaneität und individuelle Handlungsmöglichkeiten verloren.

Laut Becker-Lenz/Müller (2008, S. 10) wendet Oevermann den Begriff Habitus „immer auf ganz elementare psychische Haltungen“ an, bezeichnet damit psychisch-emotionale Haltungen, die tief im Unbewussten verankert und relativ resistent gegenüber Veränderungen sind. Oevermann differenziert zwischen den Begriffen „Habitus“ und "soziale Deutungsmuster". Letztere siedelt er auf eher kognitiver Ebene an. Eine zentrale Rolle bei der Entstehung und Veränderung von den tief im Unbewussten verankerten Habitusformationen spielen (Entwicklungs- und Lebens-)Krisen (ebd., S. 11).

Auch Koring (1989) grenzt wie Oevermann Deutungsschemata bzw. soziale Deutungsmuster von Habitus ab. Deutungsschemata wirken ähnlich vorstrukturierend, wahrnehmungsbeschleunigend und erleichternd wie der Habitus, sind jedoch im Gegensatz zum Habitus eher auf der kognitiven als auf der tiefer liegenden emotionalen Ebene verankert. Aber auch Deutungsschemata sind „Abkürzungsstrategien“ und als solche vereinigen sie wissenschaftliches mit intuitivem Fallwissen, ermöglichen den Professionellen ein rasches Erkennen der Besonderheit eines Falles, unterliegen aber einem Begründungsdefizit. Dieses muss nachträglich abgetragen werden (ebd., S. 75).

Es stellt sich nun die Frage, wie wandelbar Deutungsschemata und/oder Habitus sind. Im Folgenden werden empirische Studien vorgestellt, die der Frage von Einstellungs- bzw. Habitusveränderungen während der Hochschulsozialisation nachgehen.

4 In der Sozialen Arbeit wird oft auf den Habitusbegriff nach Oevermann zurückgegriffen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2008).

2.3.4 Sozialisation an der Hochschule: Sozialisation für den Beruf

Studien zeigen, dass Studierende an der Hochschule in der Auseinandersetzung mit dem Fachwissen einen typischen Habitus, das heisst spezifische Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster, erwerben (vgl. Frank 1990; Huber et al. 1983). Fricke und Grauer (1994) untersuchten Veränderungen in Orientierungen, Haltungen und Bewertungen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens. Dabei stellten sie fest, dass es bestimmte „habitus-kongruente“ (ebd., S. 189) Dispositionen gibt, die sich während eines Studiums nicht verändern, während sich andere Aspekte wandeln. Wichtige Rolle bei der Veränderung spielen laut Autoren die Begegnung mit der Praxis (ebd., S. 304). Für Vosgerau (2005) ist jede Hochschulsozialisation Habitus verändernd und besteht in der Aneignung eines je nach Disziplin anders ausgeprägten Fachhabitus. Sturzenecker (1993) kommt aufgrund seiner empirischen Untersuchung an Hochschulstudierenden der Diplompädagogik zum Schluss, dass die Studierenden Schwierigkeiten damit haben, Theorie und Praxis zu integrieren, und dass sich an der Hochschule ein wissenschaftlicher, jedoch kein berufspraktischer Habitus bilden könne. Das erstaunt nicht, denn um einen berufspraktischen Habitus zu bilden, braucht es das entsprechende Sozialisationsumfeld – den Beruf und das organisatorische Umfeld, in dem er ausgeübt wird. Die Hochschule ist ein anderes Sozialisationsfeld, sie folgt anderen Regeln, Strukturen und Rollenerwartungen.

Cornelia Schweppe (2001) untersuchte das Verhältnis von Biographie und Studium anhand von 30 Interviews mit Studierenden eines Diplomstudienganges in Sozialpädagogik. Sie stellte dabei fest, dass das Studium die vor dem Studium erworbenen Deutungs- und Orientierungssysteme nicht verändern und irritieren konnte. Es sei die Biographie, die massgeblich darüber entscheide, wie und was gelernt werde, und das Studium habe nicht wie gewünscht zur „Reibung“ zwischen Biographie und Studieninhalten beigetragen. Was von den vorhandenen Deutungs- und Orientierungsmustern abweiche, also Neues und Fremdes, wurde bei den befragten 30 Studierenden in der Regel eher erfolgreich abgewehrt als dazu genutzt, die eigenen Sinnkonstruktionen zu hinterfragen (ebd., S. 282). Hier stellt sich die Frage, wie genau im Studium dieser Studierenden auf die „Reibung“ zwischen Biographie und Studieninhalten hingewirkt wurde. Dafür müsste man das Curriculum kennen. Eine weitere Studie von Ebert (2008) ist anhand von 33 Praxisberichten aus drei verschiedenen Studienphasen den Veränderungen von Reflexionsgewohnheiten nachgegangen. Der Autor stellte dabei fest, dass sich das Reflexionsniveau der Studierenden während dem Studium zwar verändert hatte, jedoch nicht im erwünschten Masse. Er kommt zum Schluss, dass „die Fähigkeit der Studierenden, die Berufsrolle kritisch zu reflektieren, abhängig ist von den vor Aufnahme des Studiums gesammelten Erfahrungen“ (ebd., S. 122). Beide Studien weisen darauf hin, dass die Rolle biographischer Faktoren als Ausgangslage für die Sozialisations- und Entwicklungsprozesse während dem Studium nicht unterschätzt werden dürfen.

Müller und Becker-Lenz (2008) haben bei Studierenden an einer Fachhochschule für Soziale Arbeit untersucht, inwiefern sich Veränderungen in Bezug auf den Habitus feststellen lassen. In der Studie standen die Fallverläufe von neun Studierenden während ihres gesamten Studiums zur Verfügung (Längsschnitt- und Querschnitterhebung). Die Datenerhebung geschah durch regelmässige Interviews mit den Studierenden. Zudem wurden Dokumente wie Fallakten beigezogen und schriftliche Falldokumentationen oder studentische Arbeiten zu Fällen sowie Tonaufzeichnungen von Fallwerkstätten ausgewertet. Mittels der Methode der objektiven Hermeneutik wurde nach latenten Sinnstrukturen gesucht und die unbewusste

Handlungsgrammatik des Habitus erforscht. Als Ergebnis nennen Müller und Becker-Lenz, dass sich bei den neun intensiv untersuchten Fällen kaum Veränderungen des Habitus nachweisen liessen – die grundlegenden Haltungen der Studierenden haben sich während dem Studium nicht grundsätzlich verändert. In zwei Fällen hat sich jedoch laut Autorin und Autor eine Transformation eines Deutungsmusters, weniger aber eine Habitusveränderung, vollzogen (vgl. ebd., S. 25ff.).

Der Habitus, so wie ihn Bourdieu konzipiert und Oevermann für die Soziale Arbeit verwendet, ist ein Produkt langer Sozialisationsprozesse. Die erwähnten Studien geben Hinweise darauf, dass sich bestimmte Aspekte von Deutungsschemata und/oder des Habitus im Studium verändern lassen. Ab wann sich diese Veränderungen empirisch nachweisen lassen, bleibt hier offen. Sicher ist, dass wahrnehmbare Entwicklungen nebst Zeit auch entsprechende Berufs- bzw. Lebenserfahrungen brauchen. Es erstaunt nicht, dass sich laut den erwähnten Studien bestimmte Wahrnehmungs- und Urteilmuster-Veränderungen in Bezug auf die Disziplin zeigen, dass die Veränderungen in Bezug auf das professionelle Feld jedoch weniger klar sind. Dass sich tief emotional verankerte und „inkorporierte“ Muster, wie sie im Habituskonzept beschrieben werden, nach nur vier Jahren Studium schon nachweisen lassen sollten – das ist ein unrealistischer Anspruch ans Studium. Die erste Zeit im Praxisfeld (Praktika) und die entsprechende Verarbeitung der Praxiserfahrungen im Rahmen des Lernortes Studium reichen allenfalls, gewisse Voraussetzungen für eine Habitusbildung zu schaffen, welche die Entwicklung von Professionalität stützen.

2.4 Zusammenfassendes Fazit: Die Entwicklung von Professionalität und professioneller Identität

Durch wiederholtes Handeln und Reflektieren in und über konkrete Situationen, unter Einbezug von Wissen über die eigene Person und die Welt entwickeln sich professionelles Wissen und Können ebenso wie Selbst und Identität. Viele Situationen im Alltag können mit Hilfe des gespeicherten Wissens über vergangene Situationen, dem Erfahrungswissen, gemeistert werden. Werden auf Grund von wahrgenommenen Handlungs-, Wissens- oder Wertediskrepanzen jedoch Korrekturen am Handeln nötig, kommen Reflexionen ins Spiel. Reflexionsprozesse übernehmen insbesondere beim Handeln im Kontext einer Profession *die* entscheidende Rolle. Denn professionelles Handeln bewegt sich in widersprüchlichen Spannungsfeldern. Was in einer bestimmten Situation angemessenes Handeln ist, ist im Kern unvorhersagbar, da es für soziales Handeln keine Technologien gibt und immer Entscheidungen auf der Grundlage von Werten zu treffen sind.

Im *professionellen* Handeln werden theoretisches und praktisches, bzw. wissenschaftliches und alltagstheoretisches Wissen wirksam. Für die Entwicklung von Professionskompetenz spielt deshalb der Erwerb von Theorien und der Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit verschiedenen Wissensbeständen und dem eigenen Handeln eine entscheidende Rolle. Theorien in der Form von deklarativem Wissen werden aus Texten und im direkten Kontakt von Person zu Person, durch Belehrung, erworben. Im Laufe der wiederholten Verwendung dieses Wissens kann aus deklarativem Wissen prozedurales Wissen (Können) werden. Ein Teil des im Handeln wirksamen Wissens wird jedoch als unbewusstes implizites Wissen beispielsweise durch stellvertretende Beobachtung von Modellen oder durch Versuch und Irrtums-Prozesse übernommen, verändert und in die eigenen Sinnstrukturen eingepasst. Durch die begleitenden mehr oder weniger bewussten Reflexionsprozesse wird das Wissen

laufend adaptiert, verfeinert und vor allem auch neu geordnet und umstrukturiert. Wissen, Können, Einstellungen – und damit Wahrnehmungs- und Denkmuster – verändern sich und bilden persönliches (Vor-)Wissen, das in zukünftigen Handlungssituationen immer automatischer und schneller wirksam wird.

Reflexionsprozesse im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem eigenem Handeln in konkreten Situationen finden immer zwischen innerer (eigenes Wissen, eigene Fähigkeiten, eigene Wertvorstellungen und Haltungen) und äusserer (Rahmenbedingungen, Problemanforderungen, Normen und Erwartungen) Realität statt. Sie enthalten Reflexionen über die Akteurin der Handlungen, die eigene Person, und sind als solche zum Teil auch *Selbstreflexionen*. Dabei sollten sie nicht nur zu angemessenem und legitimierbarem – professionellem – Handeln führen. Als Ergebnis der produktiven (reflexiven) Auseinandersetzung zwischen innerer und äusserer Realität entsteht idealerweise auch ein reflektiertes Selbstbild. Dies führt letztlich zur Kontinuität des Selbsterlebens über verschiedene Handlungssituationen und Lebensphasen hinweg: zur (professionellen) Identität.

Veränderungen in Bezug auf Wissen, Können und Selbst bzw. Identität brauchen jedoch Zeit. Sie können als Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse *für, in den* und *im* Beruf verstanden werden. Die Expertiseforschung hat die Aufmerksamkeit auf verschiedene Stufen der Entwicklung professionellen Wissens und Könnens gelenkt. Sie hat aufgezeigt, inwiefern sich im Laufe mehrjähriger aktiver Auseinandersetzung mit den Fällen der Berufspraxis die Wissensstruktur dahingehend verändert, dass sich situative, fallbasierte Elemente im Wissen verankern. Ein solchermassen kontextuell angereichertes Wissen ermöglicht den Experten und Expertinnen nach einiger Zeit ein erfahrungsbasiertes, intuitiv schnelles und flexibles Handeln. Für die eigenen Handlungen wird dabei zunehmend Verantwortung übernommen, denn die Handlungen basieren auf Wissensbeständen, die zutiefst *subjektiv* geworden sind, nachdem Novizen noch *objektives* theoretisches Wissen angewendet haben. Nebst Zeit braucht es auch entsprechende Reflexionen, um den Zustand einer individuellen Professionalität auf der Stufe Expertise zu erreichen.

Persönliche Entwicklungsprozesse im Rahmen von Berufen können ausserdem als Rollensozialisationsprozesse betrachtet werden. Auch das Hineinwachsen bzw. das Erlernen einer Berufsrolle als einem Set von Verhaltenserwartungen, welche die Interaktionen im Beruf regulieren, beansprucht Zeit. Die Rollenübernahme während der Sozialisation im Beruf erfordert individuelle Anpassungsleistungen. Sind diese erbracht, verheisst die Rolle Sicherheit und Identität innerhalb einer (Berufs-)Gruppe. Als Produkt von langjährigen Sozialisationsprozessen ergeben sich sowohl ein routinierter Umgang mit einer Berufsrolle als auch ein spezifischer Habitus als Einstellungs- und Verhaltensmuster, das mit andern Berufsleuten geteilt wird. Diese verfestigten Muster wirken entlastend für das Gedächtnis, wenn es um die Bearbeitung komplexer Probleme geht. Sie reduzieren die Komplexität der (beruflichen) Wirklichkeit und ermöglichen ein intuitiv schnelles Erkennen dessen, was in einer gegebenen Situation neuartig und was wichtig ist. Diese Verhaltensmuster stellen auf der andern Seite aber auch eine gewisse Einschränkung und Kontrolle des Handelns dar. Günstig ist also nur, wenn die grundlegenden ethisch/moralischen Maximen, die professionellen Standards, in den internalisierten Einstellungs- und Verhaltensmustern enthalten sind. So entsteht dann entlastende Sicherheit in Bezug auf den Begründungszwang, dem jedes Handeln in Professionen untersteht. Ein *professioneller* Habitus enthält also implizite, automatisch wirkende Elemente, die schnelles und routiniertes

Handeln ermöglichen, ebenso wie die Dimension eines mit den Berufsangehörigen geteilten Handlungsmusters und beruflichen Ethos.

Dass sich die sozialen Deutungs- und Wahrnehmungsmuster und der Habitus im Prozess der Sozialisation praktisch unbemerkt internalisieren oder "inkorporieren", kann in Bezug auf die Professionalität auch nachteilig sein. Dann etwa, wenn sich Routinen als unreflektierte Anpassung an die Berufspraxis bilden. Nicht in jeder Praxisorganisation wird professionell gearbeitet. Geschieht keine reflexive Auseinandersetzung mit der äusseren Umwelt und wird das berufliche Sozialisationsfeld nicht kritisch betrachtet, kann eine ungünstige Routinebildung erfolgen. Durch entsprechendes Reflektieren muss dies verhindert werden. Die günstigste Routinebildung ist diejenige im Bereiche der Reflexion bzw. der Reflexionsfähigkeit.

Reflexion geschieht auf allen Ebenen, die das Handeln und die eigene Person betreffen: Theorie und Praxis, Wissen und Handeln, Einstellungen/Haltungen, berufliche Standards, Erwartungen und Rahmenbedingungen des beruflichen Umfeldes. Zur Reflexion gehört die Beurteilung eigener Kompetenzen, die Suche nach Zusammenhängen und Gründen für das Gelingen oder Misslingen der Handlungen und die kritische Betrachtung der Rolle des sozialen Kontextes und der Rahmenbedingungen. Es wird eruiert, was in der entsprechenden Situation angemessen, was "richtiges" Handeln ist oder rückblickend gewesen wäre. Aus den Analysen werden Konsequenzen für zukünftige Handlungen und Problemlösungen abgeleitet. Beobachtungen und Diskrepanzwahrnehmungen spielen vor allem zu Beginn eines Reflexionszyklus eine entscheidende Rolle. Reflexion ist unabdingbar sowohl für professionelles Handeln wie für die professionelle Identität.

Reflexion kann gleich zu Beginn der Erfahrungen in einem Handlungsfeld – also während der Ausbildung in den Praktika – anhand von konkreten Fällen und Erfahrungen geübt und gepflegt werden, so dass dabei elaboriertes Wissen und Können in Bezug auf die Reflexion entsteht. Das ist wichtig, gerade auch weil es sich in der Hochschulsozialisationsforschung zeigt, dass während dem Studium zwar bestimmte Wahrnehmungs- und Denkmuster geprägt werden, dass jedoch biographische Einflüsse die Rolle einer Instanz übernehmen, die sich tendenziell gegen grosse Veränderungen wehrt. In die Reflexion des eigenen Handelns ist die eigene Person mit ihrer Biographie als Agentin ihres Handelns mit einzubeziehen.

Geschieht der Übergang in die Praxis ohne Reflexionsfähigkeit und ohne Reflexionsbedürfnis, kann der Handlungsdruck der Praxis dazu führen, dass eher eine simple Anpassung an die vorgefundene Berufsrealität geschieht und eine „produktive“ Verarbeitung ausbleibt.

Was in einer Ausbildung von rund vier Jahren an *professionellen* Kompetenzen oder *professioneller* Identität erworben werden kann, ist zwar erst eine Art Weichenstellung für die Zukunft. Im besten Falle sind es gute Voraussetzungen, damit die sozialisatorischen Wirkungen der Berufspraxis professionalitätsfördernd verarbeitet werden können. Es geht um die Anfänge von *reflexiven Routinen*, die sich schon in der Ausbildung in den Handlungsmustern und Deutungsschemata abzeichnen sollten.

3 Lernen und Reflexion

Reflexion wurde im letzten Kapitel definiert als ein bewusster *kognitiver* Prozess, der das *kritische Nachdenken* über *Handlungen und deren Konsequenzen* unter Einbezug *des Wissens* über die eigene Person und die Welt mit einschliesst (s. Definition Reflexion im Kapitel 2.1.3.). Nun gilt es zu klären, wie Lernen und Reflexion zueinander stehen. Mit Lernen werden verschiedene, mehr oder weniger bewusst geplante und ausgeführte Aktivitäten umschrieben, die zur Veränderung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen bzw. Haltungen/Wertvorstellungen führen. Lernen findet während einem Studium insbesondere an den beiden Lernorten Hochschule ("schulisches" Lernen) und Praxis (praktisches Handeln als Lernen) statt. Das schulische Lernen zielt dabei in erster Linie auf Wissen, Verstehen, Denken, das Lernen in Praktika hauptsächlich auf den Erwerb von Fähigkeiten/Fertigkeiten im Praxiskontext, wobei die Übergänge zwischen einem Wissens- und einem Könnenserwerb immer fließend sind, und sich diese beiden Sphären von Kompetenz nur analytisch trennen lassen.

Lernen ist eine spezifische Form des Handelns. Deshalb gilt auch für das Lernen, dass die Reflexion *während* und *nach* dem Handeln (bzw. Lernen) eine zentrale Rolle spielt. Dabei geht es darum, das (Lern-)Handeln angemessen zu gestalten, in Übereinstimmung mit situationalen Bedingungen und Anforderungen. Denken Individuen über die eigenen Lernhandlungen kritisch nach, das heisst schalten sie Reflexionsphasen ein, so entwickelt sich dabei die entsprechende spezifische Handlungskompetenz, nämlich die *Lernkompetenz*, bestehend aus Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen/Haltungen zum Lernen. Auch für die Reflexion während und nach Lernhandlungen ist objektives Wissen (zum Beispiel theoretisch/empirisches Wissen zu Lernprozessen und Lernstrategien) und subjektives Wissen (persönliches Wissen aus vergangenen Lernerfahrungen) nötig.

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst ein allgemeines Lernverständnis, danach die Rolle der Selbststeuerung/Selbstregulierung innerhalb von Lernprozessen dargelegt. Es folgt die Beschreibung von zwei Rahmenmodellen, einem Schichten- und einem Phasenmodell des selbstregulierten Lernens. Darauf aufbauend wird die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen konkretisiert, was anhand eines Modells geschieht, das Teilfähigkeiten bzw. Teilaspekte der Lernkompetenz aufzeigt. Die Erläuterung der einzelnen Teilaspekte geschieht im Hinblick auf die Konstruktion des Frageinstrumentes für das Forschungsvorhaben.

3.1 Lernverständnis

Vier Dimensionen des Lernens werden im Rahmen der Bildungsdebatte rund um das lebenslange Lernen⁵ unterschieden: „Learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together“ (Knoll 1997, S. 33). Dieses Viersäulenmodell des Lernens entspricht einem ganzheitlichen und breiten Lernverständnis, wonach Lernen auf den Wissenserwerb ebenso wie auf das Handeln bzw. Können und den Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen (learning to be and learning to live together) ausgerichtet ist. Nebst dem formellen Lernen in (Hoch-)Schulen spielen informelle Kontexte eine wichtige Rolle. Sowohl

5 Im Rahmen einer breiten Bildungsoffensive wurde das Jahr 1996 vom Rat der europäischen Union zum Jahr des „lebenslangen Lernens“ erklärt. In diesem Kontext entstand der Bildungsbericht für die UNESCO: „Learning: The Treasure Within“ (Delors-Bericht). Im selben Jahr fanden in verschiedenen europäischen Ländern Lernkongresse und Lernfeste statt, in Paris zum Beispiel eine Konferenz unter dem Motto „Lifelong Learning for All“. Der Titel des dort verabschiedeten Aktionsplans bringt die Absicht auf den Punkt: „From Education to Learning“; das propagiert auch die OECD. An einer der Folgekonferenzen nach „Bologna“ (1999), in Prag 2001, wurde unter anderem ein Punkt "lebenslanges Lernen" ins Programm aufgenommen und als wichtiges Bildungsziel festgehalten (vgl. Siebert 2006).

Aus- wie auch Weiterbildung, schulische/berufliche wie auch private Lebenswelten sind potentielle Lernorte (vgl. Siebert 2006, S. 17ff.).

Aus lernpsychologischer Sicht (vgl. Edelmann 2000; Seel 2000) ist Lernen ein Prozess der (dauerhaften) Veränderung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen bzw. Haltungen/Wertvorstellungen, der sich in der (aktiven) Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt und den Mitmenschen ergibt. Dieses allgemeine Lernverständnis soll nun vor dem Hintergrund einer kognitivistisch-konstruktivistischen Perspektive präzisiert werden.

3.1.1 Lernen als Konstruktionsprozess

Reusser (1995) definiert im Beitrag „Lehr- und Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung“ Lernen als absichtsvollen, selbst gesteuerten und verstehensorientierten *Denk- und Wissenskonstruktionsprozess*, bei dem kognitive, metakognitive, motivationale, emotionale und soziale Aspekte sich wechselseitig bedingen und durchdringen. Er spricht von einem „erweiterten“ Lernbegriff, „welcher der interaktiven, situativen und selbstregulierten Natur des Lernens Rechnung trägt“ (Reusser 1995, S. 167). Mit „erweitert“ etikettiert Reusser diesen Lernbegriff, um ihn vom „traditionellen“ Lernbegriff abzugrenzen. Denn laut Reusser ist der traditionelle Lernbegriff im Rahmen einer älteren und anderen didaktischen Ausrichtung verortet. Es war dies eine Didaktik, welche sich einseitig an materialer Bildung ausrichtete und welche die Verstehensprozesse ebenso vernachlässigte wie die Entwicklung der Lernkompetenz, den sozialen Aspekt des Lernens und den Selbststeuerungsaspekt. Reusser führt die Erweiterung des Lernbegriffs auf neue Erkenntnisse aus verschiedenen pädagogisch-psychologischen Forschungsgebieten zurück, etwa die Experten-Novizenforschung, die Transferforschung, die Strategielern- und Metakognitionsforschung, die Motivations- und Selbstregulationsforschung (vgl. ebd., S. 165ff.). Die neueren Akzentsetzungen in den Lernkonzeptionen lassen sich aber auch auf dem Hintergrund von aktuellen neurophysiologischen und neuropsychologischen Erkenntnissen zur Funktionsweise von Bewusstsein und Gehirn erklären. So meint etwa Roth (2003, S. 21): "Bedeutungen können gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden."

Zumindest aus kognitivistisch-konstruktivistischer Perspektiven ist mittlerweile weitgehend unbestritten, dass Lernen ein aktiver und zielgerichteter, konstruktiver, kumulativer, selbstgesteuerter, und sozialer Denk- und Wissenskonstruktionsprozess ist, der in hohem Masse kontextgebunden stattfindet (Konrad 2005, S. 14):

- ✓ Lernen ist ein *aktiver* und *zielgerichteter* Prozess: Die Lernenden sind nicht länger – wie aus behavioristischer Sicht – Objekte von Umweltreizen. Lernen und Denken vollziehen sich als eigenaktiv-sinnstiftende Prozesse.
- ✓ Lernen ist ein mehr oder weniger ausgeprägter *selbstgesteuerter* (durch das "Selbst" gesteuerter) Prozess (vgl. Siebert 2003, S. 13ff.). Die Abgleichung zwischen der eigenen Person, ihren Kompetenzen und ihren Bedürfnissen und den Umwelтанforderungen einer bestimmten (Lern-)Situation erfordert Selbststeuerung.
- ✓ Lernen ist ein *Konstruktionsprozess*: Veränderungen vollziehen sich als Modifikation von vorhandenen Wissensstrukturen, mit Piaget (2003) gesprochen als Assimilation oder Akkomodation. Lernen ist auch ein *kumulativer* Prozess: Das neue Wissen wird auf der Basis von schon bestehendem Wissen (Vorwissen) interpretiert und integriert.

- ✓ Lernen ist ein *sozialer* Prozess: Entweder in direktem Kontakt der Auseinandersetzung mit Personen oder indirekt über die Auseinandersetzung mit kulturellen Artefakten stehen Lernende immer in Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen eines Gegenübers.
- ✓ Lernen ist ein *situierter* Prozess: Kognitionen sind in hohem Masse mit dem sozialen Kontext (der Situation) verbunden, in dem sie erworben wurden (vgl. Gruber 1999, S. 151ff.; Renkl 1996).

Wenn Lernen einem Wissenskonstruktionsprozess im oben beschriebenen Sinne entspricht, in den kognitive, metakognitive ebenso wie motivationale und soziale Aspekte wechselseitig involviert sind, dann wird klar, warum es Sinn macht, auf die Aktivität und die Selbststeuerung bzw. Selbstregulation der Lernenden zu fokussieren (Konrad 2005, S. 12). Ohne mehr oder weniger bewusste Aktivität der Lernenden bei der Wahrnehmung, der Interpretation und der Verarbeitung der aus der (Lern-)Situation erschliessbaren Informationen geschieht kein Lernen. Letztlich ist es die Aktivität der lernenden Subjekte, die zu nachhaltigen Veränderungen von Wissen, Können und Einstellungen führt. Die (lernende) Person, ihre Motive und Interessen, ihre Fähigkeit und ihr Wille, das Lernen selbst in die Hand zu nehmen, ihr Selbst⁶ spielt die entscheidende Rolle.

3.1.2 Selbststeuerung bzw. Selbstregulierung und Lernen

Ein Blick in die deutschsprachige Literatur zum Thema Lernen (vgl. z.B. Kim 2000; Schreiber 1998; Straka 2000; Witthaus/Wittwer/Espe 2003) zeigt, dass die Begriffe selbstreguliert, selbstgesteuert, selbstbestimmt, selbstorganisiert in jeder Publikation eine zentrale Rolle spielen. Das Thema Selbststeuerung bzw. Selbstregulierung ist weder aus theoretisch/empirisch noch aus praktisch orientierten Beiträgen zum Thema Lernen wegzudenken. Die Begriffe werden jedoch uneinheitlich verwendet und nur selten explizit oder präzise definiert, s. hierzu Konrad (2005, S. 22) oder Dietrich (2001) und Wirth (2004, S. 18). Jeder Begriff stellt in Abhängigkeit von disziplinären Hintergründen und Erkenntnisinteressen andere Facetten des Lernprozesses in den Vordergrund. Im Folgenden werden exemplarisch ein paar Definitionen vorgestellt.

Nach Wirth (2004) geht es bei den Ansätzen zur *Selbstregulation* und *Selbststeuerung* des Lernens um ein zu Grunde liegendes Menschenbild, „welches die (erfolgreich) lernende Person als aktives und selbstreflexives Individuum versteht, das den Interaktionsprozess zwischen Lernhandlung, Lerngegenstand, Lernziel und persönlichen kognitiven und motivationalen Lernressourcen selbstbestimmt steuert und reguliert“ (ebd., S. 19).

Siebert (2006) beschreibt die *Selbstorganisation* des Lernens in der Tradition der systemtheoretisch-konstruktivistischen Theorie der Selbstorganisation. Danach ist das Selbst der „Standpunkt, auf den unser subjektives Erleben zentriert ist“ (ebd., S. 31) und *die* Instanz, welche die Interaktionen mit der Umwelt und damit auch das Lernen steuert.

Wosnitza (2000) spricht von *selbstgesteuertem* Lernen und beschreibt ein Zweischalens-Modell motivierten selbstgesteuerten Lernens, „das kognitive, metakognitive, motivationale und soziale Aspekte des selbstgesteuerten Lernprozesses integriert“ (ebd., S. 95). Im innern

⁶ Da Lernprozesse in konstruktivistischer Sichtweise immer eine Aktivität des Selbst enthalten, könnte streng genommen auch darauf verzichtet werden, von *selbstgesteuertem* und *selbstreguliertem* Lernen zu sprechen. Diese Betonung des Selbst ist indessen sinnvoll, lenkt sie das Augenmerk doch auf Aspekte des Lernens (beispielsweise die Rolle von Selbstwert und Selbstkonzept), die im pädagogisch-didaktischen Kontext relevant sind.

Bereich des Zweischalenmodells werden Bedarfsbestimmung, Lernstrategien, Handlungskontrolle und Evaluation reguliert, im äußeren Bereich die Person- und Umgebungsbedingungen. Wosnitza sieht Selbststeuerung/Autonomie als Ziel des Lernens, wobei sie den Autonomiegedanken aus pädagogisch/anthropologischer Sicht in ihre Überlegungen zum Lernen aufnimmt.

Konrad (2005) grenzt Selbststeuerung von Selbstregulation ab, wobei er *Selbstregulation* – von der Kybernetik her – als weitgehend unbewussten, automatisierten Verhaltenskontroll- und Regulierungsvorgang zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand bezeichnet. Reflexive Vorgänge wie die Ausrichtung der eigenen Handlungen auf Ziele kommen nach Konrad im Begriff *Selbststeuerung* besser zum Ausdruck (ebd., S. 23). Auch Gruber, Rehl und Bagusat (2004) unterscheiden zwischen person-externen Komponenten der Selbststeuerung des Lernens (Wahl von Ort, Zeit, sozialem Kontext) und person-internen Komponenten wie Motivation, kognitive und metakognitive Strategien. Sie weisen darauf hin, dass die person-interne individuelle Wahrnehmung von Selbstbestimmungsgraden (im Austausch mit den Umgebungsfaktoren) relevant ist (vgl. ebd., S. 88f.).

Diesen Erklärungen gemeinsam ist ein Bild eines Menschen als Subjekt, das dazu fähig ist, Anforderungen aus der Umwelt aktiv, selbstregulierend und selbstreflexiv zu bewältigen. In Abhängigkeit von subjektiven Wissensbeständen und Fähigkeiten wählt der Mensch neue Informationen aus und verarbeitet bzw. integriert diese in die eigenen Wissensstrukturen. Er kann den eigenen Lernprozess aus der Metaperspektive betrachten (überwachen) und ist grundsätzlich dazu fähig, die eigenen und die Ressourcen aus der Umgebung zu aktivieren, um damit sein Handeln und insbesondere auch sein Lernen zu gestalten.

Für die Charakterisierung der Steuerung bzw. Regulierung von Lernprozessen gilt zusammenfassend:

- ✓ Die Selbststeuerung/Selbstregulierung von Lernprozessen geschieht in konkreten (Lern-) Situationen im Spannungsfeld zwischen einer Person und ihrer Umwelt. Wie angemessen eine Person selbstreguliert, ist abhängig von den interagierenden und sich wechselseitig bedingenden Merkmalen zwischen der Person (individuelle Personmerkmale, Wissen und Fähigkeiten) und ihrer Umwelt (zum Beispiel Beziehungen zu den Personen, welche im Lernkontext als Beratende oder Peers eine Rolle spielen, und infrastrukturelle Ressourcen, die zur Verfügung stehen). Weitere zentrale Einflussgrösse ist die konkrete Lernaufgabe selbst, zum Beispiel deren Schwierigkeitsgrad.
- ✓ Selbststeuerung/Selbstregulation kann sich auf eine Aussenperspektive oder auf eine Innenperspektive des Lernens beziehen. Die Aussenperspektive umfasst (didaktische) Parameter wie Lerninhalte, Lernziele, Lernmittel/Methoden, Lernorte, Lernmedium, Sozialform etc. Die Innensicht auf Selbstregulation schliesst stärker im persönlich-individuellen Bereich liegende Regulierungsaspekte ein, etwa individuelle Zielsetzungen und Strategiewahl, Umsetzung und Überwachung der gewählten Strategien und Beurteilung bzw. Evaluation des eigenen Lernens sowie des Lernbedarfes. Die inneren Steuerungs- und Regulationprozesse tangieren zentrale Aspekte des Selbst: psychische und physische Voraussetzungen, Dispositionen und Kompetenzen.
- ✓ Für die Selbststeuerung/Selbstregulation spielen objektive Charakteristika der Lernsituation ebenso wie subjektive Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse eine zentrale Rolle. Objektive Charakteristika sind z. B. die Vorgaben im Rahmen institutioneller Kontexte, Rechte und/oder Erwartungen des Lernkontextes. Die

subjektive Wahrnehmung ist etwa durch das Gefühl bestimmt, den Stoff, die Lernsituation meistern oder kontrollieren zu können, oder das Gefühl, einen Autonomiespielraum (Wahlfreiheiten) zu haben.

Selbstregulation kann sowohl als *Voraussetzung* für das Lernen wie auch als *Methode* des Lernens oder als *Ziel* des Lernprozesses gesehen werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S. 47f.; Weinert 1982). Selbstregulation ist insofern Voraussetzung fürs Lernen, weil der Einsatz von Methoden der Selbstregulation (zum Beispiel Selbststudiumsaufgaben als Training der Lernfähigkeiten) ein Grundvertrauen in das Können der Lernenden voraussetzt. Sind keine oder nur wenige Voraussetzungen vorhanden, braucht es mehr (didaktische) Regulierung und Steuerung von aussen, beispielsweise durch steuernde Vorgaben und dem entsprechend andere didaktische Methoden. Ziel des Einsatzes von Methoden selbstregulierten Lernens schliesslich ist es, Lernende mit Selbstlernkompetenzen auszubilden, denn diese Lernfähigkeiten, so wird angenommen, befähigen dazu, lebenslang weiter zu lernen. Wenn Menschen normalerweise mit einer bestimmten Disposition, selbstreguliert zu lernen, geboren werden, so entwickeln sie im Laufe ihres Lebens und ihrer Lernbiographie doch sehr unterschiedliche Kompetenzen, selbstreguliert zu lernen. Dies ist unter anderem abhängig davon, inwiefern sie in ihrer Sozialisation überhaupt Gelegenheiten bekamen und diese Gelegenheiten auch wahrnahmen, Selbstregulationsfähigkeiten zu entwickeln.

In dieser Arbeit wird im Folgenden der Begriff *selbstreguliertes Lernen*⁷ verwendet. Selbstreguliertes Lernen geschieht auf der ganz konkreten Handlungsebene durch den Einsatz von Strategien.

3.1.3 Lernstrategien

Lernstrategien können mit Friedrich und Mandl (2006, S. 1) definiert werden als "Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern". Solche Strategien beziehen sich üblicherweise auf die kognitive und metakognitive und auf die emotionale bzw. motivationale Regulation/Steuerung des Lernens. So wird im Fragebogen "Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium", LIST (vgl. Wild/Schiefele/Winteler 1992) zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenorientierte Strategien unterschieden. Die ressourcenorientierten Strategien wiederum werden aufgeteilt in diejenigen, die interne Ressourcen regulieren (Anstrengung, Aufmerksamkeit, Zeitmanagement) und diejenigen, die externe Ressourcen regulieren (Lernumgebung, Kolleg/innen, Literatur). Auch Zimmerman und Schunk (1989) kategorisieren verschiedene Strategien. Nach einer umfassenden Inventarisierung verschiedener Ansätze schlagen sie vor, nach kognitiven, metakognitiven und ressourcenorientierten Strategien zu unterscheiden. Dabei dienen die *kognitiven* Strategien der Informationsverarbeitung (das heisst dem Elaborieren, dem kritischen Prüfen, dem Organisieren, dem Memorieren). Die *metakognitiven* Strategien regulieren das Lernen im Sinne einer Planung, Überwachung und entsprechenden Verhaltensanpassung. Als *ressourcenorientiert* bezeichnen Schunk und Zimmerman Strategien des Umgangs mit Anstrengung, mit Aufmerksamkeit, mit Zeit, mit der Gestaltung des Arbeitsplatzes, mit der Zusammenarbeit mit Peers und mit der Nutzung von Informationsmaterialien (vgl. ebd.).

⁷ Der Begriff Selbstregulierung/Selbstregulation schlägt eine Brücke zur englischsprachigen Literatur. Im Englischen wird am häufigsten von "self-regulated" und von "self-directed learning" gesprochen. Denn: zum uneinheitlichen Gebrauch der Begriffe in der deutschsprachigen Literatur hinzu kommt eine uneinheitliche Übersetzungspraxis aus dem Englischen.

Friedrich und Mandl (2006) differenzieren zwischen kognitiven Strategien (Elaborations-, Organisationsstrategien, Selbstkontroll- und Selbstregulations- und Wissensnutzungsstrategien) und Motivations- und Emotionsstrategien. Hinzu kommen bei Friedrich und Mandl noch Strategien für kooperatives Lernen und für die Nutzung von Ressourcen.

Was die Metakognition anbetrifft, so machen Kaiser und Kaiser (2006) eine Differenz zwischen deklarativen und exekutiven Aspekten der Metakognition. Zum deklarativen Aspekt zählen sie das Wissen zu den Personvariablen, das Wissen zu den Aufgabenvariablen und das Wissen zu den Strategien zur Lösung der Aufgaben. Dem exekutiven Aspekt ordnen sie die Steuerung (das heisst die Planung, Regulierung und Bewertung der Handlungen) und die Kontrolle der Handlungen zu. Das Lernen einer Person wird sowohl durch das vorhandene Wissen zu Strategien und Aufgaben (deklarativer Aspekt) als auch durch kognitive und metakognitive Strategien (exekutiver Aspekt) gesteuert (vgl. ebd., S. 31ff.).

Auch wenn die dargelegten Kategorisierungen von Lernstrategien nicht genau übereinstimmen, so gleichen sie sich doch sehr. Ein ziemlich deutlicher Konsens zwischen den verschiedenen Ansätzen zeichnet sich bei der Unterscheidung zwischen *kognitiven*, *metakognitiven* und *emotional/motivational/sozialen* Strategien ab. Die Differenzierung zwischen deklarativem und exekutivem Aspekt der Metakognition wie sie Kaiser und Kaiser (2006) machen, verweist auf das Spannungsfeld zwischen Wissen und Handeln bzw. Können, das jedem Handeln inhärent ist.

Effizientes und wirksames Lernen in einer bestimmten Situation und bezüglich einer bestimmten Aufgabe erfordert ein möglichst flexibel und angemessen einsetzbares Repertoire an Strategien des Umgangs mit der Aufgabe und mit personinternen sowie personexternen Ressourcen. Dabei handelt es sich um ein komplexes wechselwirkendes Geschehen. Boekaerts (1999) hat die Komplexität der Wechselwirkungen in ein heuristisches Modell gepackt, das im Folgenden vorgestellt wird.

3.1.4 Schichtenmodell des selbstregulierten Lernens

In ihrem oft zitierten Artikel „Self-regulated learning: where we are today“ stellt die holländische Lernpsychologin Monique Boekaerts (1999) fest, dass die kognitiven und metakognitiven Aspekte und Strategien des Lernens gut erforscht sind und entsprechende Trainingsprogramme meist auf die Veränderung dieser Strategien zielen. Dabei werden jedoch, so Boekaerts, motivationale und emotionale Kontroll- bzw. Regulationsaspekte in Bezug auf die Selbstregulation des Lernens tendenziell vernachlässigt (ebd., S. 451). Ausgehend von der Lernstilforschung, der Metakognitionsforschung und der Forschung rund um Theorien zum Selbst und zur Zielorientierung schlägt Boekaerts ein integratives Modell vor, das drei Schichten der Regulation unterscheidet. Mit ihrem Modell bietet Boekaerts für Forschende und Lehrende ein Referenzmodell für eine integrative Sichtweise auf selbstreguliertes Lernen. Anzumerken ist, dass sie ein früheres Sechs-Schichten-Modell revidiert und auf ein Drei-Schichten-Modell vereinfacht hat, weil das erste einerseits nicht in allen Komponenten empirisch untermauert werden konnte, und weil es andererseits auch theoretisch nicht in allen Teilen haltbar war (Wirth 2004, S. 48).

Das Drei-Schichten-Modell (vgl. Boekaerts 1999) zeigt den dynamischen Aspekt der Regulationsprozesse, die vielfältigen Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Parametern des Modells, zwischen der Lernumgebung und dem

selbstregulierten Lernen. Die Autorin betont, dass der Lernerfolg nicht nur von Strategien abhängt, sondern auch von situationsspezifischen Aspekten wie Interesse und vor allem auch vom Vorwissen. Weder Interesse noch Vorwissen sind für eine Person in allen Lernsituationen oder allen Lernbereichen immer dieselben (Straka 2006, S. 394).⁸

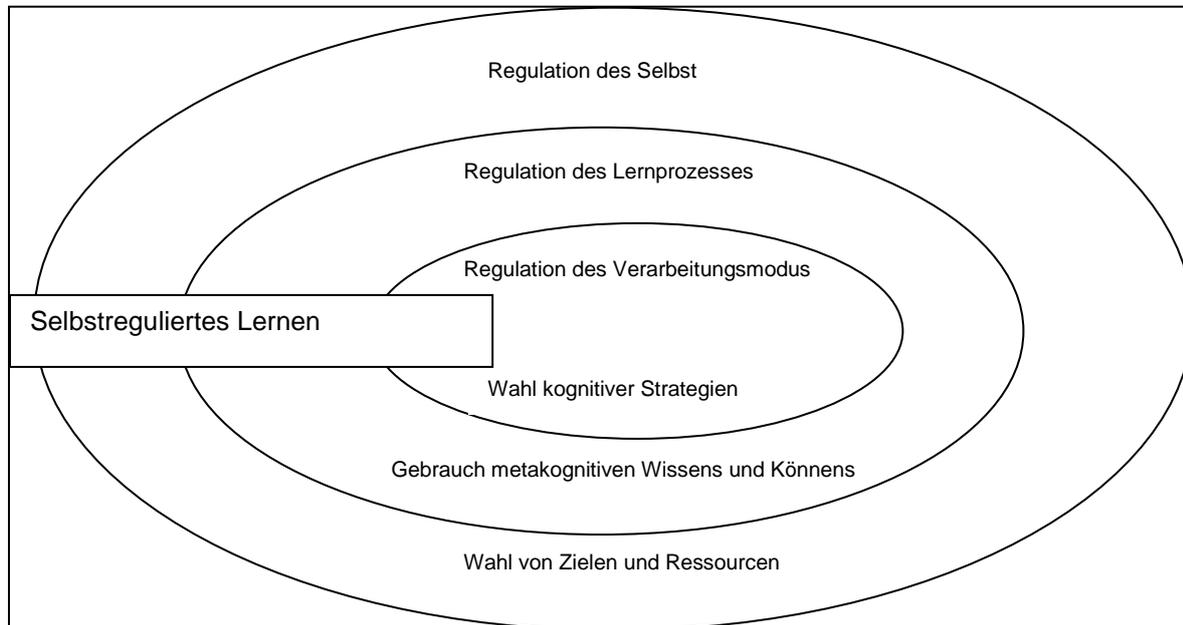


Abb. 3: Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999)

Die Regulation des Verarbeitungsmodus: Wahl kognitiver Strategien: Die Regulation des Verarbeitungsmodus umfasst im Wesentlichen die Wahl kognitiver Lernstrategien, wobei unterschiedliche Lernstile angewendet werden. Unter Lern- und Regulationsstil versteht Boekaerts (1999) die Art und Weise, wie die Lernenden ihre kognitiven Strategien mehr oder weniger effektiv wählen und im Umgang mit Lernaufgaben einsetzen (ebd., S. 447). Dabei stützt sich die Autorin unter anderem auf die Unterscheidung von Lernstilen nach Biggs (2003). Er spricht von "deep-level processing", "surface-level-processing", und "concrete processing bzw. achieving approach". Für Boekaerts ist es für den Lernerfolg entscheidend, dass ein der Aufgabe angemessener Stil zum Einsatz kommt. Dies kann nur gelingen, wenn die Lernenden Handlungsalternativen als solche erkennen und ihren Lernstrategieinsatz entsprechend auch regulieren können (Boekaerts 1999, S. 449).

Die Regulation des Lernprozesses: Gebrauch metakognitiven Wissens und Könnens: Boekaerts (ebd.) bezieht sich zusammenfassend auf die Metakognitionsforschung, so zum Beispiel auf Weinstein und Mayer (1986), welche die Bedeutung des Erwerbs von metakognitivem Wissen für die Steuerung und den Erwerb inhaltspezifischen Wissens herausgearbeitet haben und als entscheidende Parameter die Folgenden nennen: sich orientieren, planen, ausführen, überwachen, evaluieren und korrigieren. Es gilt gemäss Boekaerts (1999, S. 449ff.) auch hier (wie bei der Regulation des Verarbeitungsmodus), dass sich metakognitives Wissen und Können nur schlecht entwickeln, wenn es für die Lernenden bei der Aufgabenbewältigung gar keine Wahlmöglichkeiten bzw. Handlungsalternativen gibt. Dies ist dann der Fall, wenn die externe Regulation zu gross ist, etwa durch ein (zu) eng geführtes didaktisches Setting, oder bei zu leichten Aufgaben. In

⁸ Das Drei-Schichten-Modell nach Boekaerts liegt zum Beispiel der Konzeption zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Handlungskompetenz zu Grunde, die im PISA-Projekt zur Anwendung kommt (vgl. Baumert et al. 2010).

diesen Fällen kann die lernende Person gar keine Regulation selbst erproben, was Voraussetzung dafür wäre, dass die entsprechende Fähigkeit auch weiter entwickelt würde (vgl. auch Weinert/Schrader/Helmke 1989).

Die Regulation des Selbst: Wahl von Zielen und Ressourcen: Die äusserste Schicht betrifft nach Boekaerts (1999) die Regulation des Selbst, wobei es in der Hauptsache um die Wahl von Zielen und Ressourcen geht. Entscheidend dabei sind die Gründe respektive die Motive der Lernenden, ihren Lernprozess überhaupt anzupacken. Motivation und Willen zum Lernen aufbringen korreliert eng mit der Fähigkeit, vor dem Hintergrund eigener Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen sich selbst Ziele zu setzen (Boekaerts 1999, S. 451). Es kann motivationspsychologisch erklärt werden, warum das Lernen nicht in jedem Fall selbstreguliert angepackt wird, auch wenn (meta-)kognitives Wissen und Können eigentlich vorhanden wären. Dies kann dann der Fall sein, wenn die menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und soziale Zugehörigkeit bedroht sind (vgl. Deci/Ryan 2000). Die motivations- und volitionssteuernde Funktion von Zielen fürs Lernen ist unbestritten (vgl. Kuhl 2006). Selbst reguliert wird vor allem dann gelernt, wenn eigene Lernziele verfolgt werden. Und eigene Lernziele werden eher in Domänen und Fachbereichen gesetzt, in denen schon grosses Interesse vorhanden ist. Damit lassen sich nach Boekaerts (1999) die Ergebnisse empirischer Studien erklären, wonach die Fähigkeit zur Selbstregulation kontextabhängig bzw. domänenspezifisch ist, zum Beispiel in Französisch höher als in Mathematik oder umgekehrt. Boekaerts (1999, S. 453) formuliert als Fazit in Bezug auf Ziel- und Ressourcenallokationsprozesse didaktische Implikationen: "On the basis of the current research literature it seems reasonable to conclude that allocation of resources will vary as a function of a student's short-term and long-term goals. Therefore, students should be given plenty of opportunity to communicate and reflect on effort allocation, involvement, and commitment in relation not only to personal goals but also in relation to goals set by others."

Im Drei-Schichten-Modell der Selbstregulation des Lernens wird ein an sich sehr komplexes wechselwirkendes *Selbstregulationsgeschehen* fassbar gemacht. Das Modell bietet eine integrierte Sichtweise auf kognitive, metakognitive und motivationale Strategien. Es geht jedoch darüber hinaus und lenkt den Blick auf zentrale didaktische Aspekte, etwa auf die Tatsache, dass das Selbst beim Lernen nur regulieren kann, wo es etwas zu regulieren gibt. In ihrem Artikel weist Boekaerts ferner auf eine weitere didaktisch relevante Frage hin. Sie plädiert nämlich dafür, Selbstlern- und Regulationsstile nicht als Persönlichkeitsdispositionen, "as traits or dispositions" (ebd., S. 451) zu betrachten, sondern als veränderbare, entwickelbare Fähigkeiten. Diese sind zwar durch persönlich/kulturelle Faktoren geprägt, können jedoch verändert werden, wenn es denn die Möglichkeit gibt, Strategien einzusetzen und damit gute Erfahrungen zu machen. Boekaerts Aussagen geben Grund zu didaktischem Optimismus. Wenn die Fähigkeit einer Person, selbstreguliert zu lernen nicht einfach „lebenslänglich“ einsozialisiert ist, und man aus didaktischer Sicht gezielt etwas daran verändern will, dann lohnt es sich, noch genauer hinzuschauen, welches die Teilaspekte der Fähigkeit insgesamt sind. Weiteren Aufschluss darüber lassen sich aus dem Phasenmodell des Lernens nach Schunk und Zimmerman (2008) gewinnen.

3.1.5 Phasenmodell des selbstregulierten Lernens

In der lernpsychologischen Literatur wird das Phasenmodell zum selbstregulierten Lernen von Schunk und Zimmerman (2008) ebenso oft zitiert wie das Boekaertsche Schichtenmodell. Das Werk "Motivation and Self-Regulated Learning" fasst den zum Zeitpunkt der Herausgabe aktuellen Stand der Diskussion zum selbstregulierten Lernen zusammen. Dabei meinen Schunk und Zimmerman (ebd., S. VII): "Self-Regulation (or SRL) refers to the process, by which learners personally activate and sustain cognitions, affects and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of learning goals." Kognitionen, Emotionen und Handeln werden demzufolge in Bezug auf Zielsetzungen aktiviert und reguliert, was in verschiedenen (Lern-)Handlungsphasen je spezifisch geschieht.

Schunk und Zimmerman präsentieren ein zyklisches Modell, bei dem es zwischen Person, Umwelt und Verhalten bzw. Handeln drei Rückkoppelungsschleifen gibt. Erstens wird zwischen Person und Handeln reguliert. Dabei geht es um Selbstbeobachtung und eine entsprechende strategische Ausrichtung der Handlung. Zweitens wird das Handeln in Bezug auf die Umgebung reguliert bzw. angepasst. Dies impliziert die Beobachtung der Umgebung und der Handlungszwischenergebnisse. Und auf der dritten, inneren Selbstregulationsebene werden kognitive und affektive Zustände beobachtet und reguliert (Straka 2006, S. 395). Diese Prozesse finden laut Schunk und Zimmerman (2008, S. 279) in drei zyklisch auftretenden Phasen statt, analog zu einer vollständigen Handlung: 1. Vorausschau (präaktionale Phase) 2. Durchführung/Überwachung (aktionale Phase) und 3. Prozesse der Evaluation (postaktionale Phase).

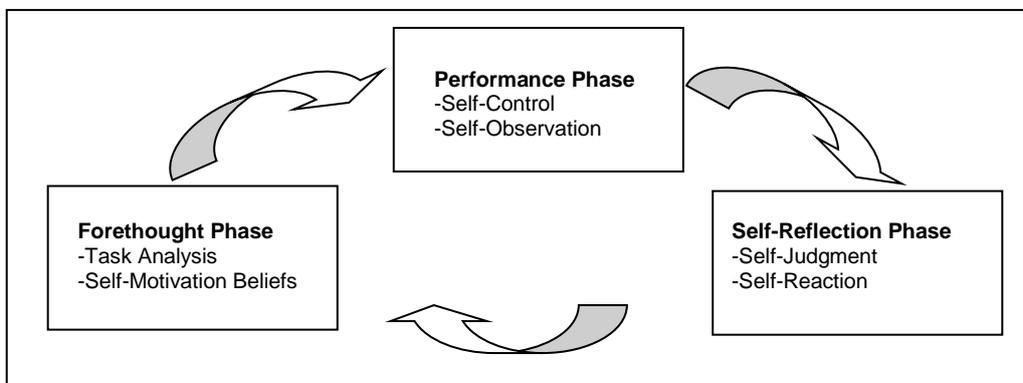


Abb. 4: Das zyklische Modell des Lernens nach Schunk/Zimmerman (2008)

In der Phase der Vorausschau ("Forethought Phase") (ebd., S. 279) wird die Aufgabe bzw. Situation analysiert und subjektiv bewertet: Es werden Ziele und Strategien festgelegt. Dabei aktualisieren sich selbstbezogene motivationale Überzeugungen, beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Leistungserwartungen, Interesse, Bewertungen und Zielausrichtungen, wobei das Wissen über die Anforderungen und die eigenen Fähigkeiten eine Rolle spielt.

In der zweiten, der Durchführungs-Phase ("Performance Phase") wird die Strategie angewendet (zum Beispiel mit Hilfe von Selbstinstruktionen etc.), wobei sich "das Selbst" mit Hilfe metakognitiven Monitorings beobachtet und dabei Zeitmanagement-Strategien oder volitionale Strategien gegen Ablenkung von innen und von aussen einsetzt (Schmidt/Schmitz 2010, S. 84).

Die dritte und letzte Phase ist die der Selbstreflexion ("Self-Reflection Phase"). Sie umfasst Selbstbewertungen und selbstbezügliche Reaktionen. Zum Selbstbewertungsprozess gehören die Beurteilung der eigenen Leistung und die entsprechenden Attributionsprozesse (vgl. Weiner/Frieze/Kukla/Reed/Rest/Rosenbaum 1971). Im Rahmen der selbstbezüglichen Reaktionen werden (Un-)Zufriedenheit wahrgenommen und adaptive oder defensive Bewältigungsstrategien aktiviert (Schunk/Zimmerman 2008, S. 279; Straka 2006, S. 396).

Das Phasenmodell fokussiert die zyklische Natur fortwährenden Weiterlernens: Die abschliessend-rückblickende dritte Phase der Evaluation birgt (idealerweise) neue Ziele, neue Pläne und läutet damit den nächsten Selbstregulationszyklus ein (vgl. Zimmerman 2000). Das Modell verortet die im Boekaertschen Schichtenmodell beschriebenen kognitiven und affektiv/motivationalen Regulationsprozesse in einem Handlungsablauf. Es zeigt, wie innere (individuelle kognitive und emotionale/motivationale Voraussetzungen und Einstellungen) und äussere Bedingungen (Lernumwelt, Situation, Aufgaben) beim (Lern-) Handeln in der Situation kompensatorisch oder verstärkend wirken.

3.1.6 Zusammenfassendes Fazit

Das Schichtenmodell nach Boekaerts (1999) bietet eine Gesamtschau über die komplexen Wechselwirkungen von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekten. Insbesondere lenkt es die Aufmerksamkeit auf die Rolle von *Selbst* und *Regulation* beim Lernen. In Ergänzung dazu zeigt das zyklische Phasenmodell nach Schunk und Zimmerman (2008), wie die kognitiven und motivationalen Strategien und Kompetenzen in den verschiedenen Handlungsphasen verortet werden können. Lernen im zyklischen Modell zeigt eine ähnliche (Lern-) Handlungslogik wie sie im zweiten Kapitel dieser Arbeit unter motivationspsychologischen Aspekten nach Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 7) dargelegt wurde. Der präaktionalen Phase geht im Heckhausen-Modell eine prädezyonale voraus, in der es um die Formung der Handlungsabsicht geht, also um die Einsicht handeln zu wollen – um motivationale Prozesse. Das dreiphasige Modell nach Schunk und Zimmerman fasst die prädezyonale und die präaktionale Phase zu einer einzigen zusammen. In der vorausschauenden (prädezyonalen und präaktionalen) Phase finden Planungs- und Denkaktivitäten statt, in der aktionalen Phase, das heisst während der (Lern-) Handlung, geschehen beobachtende, regulierend-anpassende Prozesse („Reflection-in-Action“) und in der abschliessenden postaktionalen Phase wird kritisch über die Handlung nachgedacht („Reflection-on-Action“, „Self-Reflection Phase“). Die Regulationsprozesse umfassen kognitive und motivational/emotionale Aspekte, wobei es um die Ausrarierung von Ansprüchen, Erwartungen und Bedürfnissen des Selbst mit den Ansprüchen, Erwartungen und Erfordernissen der Umwelt in einer konkreten Lern- bzw. Handlungssituation geht (s. Abbildung 1).

Sowohl das Drei-Schichten-Modell wie auch das Phasenmodell dienen als Grundlage für die *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen*, wie sie im nächsten Kapitel vorgestellt und im empirischen Teil dieser Arbeit im Erhebungsinstrument operationalisiert wird.

3.2 Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen

Die folgende Abbildung zeigt die wichtigsten Teilaspekte der Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen. An oberster Stelle ist die motivationale Selbst-Regulation platziert, im Mittelpunkt steht das (bereichsspezifische) Vorwissen, das alle drei Selbstregulationsgebiete

gleichermaßen tangiert. Ein ähnliches Modell wurde in der PISA-Studie in Anlehnung an Boekaerts Modell konstruiert (vgl. Baumert et al. 2010).

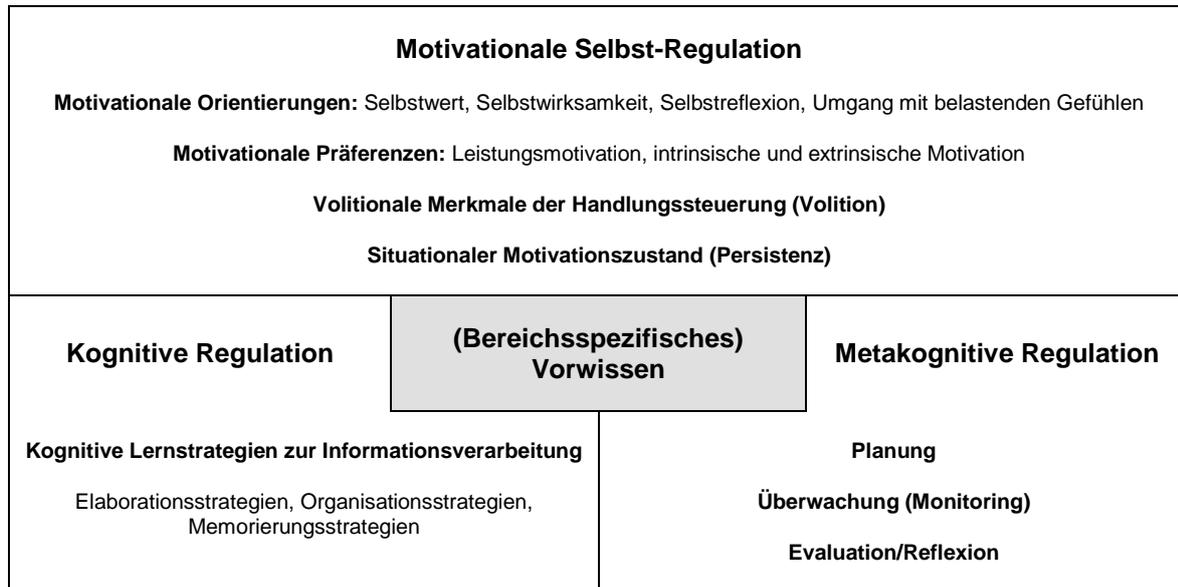


Abb. 5: Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen

In den folgenden Teilkapiteln werden die verschiedenen Bereiche erörtert, beginnend mit dem (bereichsspezifischen) Vorwissen. Danach folgt die Beschreibung der drei verschiedenen Regulationsbereiche (kognitive, metakognitive und motivationale Regulation). Da für die Erfassung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen mittels Fragebogen im Portfolio-Forschungsprojekt vor allem die metakognitiven und die motivationalen Aspekte interessieren, werden diese etwas ausführlicher beschrieben als die kognitiven Lernstrategien.

3.2.1 (Bereichsspezifisches) Vorwissen

Die Bedeutung des Vorwissens für das Lernen ist unbestritten und gut erforscht (vgl. Ausubel 1968; Piaget 2003; Weinert 2001a). Es ist bekannt, dass bereichsspezifisches Vorwissen wichtiger Prädiktor für Lernleistungen ist (vgl. Helmke 2009; Rindermann 2009). Mit dem Lernerfolg korreliert die Intensität der Selbstregulation – und diese wird durch das bereichsspezifische Vorwissen beeinflusst: "However, students who self-regulate on one occasion may not self-regulate their studying on another occasion, despite the acknowledged benefits. It is argued that self-regulated learning can be domain-specific or domain-transcending, and that competent performers in a specific domain rely on different types of prior knowledge related to that domain" (Boekaerts 1997, S. 161). Das (Vor-)Wissen hat deklarative (Wissen, dass), prozedurale (Können oder Wissen, wie) und konditionale Aspekte – Wissen, in welcher Situation welches Wissen anzuwenden ist (Krause/Stark 2006, S. 39). Es kann domänenspezifisch oder domänenübergreifend sein, Boekaerts spricht beide Formen an. Gut durch die Expertenforschung (vgl. Gruber/Mandl 1996b) belegt ist, dass vertieftes, gut organisiertes und vernetztes Wissen es erleichtert, in einer spezifischen Situation relevantes Wissen schnell und weitgehend automatisch ablaufend zu aktivieren. Inhalt, Bewusstheit, Repräsentation, Wissenschaftlichkeit, Umfang und Situiertheit bzw. Handlungsrelevanz des Vorwissens bestimmen mit über die Art und Weise, wie Lernziele gesetzt und Lernhandlungen inszeniert werden (vgl. Krause/Stark 2006, S. 39ff.). Deshalb ist

es sinnvoll, das bereichsspezifische Vorwissen in die Reflexionen über Lernhandlungen in einer bestimmten Domäne mit einzubeziehen.⁹ In welcher Art Vorwissen eine ganz konkrete Rolle spielen kann, wird im nächsten Teilkapitel gezeigt, wo es um Strategien der Einpassung von neuem Wissen in die Vorwissensbestände geht.

3.2.2 Kognitive Regulation

Die kognitive Regulation, nach Boekaerts die Regulation des Verarbeitungsmodus, geschieht mit Hilfe kognitiver Lernstrategien. Deren Wirkungsweisen sind relativ gut erforscht (vgl. Friedrich/Mandl 2006; Kaiser/Kaiser 2006; Wild 2000; Wild et al. 1992). Kognitive Lernstrategien sind nach Wild (2000, S. 60) spezielle Strategien oder "Sets spezifischer kognitiver Prozeduren" der Enkodierung und Speicherung neuer Wissensbestände. Sie beziehen sich auf die unmittelbaren Prozesse der Aufnahme und Verarbeitung von Inhalten, "das aktive Management des Lernverlaufs" (Konrad 2005, S. 40): Weitaus am häufigsten werden Organisations-, Elaborations- und Memorierungsstrategien unterschieden. Mit Hilfe von *Organisationsstrategien* werden die Informationen sinnstiftend, nach Argumentationslinien und zentralen Ideen, neu organisiert und durch Schemata/Graphiken etc. visualisiert. Dies dient dazu, das Wissen so umzustrukturieren und aufs Wesentliche zu konzentrieren, dass Verknüpfungen mit den subjektiv verankerten Vorwissensbeständen möglich werden. *Elaborationsstrategien* dienen dazu, die neuen Informationen in das Netzwerk der bestehenden Vorwissensstrukturen einzuordnen. Dies geschieht etwa, indem die Informationen in eigene Worte gefasst, mit konkreten Beispielen verbunden bzw. veranschaulicht und vor dem Hintergrund des vorhandenen Vorwissens kritisch geprüft werden. Unter *Memorierungsstrategien* werden Prozeduren des wiederholten Durchgehens und Memorierens, das heisst des Abrufens von Informations- bzw. Wissenshäppchen im Kurzzeitgedächtnis gefasst (vgl. Wild 2000, S. 58ff.). Die kognitiven Lernstrategien sind eng verbunden mit der zu bewältigenden Aufgabe. Oft werden sie im Zusammenhang mit dem Lernen aus Texten genannt, während die im nächsten Teilkapitel beschriebenen metakognitiven Strategien aus einer gewissen Distanz heraus die kognitiven Strategien steuern (vgl. Konrad 2005, S. 34f.).

3.2.3 Metakognitive Regulation

Metakognitive Strategien dienen der Regulation bzw. Steuerung des (Lern-)Handelns aus einer bestimmten Distanz und sind von den eigentlichen Informationsverarbeitungsstrategien, den kognitiven Strategien, abzugrenzen (Wild 2000, S. 58), auch wenn diese Grenzziehung nicht in jedem Falle eindeutig ist (Konrad 2005, S. 30). Nach Kaiser und Kaiser (2006, S. 31ff.) sind die metakognitiven Strategien diejenigen, die Auswahl, Einsatz und Kontrolle der kognitiven Strategien umfassen. Diese Strategien – sie werden auch Selbstkontrollstrategien genannt (Schreblowski/Hasselhorn 2006, S. 151) – betreffen sämtliche drei Phasen einer (Lern-)Handlung: die präaktionale (*Planungsstrategien*), die aktionale (*Überwachungsstrategien*) und die postaktionale (*Evaluationsstrategien*, *Selbstreflexion*). Dabei kann sich eine vollständige Lern- oder Problemlösehandlung inkl. Planung, Durchführung und Evaluation auf verschieden lange Zeiträume beziehen. Es kann sich um ein kleines Lernvorhaben handeln, das innert einer Stunde "abgehandelt" wird, es kann sich aber auch um ein längeres projektartiges Lernvorhaben handeln, das sich über mehrere Wochen hin zieht.

⁹ Es geht beim Vorwissen hier jedoch *nicht* um das Strategiewissen zum Lernen selbst.

Zur *Planung* („Forethought-Phase“ nach Schunk/Zimmerman 2008) gehört in erster Linie das Setzen von realistischen Zielen unter Berücksichtigung der Aufgabenanforderungen und der Zeitressourcen. Es folgt die Wahl des Vorgehens, bzw. der Handlungsstrategien, die zur Erreichung der Ziele eingesetzt werden können. Ziele können auf verschiedenen Konkretisierungsebenen festgelegt werden. Angemessene, das heisst konkrete und umsetzbare Ziele rufen nach entsprechenden Strategien. Ziel- und Strategiesetzung sind entscheidende Kriterien, wenn es darum geht, die Qualität der Selbstregulation zu bestimmen. Schwarzer (2000, S. 202) meint: "Ohne eine Analyse von Zielsetzung und Zielbindung gibt es keine Theorie der Handlungsregulation." Verschiedene Autoren und Autorinnen betonen die Bedeutung konkreter Nahziele für die motivierte Regulation des Handelns. Konkrete Ziele stützen tendenziell die Kompetenzerwartung bzw. den Glauben daran, der Aufgabe gewachsen zu sein, die Selbstwirksamkeit. Ziele können fremd- oder selbstgesetzt sein, wobei fremdgesetzte Ziele insbesondere dann verhaltenswirksam sind, wenn Commitment für sie aufgebracht wird (vgl. ebd., S. 207ff.). Auf einen kurzen Nenner gebracht: Je klarer, konkreter und erreichbarer die Ziele, desto eher wird Ziel-Commitment aufgebracht und desto eher werden Ziele auch verhaltenswirksam oder eben: handlungsregulierend.

Das *Monitoring* des Lernens („Self-Control“ und „Self-Observation“ nach Schunk und Zimmerman 2008) umfasst nicht nur die Überwachung des Strategieeinsatzes und des Fortschrittes während der Aufgabenbearbeitung, das heisst die Beobachtung und den Ist-Soll-Vergleich des eigentlichen Handlungs- und Denkprozesses, sondern auch die Korrektur des Handelns: Handlungsüberwachung und Handlungssteuerung sind zwei Seiten derselben Medaille. Nach Schön (1983) geht es hier um "Reflection-in-Action". Aus motivationspsychologischer Sicht (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006) spielen in dieser Phase nebst kognitiven auch volitionale Faktoren eine entscheidende Rolle (s. unter motivationale Selbstregulation, 3.2.4).

Die postaktionale Phase schliesslich dient der rückblickenden *Evaluation*: Diese Phase weist eine „ausgesprochen selbstreflexive Komponente“ (Friedrich/Mandl 2006, S. 5) auf. Es ist die Phase der Schönschen "Reflection-on-Action" (s. Kapitel 2.1.3). Hier kommt es zur "Zieldistanzierung oder Intentionsdeaktivierung" (Heckhausen/Heckhausen 2006, S. 7), zu Bewertungen und Attributionen: Das Lernergebnis wird mit dem anfänglich gesetzten Ziel verglichen. Wahl und Mittel der Umsetzung ebenso wie Vorgehen und Zeitaufwand werden rückwirkend beurteilt. Die Phase ist ausserdem Übergang zu einem nächsten Handlungszyklus. Dabei haben diese Reflexionsphase und insbesondere die Attributionen, die mehr oder weniger bewusst vorgenommen werden, direkte Auswirkungen auf die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben. So wird beispielsweise die Selbstwirksamkeit durch Attributionen positiv oder negativ beeinflusst (vgl. Bandura 1986; Heckhausen/Heckhausen 2006; Schreblowski/Hasselhorn 2006, S. 155).

Die Ausführungen zu den metakognitiven Regulationsstrategien im Bereiche von Planung, Monitoring und Evaluation zeigen, wie eng die (Lern-)Handlungsregulation mit den menschlichen Bedürfnissen, Emotionen und Motiven zusammenhängt.

3.2.4 Motivationale Selbstregulation

Motivation ist nach Rheinberg (2002, S. 17) "aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand". Motivationale Prozesse sind allen Handlungen inhärent, doch speziell wegleitend sind sie für Lernprozesse. Jedes Handeln ist motiviert und universell geleitet durch zwei Elemente, dem Streben nach Wirksamkeit und der Zielorientierung, gehe es nun um das Erreichen oder um das Vermeiden von Zielen (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006, S. 2f.).

Schunk/Zimmerman (2008) argumentieren empirisch fundiert zur Rolle der Motivation für akademisches Lernen. Danach sind hoch motivierte Studierende aufmerksamer, erfolgreicher, erreichen höhere Ziele und empfinden vor allem auch mehr positive Gefühle bzw. Zufriedenheit beim Lernen. "Clearly, motivational processes play a vital role in initiating, guiding, and sustaining student efforts to self-regulate their learning (...) There is growing evidence that students' SRL processes and motivational beliefs are reciprocally interactive." (ebd. S. 3f.)

Unter dem Selbst wird in der Selbstkonzeptforschung ein dynamisches System verstanden, das personbezogene "Überzeugungs- und Erinnerungsinhalte" (Greve 2000, S. 17) ebenso enthält wie die mit diesen Inhalten interagierenden Prozesse und Mechanismen: Die Inhalte des Selbst umfassen Aspekte, wie Menschen sich selbst aus vergangener biographischer Erfahrung heraus beschreiben (→ kognitiv), bewerten (→ emotional) sowie verstehen, und welche Möglichkeiten sie daraus für ihre Zukunft ableiten. Bei den Prozessen und Mechanismen des Selbst geht es um offensive und defensive Mechanismen der Aufrechterhaltung von Selbstbild, Selbstverständnis sowie Selbstwert (vgl. ebd., S. 16ff.).

Deci und Ryan (2002) weisen auf die zentralen Wechselwirkungen zwischen Selbst, Interesse und Motivation hin. Sie zeigen beispielsweise auf, inwiefern eine hohe Motivation zum Lernen auf Autonomiespielräume und Herausforderungen angewiesen ist. Dabei gehen Deci und Ryan von angeborenen Handlungstendenzen des Menschen aus. So ist der Mensch etwa bestrebt, innerhalb eines sozialen Kontextes ein kohärentes Selbstbild aufrecht zu erhalten, er strebt nach einem „elaborated and unified sense of self“ (ebd., S. 5). Die drei grundlegendsten psychischen Grundbedürfnisse des Menschen, welche die Autoren nennen, sind das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Die situationalen Möglichkeiten, diese drei Bedürfnisse zu befriedigen, beeinflussen nicht nur Motivation und Handeln, sondern auch das Wohlbefinden in einem bestimmten Kontext. Die Autoren sind in ihren zahlreichen empirischen Studien der Frage nachgegangen, wie genau die genannten drei Bedürfnisse innerhalb von bestimmten Kontextfaktoren aktivierend oder hemmend auf die Motivation und das entsprechende (Lern-) Handeln wirken (vgl. ebd.). Auch Schunk/Zimmerman (2008, S. 4) betrachten "social sources as interdependent with self-sources of motivation".

Im Folgenden werden diejenigen Teilkonzepte der motivationalen Selbstregulation genauer vorgestellt, die im empirischen Teil dieser Arbeit für die Erhebung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen mit entsprechenden Skalen erfasst wurden. Es handelt sich dabei zunächst um grundlegende motivationale Orientierungen (3.2.4.1) und danach (3.2.4.2) um die spezifischeren motivationalen Präferenzen.¹⁰

¹⁰ In Abbildung 5 enthalten, jedoch im vorliegenden Forschungsprojekt nicht erhoben wurden Volltion und Persistenz. Deshalb werden sie hier auch nicht weiter erläutert.

3.2.4.1 Motivationale Orientierungen

Jede Motivationslage wird beeinflusst von zu Grunde liegenden Persönlichkeitsaspekten wie etwa Selbstwert(gefühl), Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion. Diese werden im Prozess des Aufwachsens durch Lebenserfahrungen geprägt. Boekaerts (1999, S. 451) legt zwar nahe, dass Selbstlern- und Selbstregulationsstile als veränderbar und weniger als Persönlichkeitsdispositionen betrachtet werden sollten. Trotzdem steht die Frage im Raum, ob sich im Bereich von stark biographisch geprägten Persönlichkeitsaspekten wie Selbstwert(gefühl), Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion überhaupt Veränderungen gezielt erreichen und auch nachweisen lassen, und/oder wieviel Zeit es denn braucht, um solche Veränderungen belegen zu können.

Das Selbstwert(gefühl)

Schütz (2000, S. 190) bezeichnet das Selbstkonzept (Selbstbild) als "die Summe selbstbezogener Einschätzungen" und den *Selbstwert* (häufig verwendete Kurzform für Selbstwertgefühl) als die Einschätzung oder Bewertung dieses Bildes. Beim Selbstwert geht es um die Fähigkeit einer Person, sich selbst, bzw. das Bild von sich selbst (Selbstbild oder Selbstkonzept) als wertvoll zu empfinden, sich selbst zu akzeptieren. Eine positive Bewertung des eigenen Selbst(bildes) – das heisst ein hoher Selbstwert – wird laut Kanning (1999, S. 237) meist als positiv erachtet, etwa im Hinblick auf psychische Gesundheit. Zudem wird dem psychisch gesunden Menschen ein permanentes Streben nach einem positiven Selbstwert unterstellt, zum Beispiel durch selbstwertdienliche Attributionen (Ursachenzuschreibungen) bei Erfolg und Misserfolg. Auch wenn der Selbstwert einer erwachsenen Person gewissen Schwankungen unterworfen ist, so gilt er doch als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal (Schütz 2000, S. 190).

Für das eigene Selbstwertgefühl spielen Selbstbild und Fremdbild (Wie bin ich? Wie sehen mich andere? Wie sollte bzw. möchte ich sein?) und deren Kontrastierung eine zentrale Rolle. Je kleiner die Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild, desto einfacher fürs Individuum, sich selbst als wertvoll einzuschätzen (Grob/Maag Merki 2001, S. 253). Schütz (2000) nennt als Quellen der Bewertung des eigenen Selbstkonzeptes

- ✓ Selbstwahrnehmungen (eigenes Verhalten und Erleben),
- ✓ soziale Rückmeldungen (bzw. Feedbacks anderer Personen),
- ✓ Vergleichsprozesse (etwa mit andern Personen, mit internalisierten und gesellschaftlichen Normen/Werten, mit persönlichen Zielen/Wünschen). Vergleiche können demzufolge intra- oder interpersonell, auf bestimmte inhaltliche Aspekte (Themengebiete, Leistungsgebiet) oder auf zeitliche Aspekte (in der Vergangenheit, in der Gegenwart, in der Zukunft) bezogen werden (ebd., S. 191).

Als selbstwertdienliche Strategien, das heisst als Strategien, die zur (möglichst positiven) Selbstbewertung führen, kommen nach Kanning (1999) prozessorientierte, ergebnisorientierte und beobachterorientierte in Frage. Die prozessorientierten Strategien setzen bei den Vergleichsparametern an: Das Vergleichsobjekt wird verändert, wenn das Bewertungsergebnis niedrig zu sein droht. Zum Beispiel wird die eigene schlechte Leistung an noch schlechteren Leistungen anderer gemessen; oder es werden gute Leistungen im entsprechenden Themengebiet abgewertet; oder die eigene individuelle Leistung wird vertuscht, indem man sich hinter der kollektiven Leistung einer Gruppe versteckt.

Die ergebnisorientierten Strategien setzen beim Vergleichsergebnis an: Man bemüht sich um eine gute Leistungserbringung und um diese zu erreichen, wird Wettbewerbsverhalten und Anstrengung gezeigt. Die Aufgabenwahl kann dabei (zu) einfach, (zu) schwierig („self-handicapping“) oder angemessen ausfallen. Die beobachterorientierten Strategien laufen darauf hinaus, beobachtende Personen vom eigenen Selbstkonzept, zum Beispiel in Gesprächen, zu überzeugen. Gelingt dies nicht, kann durch Abwertung der beobachtenden Person die Bewertung des eigenen Selbstkonzeptes trotzdem hoch gehalten werden (vgl. ebd., S. 241ff.).

Selbstwert und Selbstwertstabilisierungen mit Hilfe selbstwertdienlicher Strategien sind zur Bewältigung verschiedenster Lernaufgaben und insbesondere zur Verarbeitung von Misserfolgen eine wichtige Ressource (Grob/Maag Merki 2001, S. 257). Dabei entwickelt sich diese Ressource und Fähigkeit im Laufe der Herausforderungen, die das Leben stellt. Die Art und Weise der Verarbeitung von Erfolgen und Misserfolgen in der eigenen Lern- und Bildungsbiographie, also in der Vergangenheit, entscheidet darüber, was in einer aktuellen Situation an Strategien aktiviert wird.

Die Selbstwirksamkeit (self-efficacy belief)

Ähnlich wichtig für die Bewältigung von praktischen und schulischen Herausforderungen wie der Selbstwert ist die Selbstwirksamkeit. Sie hängt gemäss Bandura zumindest indirekt eng mit dem Selbstwert zusammen. "Bandura nimmt an, dass eine geringe wahrgenommene Selbstwirksamkeit in emotionaler Hinsicht mit einem geringen Selbstwertgefühl verbunden ist." (Jonas/Brömer 2002, S. 287)

Selbstwirksamkeit ist nach Bandura (1986) der Glaube und die subjektive Überzeugung einer Person, durch die eigenen Handlungen in einer bestimmten Situation etwas bewirken und eine Handlung erfolgreich ausführen zu können. Gemäss Pajares (2008, S. 112) stellt die Selbstwirksamkeit den Teilaspekt des *Könnens* innerhalb des Selbstkonzeptes einer Person dar. Sie wirkt wie ein Filter, durch den eine Person alle im Hinblick auf eine bevorstehende Aufgabe erhältlichen Informationen wahrnimmt. Somit tangiert die Selbstwirksamkeit viele Aspekte des Handelns, zum Beispiel die Art und Weise, wie mit Schwierigkeiten, Stress und Herausforderung umgegangen wird und wie viel Anstrengung, Ausdauer und Strategien eingesetzt werden. Ihr Einfluss auf die Leistungen einer Person ist beträchtlich.

Der Glaube an die eigene Wirksamkeit nimmt im Laufe der Sozialisation individuelle Ausprägungen an. Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen verdichten sich zu mehr oder weniger optimistischen Perspektiven, die vor allem dann zum Tragen kommen, wenn es darum geht, sich handelnd den schwierigeren Aufgaben zu stellen (Grob/Maag Merki 2001, S. 272). Laut Bandura wird der Glaube an die eigene Wirksamkeit durch Informationen aus insbesondere vier verschiedenen Quellen gespeist: An *erster* Stelle stehen die eigenen Leistungen, die erbracht wurden bzw. werden. Wenn diese subjektiv als "erfolgreich" interpretiert und der eigenen Anstrengung zugeschrieben (attribuiert) werden, schlagen sie sich positiv in der Selbstwirksamkeit nieder. Eine *zweite* Informationsquelle sind Leistungen, die stellvertretend an anderen (Modellen) beobachtet und auf die eigene Situation übertragen werden. Hier spielen soziale Vergleichsprozesse, zum Beispiel in schulischen Leistungs- und Gruppensituationen, eine Rolle. Fähigkeiten, Status und Bewältigungsstrategien der beobachteten Modelle sind relevant: Der Glaube, analog zu einem beobachteten Modell etwas selbst bewältigen zu können, entsteht nur wenn das

Modellhandeln als erreichbar eingestuft und es auch als erstrebenswert betrachtet wird. Eine *dritte* Quelle sind verbale Botschaften, also Bekräftigungen, Verstärkungen oder aber Entmutigungen durch nahe Personen. Als *vierte* und letzte Quelle nennt Bandura physiologische und emotionale Zustände, beispielsweise "gefühlte" Stress- und Angstzustände. Auch diese liefern Informationen, welche subjektiv interpretiert werden und sich entsprechend auf die Selbstwirksamkeit einer Person niederschlagen (Pajares 2008, S. 117).

Die Selbstwirksamkeit ist eng verknüpft mit der Leistungsmotivation. Wenn ein Individuum die Erfahrung macht, dass sich durch Anstrengung und Wissen auch schwierige Anforderungen oder Aufgaben meistern bzw. kontrollieren lassen, dann führt dies auf der einen Seite zu einem fortdauernden Leistungswillen und zu einem günstigen Selbstbild eigener Wirksamkeit. Es stärkt auf der andern Seite die Motivation, auch in zukünftigen Situationen Anstrengung und Leistungswillen zu zeigen. Laut Reusser (1995, S. 171) wird dadurch auch die Motivation und Tendenz gestärkt, lebenslang lernend zu bleiben.

Während jeder Phase („Forethought“, „Performance“, „Self-Reflection Phase“) eines selbstregulierten Lernprozesses ist die Selbstwirksamkeit aktiviert (Pajares 2008, S. 119). Je höher die Selbstwirksamkeit einer Person, desto eher setzt diese Person auch kognitive und metakognitive Lernstrategien ein. Dies tut sie unabhängig von früheren Leistungen im entsprechenden Lerngebiet. Je höher die Selbstwirksamkeit, desto effektiver sind auch die selbstwertdienlichen Strategien einer Person: So werden etwa schwierigere Fernziele gesetzt, und diese werden in günstige und konkrete Teilziele zerlegt, so dass (Teil-)Leistungen auch besser und damit selbstwertdienlicher erbracht werden können. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Selbstwirksamkeit aus. Eine hohe Selbstwirksamkeit verringert zudem Angsterleben und Stress, indem sie dazu führt, dass Personen angepasste regulative Strategien einsetzen. Das führt zu Zuversicht, gefährvolle Situationen bewältigen zu können. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit versuchen, ihre Umwelt so aktiv zu gestalten, dass diese ihren Bedürfnissen, Kompetenzen, Interessen und persönlichen Zielen entsprechen (vgl. Bandura/Schunk 1981; Jonas/Brömer 2002, S. 291ff.).

Es bleibt jedoch fraglich, ob der Glaube an die eigene Wirksamkeit bei einer Person generalisiert auftritt, oder ob er domänenspezifisch unterschiedlich ist. Nach Grob und Maag Merki (2001, S. 272) machte sich Bandura für die themenspezifische Variante stark. Andere Ansätze (Krampen 1992) gehen davon aus, dass insbesondere für den Umgang mit neuartigen Herausforderungen eine generalisierte Konzeption der Selbstwirksamkeit als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal sinnvoll ist.

Die Selbstreflexion

Reflexion wurde im zweiten Kapitel (2.1.4) definiert als bewusster kognitiver Prozess, der das kritische Nachdenken über Handlungen, deren Ergebnisse und Wirkungen, und über die eigene Person einschliesst. *Selbstreflexion* als spezifische Form von Reflexion fokussiert auf das Selbst, bzw. das Selbstkonzept. Auch Selbstreflexion findet schon während Handlungen, viel häufiger jedoch in der postaktionalen Abschlussphase der Handlung als "Reflection-on-Action" (Schön 1983) statt.

Selbstreflexion als bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, den persönlichen Einstellungen, Fähigkeiten, dem persönlichen Wissen und den Stärken und Schwächen steht in Wechselwirkung mit dem individuellen Selbstkonzept. Das Selbstkonzept umfasst aus der psychologischen Perspektive von Greif (2008, S. 24) "die Gesamtheit der subjektiven

Vorstellungen, die eine Person von sich als reale oder ideale Person hat, einschliesslich aller charakteristischen und subjektiv als wichtig eingeschätzten Ziele, Bedürfnisse, Merkmale und Entwicklungspotentiale sowie Normen und Regeln, an denen sie sich orientiert oder anstrebt zu orientieren". Damit umschreibt Greif das Selbstbild, das laut Hurrelmann (1995, S. 169) die Grundlage für Identität ist (s. auch Kapitel 2.3).

Selbstreflexion dient nicht nur der Verbesserung zukünftiger Handlungen, indem eigene Fähigkeiten und Einstellungen überdacht und gegebenenfalls verändert werden. Sie dient ebenso der Stabilisierung des eigenen Selbstbildes, das heisst der "Konstruktion" von Identität. Durch Selbstreflexion verändern sich nebst dem Handeln und den psychisch/kognitiven Fähigkeiten auch Selbstbild und Identität einer Person. Laut Grob und Maag Merki (2001) ist für den professionellen Kontext beispielsweise der bewusste Umgang mit (Un-)Sicherheit, oder der Umgang mit den eigenen Abwehrmechanismen (s. selbstwertdienliche Strategien) bedeutend. Mit Hilfe von Selbstreflexionsprozessen kann im Konfliktfall der Fehler auch mal bei sich selbst gesucht werden, womit Selbstreflexion eng mit der Fähigkeit zur Kooperation und zur Konfliktlösung gekoppelt wird (ebd., S. 299).

Greif (2008) betont, dass Selbstreflexion nicht per se positiv ist. Eher negativ wirkt sich Selbstreflexion dann aus, wenn sie aus ziellos kreisenden Grübeleien über die eigene Person besteht. Dann also, wenn sie mit Angst und/oder Depression verbunden auftritt und nicht zu neuen Zielsetzungen und Konsequenzen führt. Greif spricht deshalb konsequent von „ergebnisorientierter Selbstreflexion“ (ebd., S. 40). Er meint damit jene Selbstreflexion, die das bewusste Nachdenken über das reale und das ideale Selbst innerhalb von Handlungen umfasst, und zwar das Nachdenken, das zu einem Ergebnis führt: zu einer Konsequenz für zukünftige Handlungen.

Voraussetzung für Selbstreflexion ist laut Greif Selbstbeobachtung des eigenen Denkens, Handelns und Fühlens innerhalb erlebter Situationen. Dies wiederum setzt Selbstaufmerksamkeit voraus. Selbstaufmerksamkeit als Form der Aufmerksamkeit, bei der im Selbstkonzept verankerte implizite und explizite Normen und Vorstellungen aktualisiert werden, kann durch innere Impulse (zum Beispiel durch eigene Bedürfnisse) oder aber durch äussere Impulse und Anregungen (zum Beispiel Arbeitsaufträge) ausgelöst werden. Auch Selbstbeobachtungen finden vor dem Hintergrund internalisierter Umwelterwartungen statt (ebd., S. 35).

Als Auslöser für Selbstreflexionsprozesse nennt Greif drei Kategorien, die sich in der Intensität unterscheiden. Schwache Auslöser wären zum Beispiel ein Blick in den Spiegel oder schwierige neue Aufgaben, die es zu lösen gilt. Mittlere Auslöser wären Gespräche über Probleme, positives oder negatives Feedback, Prüfungen. Als starke Auslöser nennt er Konflikte, Leistungsbeurteilungsgespräche, gravierende Misserfolge etc. Laut Greif sind diese Auslöser jedoch noch wenig erforscht (ebd., S. 87).

Selbstreflexion als bewusstes Nachdenken über sich, seine Handlungen und Kompetenzen dient der Verbesserung professioneller Handlungen und der Stabilisierung des eigenen Selbstbildes und der Identität innerhalb dieser Handlungen. Es geht um die Korrektur unangemessener Handlungen ebenso wie um die Veränderung bzw. Weiterentwicklung und Anpassung von Einstellungen/Haltungen und Wissen. Daraus resultieren kognitive und emotionale Umstrukturierungen. Die ganze Person, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Einstellungen verändern sich parallel zu ihren (professionellen) Handlungen auf Grund von Selbstreflexionen.

Stressbewältigung: Umgang mit belastenden Gefühlen

Der Umgang mit Stress (Coping) ist aus kognitiv-transaktionaler Sicht ein kognitives und emotionales Geschehen zwischen Handlungsvoraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen. Die Handlungsvoraussetzungen umfassen Umwelt- und Personaspekte, während unter Prozessen Ereignis- und Ressourceneinschätzungen und Bewältigungsprozesse verstanden werden. Ergebnisse dieser Prozesse sind Wohlbefinden, Gesundheit und Sozialverhalten (vgl. Schwarzer 2000, S. 16ff.). Wenn die Anforderungen an die Handlungsfähigkeiten die Ressourcen einer Person übersteigen (oder zu übersteigen scheinen), tritt Stress auf, wobei sich die Anforderungen aus der Umwelt oder aus der Person selbst ergeben können. Stress wird mit Hilfe entsprechender Strategien bewältigt, wobei der Impuls zum Bewältigungsverhalten in der Regel von flankierend auftretenden belastenden Gefühlen ausgeht. Bewältigungsverhalten kann entweder auf die Entfernung der Ursachen dieser Gefühle (bzw. von Stress) oder aber auf Emotionskontrolle setzen. Aktives Anpacken und problemorientiertes Handeln werden in der Regel als erfolgversprechender beurteilt als Realitätsflucht und Vermeidung, wobei beides, je nach Situation, angepasst sein kann. Unbestritten ist die Auffassung, dass permanente negative Gefühle problematisch sind. Denn negative Emotionen bergen die Gefahr, destruktive Eigendynamiken wie zum Beispiel Selbstwertproblematiken und Antriebsverlust in Gang zu setzen (vgl. Grob/Maag Merki 2001, S. 323f.).

Weitere Erklärungen für den Umgang mit Stress bietet die Selbstregulationstheorie nach Kuhl (1992). Ihr zufolge gibt es zwei grundlegend verschiedene menschliche Arten, Motivation und Volition für aktuell ausgeführte Handlungen bis hin zur Zielerreichung aufrecht zu erhalten: Zum einen kann das Individuum seine Aufmerksamkeit auf zielführende Aspekte lenken (→ Handlungsorientierung). Dabei kommen volitionale Selbstregulationsstrategien zum Einsatz, etwa Aufmerksamkeits-, Motivations-, Emotionskontroll- und Misserfolgsbewältigungsstrategien (Grob/Maag Merki 2001, S. 325). Zum andern gibt es tendenziell ineffiziente Strategien, bei denen bestimmte Teilaspekte oder Personmerkmale ins Zentrum des Bewältigungsverhaltens rücken, zum Beispiel frühere (Miss-)Erfolge, die eigenen Fähigkeiten, die eigene Befindlichkeit etc. (→ Lageorientierung). Auch wenn die zur Lageorientierung tendierenden Personen um die Ineffizienz ihrer Strategien wissen, so ist es dennoch schwer für sie, sich davon zu lösen. Beide Orientierungen, Handlungs- und Lageorientierungen, können als chronische Tendenz habitualisiert sein und/oder situationsspezifisch auftreten.

Sowohl die kognitiv-transaktionale Stresstheorie sowie auch die Selbstregulationstheorie zeigen: Wie mit belastenden Gefühlen umgegangen wird, entscheidet massgeblich über die Qualität der Bewältigung anforderungsreicher (Lern-)Situationen.

3.2.4.2 Motivationale Präferenzen

Die oben dargelegten motivationalen Orientierungen stehen in wechselwirkendem Zusammenhang mit weiteren motivationalen Aspekten der Persönlichkeit, den motivationalen Präferenzen. Es geht dabei um Konzepte, deren entscheidende Rolle fürs Lernen im formellen Bildungskontext schon seit Langem bekannt ist: um die intrinsische und extrinsische Motivation, und um die Leistungsmotivation.

Intrinsische und extrinsische Motivation

Als intrinsisch motiviert gilt eine Person, wenn sie eine Aufgabe anpackt, weil ihr diese interessant erscheint. Extrinsisch motiviert hingegen ist, wer eine Herausforderung auf Grund äußerer Anreize (zum Beispiel eine Belohnung oder Bestrafung) in Angriff nimmt. Die Unterscheidung ist gängig, jedoch bei genauem Hinsehen nicht so klar, wie sie scheint.

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2002) bietet differenzierte Erklärungen für das Phänomen, dass Menschen auf verschiedene Arten zu motivieren sind. Dieser Theorie zufolge lässt sich die situationsspezifisch unterschiedlich geartete Motivation, selbstreguliert zu handeln, durch angeborene psychologische Grundbedürfnisse erklären (Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit). Intrinsische Ziele seien, so Reeve, Ryan, Deci und Jang (2009, S. 227) direkt mit diesen angeborenen Grundbedürfnissen verlinkt, extrinsische Ziele hingegen nur indirekt, das heisst auf dem Umweg des Strebens nach Erfolg, Anerkennung und Popularität.

Eine intrinsische Motivation liegt dann vor, wenn eine Tätigkeit in Angriff genommen wird, weil sie an und für sich interessant und lustvoll erscheint. Extrinsisch motiviert ist, wessen Handeln durch Konsequenzen (etwa eine Belohnung oder das Vermeiden einer Bestrafung) geleitet wird. Studien deuten darauf hin, dass Belohnungen tendenziell die intrinsische Motivation dämpfen, wobei verbale Verstärkungen und konkrete Hilfestellungen durchaus auch in der Lage sind, die intrinsische Motivation zu stärken. Generell gilt, so die Autoren, dass externe Verstärkungen dann eine positive Wirkung auf die intrinsische Motivation haben, wenn sie Fortschritte im Kompetenzerwerb rückmelden und die Selbstbestimmung der Person stärken (ebd., S. 226).

Die Autoren machen mehrere Abstufungen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation, je nach Grad an externaler bzw. internaler Regulation. An einem Ende der Skala steht die extrinsische Motivation, eine Motivation, welche vollständig von externen Faktoren abhängig ist. Eine extrinsische Motivationslage kann jedoch graduell intrinsischer werden, indem die externe Regulation zunehmend internalisiert und ins eigene Selbstsystem übernommen wird. Am anderen Ende der Skala steht eine intrinsische Motivationslage, bei der Interesse und Motivation im Einklang mit der eigenen Identität stehen. "However, when they have been fully internalized (i.e. integrated), the behaviors are experienced as autonomous because they are wholly self-endorsed." (ebd., S. 227)

Grob und Maag Merki (2001, S. 449) weisen darauf hin, dass die vielfältigen Studien zur intrinsischen und zur extrinsischen Motivation – auch unter Berücksichtigung differenzierter Zwischenstufungen – kein einheitliches Bild darüber ergeben, wie genau von "innen" oder von "ausen" gesteuerte Lernaktivitäten unterschieden werden sollen. Laut Rheinberg (2002, S. 155) setzt sich die Tendenz durch, eine Motivation als "intrinsisch" zu bezeichnen, wenn sich die Motivation direkt auf die Tätigkeit und weniger auf deren Ergebnisse bezieht. Extrinsisch ist demnach eine Motivation, wenn sie nur im Hinblick auf die Zwecke und Ergebnisse aufgebracht wird. Dabei kann es um positive Ergebnisse gehen (beispielsweise materielle Ziele zu erreichen) oder aber darum, negative Ergebnisse zu vermeiden (äußerer Druck, etwas zu tun).

Hier soll eine Handlung als intrinsisch motiviert gelten, wenn die Gründe, die zur Handlung führen, im Handeln selbst und den guten Gefühlen liegen, die diese auslöst. Es werden positive emotionale Erfahrungen antizipiert, die während einer Handlung gemacht werden. Der Lerngegenstand selbst hat hohen subjektiven Wert (Grob/Maag Merki 2001, S. 450).

Unterschieden wird zwischen der Tätigkeit selbst (zum Beispiel Singen, Sport treiben, Lesen), die positive Gefühle verspricht, und dem Gegenstand, an dem die Tätigkeit vollzogen wird (Singen bestimmter Lieder, Lesen bestimmter Autorinnen). Die zweite Form wird auch als Interesse bezeichnet (vgl. Schiefele 1996). Im Ausbildungsbereich zeigt sich, dass intrinsische Lernmotivation positiv mit Leistungen korreliert und mit der Verwendung von Lernstrategien, die auf eine Tiefenverarbeitung zielen (Grob/Maag Merki 2001, S. 451).

Die extrinsische Motivation orientiert sich an den Konsequenzen einer Handlung, behavioristisch gesprochen an positiver oder negativer Verstärkung.

Leistungsmotivation

Brunstein und Heckhausen (2006) definieren Leistungsmotivation als Motivation, handelnd eine Leistung zu erbringen, welche die eigene Tüchtigkeit in Bezug auf einen Gütemassstab unter Beweis stellt. Handlungen werden also nur dann als leistungsmotiviert bezeichnet, wenn es um die Auseinandersetzung mit einem Standard, einem Leistungsmass, geht (vgl. ebd., S. 144f.).

Brunstein und Heckhausen (2006) beschreiben die kognitiven und emotionalen Komponenten des Handelns bei mehr oder weniger leistungsmotivierten Menschen. Erfolgsmotivierte streben danach, ihre Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich zu erhöhen und sind von Erfolgszuversicht in dem Moment getragen, wo sie die Aufgabe anpacken. Sie nehmen Freude und Stolz über die eigene Tüchtigkeit vorweg. Das zeigt sich insbesondere bei der Auswahl von Zielen und Aufgaben, die so gewählt werden, dass positive Bilanzen häufiger sind als Misserfolgserlebnisse. So kommt ein Zyklus der Selbstbekräftigung zu Stande, bei dem das leistungsmotivierte Verhalten verstärkt und auch längerfristig stabilisiert wird (vgl. ebd., S. 179ff.). Während die Erfolgsorientierten nach der Möglichkeit suchen, sich persönlich zu verbessern, orientieren sich die Misserfolgsmotivierten beim Handeln in Leistungssituationen an der verinnerlichten Handlungsanweisung, Selbstwertbelastungen zu vermeiden oder zu reduzieren. Sie schützen ihren Selbstwert, indem sie beispielsweise extrem schwierige, nicht lösbare Aufgaben, oder aber zu leichte Aufgaben wählen. Scheitern sie an den schwierigen Aufgaben, können sie es ohne Selbstwertverlust dem Schwierigkeitsgrad zuschreiben. Bei den leichten Aufgaben laufen sie erst gar nicht Gefahr zu scheitern. Im Hinblick auf den Selbstwertschutz ist so zu handeln durchaus funktional. Geringe Ausdauer und Abbruch von Leistungshandlungen sind jedoch die Folge. Freude und Stolz über eine eigene Leistung kann so kaum entstehen (ebd., S. 181).

Geht es um Leistungsmotivation, steht laut Brunstein und Heckhausen die individuelle Bezugsnorm im Mittelpunkt: "Die individuelle Bezugsnorm hat einen motivationspsychologischen Primat." (ebd., S. 182) Eine Leistungssteigerung im Vergleich mit den eigenen früheren Leistungen schlägt sich im Hinblick auf zukünftige Handlungen positiv zu Buche. So werden die Leistungserwartungen an sich selber angemessener und die Leistung wird von besseren Gefühlen begleitet, was sich wiederum positiv auf Selbstwert und Selbstwirksamkeit auswirkt. Zudem verstärkt sich auch die Tendenz, die Leistung sich selber zuzuschreiben. Risikobehaftet ist es hingegen, seine eigene Leistung mit andern zu vergleichen, das heisst die soziale Vergleichsnorm anzuwenden. Dies gilt vor allem dann, wenn andere mehr leisten (können), und wenn trotz eigener Anstrengung der soziale Vergleich keine positive Bilanz zulässt. In der Regel kovariiert Anstrengung nicht mit einer Leistungssteigerung im sozialen Vergleich (ebd., S. 183).

Entscheidend für die Leistungsmotivation ist es, wie in der Selbstreflexionsphase einer Handlung Leistung attribuiert wird. Attributionsprozesse (vgl. Weiner et al. 1971) haben kognitive und affektive Konsequenzen in Form von Erwartungen für künftiges Leistungshandeln und Erfolgszuversicht bzw. Hoffnungslosigkeit (vgl. Rheinberg 2002). Studienbefunde zeigen, dass erfolgsmotivierte Menschen typischerweise die Tendenz zeigen, ihre Erfolge den internalen Faktoren und insbesondere den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben, während für Misserfolge mangelnde Anstrengung oder der Zufall (Pech) verantwortlich gemacht werden. Dabei empfinden diese Menschen in Leistungssituationen im Erfolgsfall hohe positive Selbstbewertungsaffekte. Die misserfolgsorientierten Menschen auf der anderen Seite attribuieren ungünstig für das zukünftige Handeln: Sie haben die Tendenz, ihre Misserfolge den mangelnden eigenen Fähigkeiten anzulasten, und die eigenen Erfolge dem Zufall (Glück) oder der Aufgabe ("war leicht"). Bei diesen Menschen lösen Misserfolge starke Betroffenheit aus und dämpfen zukünftige Hoffnungen, während Erfolge relativ geringen gefühlsmässigen Wert haben. So stehen Ursachenzuschreibungen in direktem Zusammenhang mit Selbstbewertungsprozessen (vgl. ebd., S. 84ff.).

Damit wird deutlich, wo der Schlüssel zur Veränderung der oben beschriebenen eher erfolgs- oder misserfolgsorientierten Dispositionen liegt, nämlich in den Attributions- und Selbstbewertungsprozessen, die vor allem in der postaktionalen Phase stattfinden, und in der Vorbereitungsphase (prädezisionale und präaktionale Phase), in welcher Ziele gesetzt, Intentionen gebildet und Handlungsalternativen gegeneinander abgewogen werden. Wird bewusst auf die individuelle Bezugsnorm fokussiert, sind günstige Veränderungen bzw. Entwicklungen der Dispositionen möglich (Brunstein/Heckhausen 2006, S. 183; Rheinberg 2002, S. 86f.).

3.2.5 Selbstreguliertes Lernen und Lernerfolg

Von didaktisch zentralem Interesse ist nun die Frage, inwiefern individuell verschieden ausgeprägte Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen zu unterschiedlichem Lernerfolg führen. Obwohl eine grosse Anzahl empirischer Studien zu den Einflüssen von Teilfähigkeiten auf den Lernerfolg vorliegt, gibt es keine einfachen Antworten auf diese Frage. Vielmehr zeigt sich, wie verschiedene Fähigkeitsaspekte in konkreten Lernsituationen interagieren und kompensatorisch oder verstärkend wirken, immer in Abhängigkeit von Situation und Aufgabe.

Eine Schweizer Studie von Bieri Buschor und Forrer (2005) ging den Selbstlernkompetenzen junger Erwachsener nach (N=1359).¹¹ Vierzehn Teilkompetenzen, inklusive Lern- und Arbeitsstrategien auf der einen und Selbstkonzept/Motivation auf der andern Seite standen auf dem Prüfstand (ebd., S. 59). Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass die an der Untersuchung beteiligten jungen Erwachsenen insgesamt im Bereiche des Selbstkonzeptes und der Motivation über eher günstige Lernvoraussetzungen verfügten, dass sie aber eher ungünstige Voraussetzungen im Bereiche der Lern- und Arbeitsstrategien hatten. Die jungen Erwachsenen schätzten insbesondere ihre eigene Fähigkeit, Informationen sinnstiftend zusammenzufassen, Lernprozesse zu planen und anspruchsvolle Aufgaben anzupacken, als eher gering ein (ebd., S. 77). Mit Hilfe einer Clusteranalyse ordneten die Autorinnen die Probanden und Probandinnen fünf verschiedenen Lerntypen zu. Da es sich um prozess-

¹¹ Die Daten stammen aus der eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragung 2000/2001. Die jungen Erwachsenen wurden mittels Selbsteinschätzung (Fragebogen mit geschlossenen Fragen) zu vierzehn Teilkompetenzen des selbstregulierten Lernens, in Anlehnung an das Modell von Boekaerts (1999) und Baumert et al. (2000) befragt.

bzw. handlungsfern erhobene Selbsteinschätzungen handelte, gibt es keine direkten Hinweise auf die Zusammenhänge zwischen Lerntyp und Lernerfolg. Indirekte Anzeichen für solche Relationen gibt es jedoch sehr wohl, wenn etwa der "Bildungsstatus" als Lernerfolgskriterium beigezogen wird.

Es zeigt sich ein interessantes Bild: In der Gruppe der *Realistischen* (20 Prozent) waren die jungen Erwachsenen mit Maturaabschluss übervertreten. Die „Realistischen“ verfügen über ein stabiles Selbstbild und intrinsische Motivation, verwenden jedoch kaum Lern- und Arbeitsstrategien. Bei den *Selbstregulierten* (31 Prozent) waren Befragte mit höherer Fach- und Berufsausbildung übervertreten. Die „Selbstregulierten“ haben sowohl im Strategie-, als auch im Motivations- und Selbstbereich hohe Kompetenzen. Auch bei den *Selbstkritischen* (17 Prozent) waren Befragte mit höherer Fach- und Berufsausbildung übervertreten, zusätzlich waren bei dieser Gruppe jedoch auch Frauen in der Überzahl. Die „Selbstkritischen“ zeichnen sich durch wenig Leistungsmotivation und Selbstsicherheit aber hohe Selbstkritik aus. Die *Willensstarken* (22 Prozent) sind durch hohe Leistungsmotivation und hohes Selbstbewusstsein charakterisiert, wobei Selbstreflexion und anspruchsvolle Lernstrategien kaum angewendet werden. Hier waren Befragte mit einer ein- bis zweijährigen Berufslehre übervertreten. Auch in der *Risikogruppe* (10 Prozent) waren die Befragten mit ein- bis zweijähriger Berufslehre übervertreten, zudem auch die Männer. Diese Gruppe verfügt laut eigenen Einschätzungen in allen Bereichen über geringe Kompetenzen (ebd., S. 74).

Diese empirischen Befunde werden unterstützt durch weitere Untersuchungen (Friedrich/Mandl 2006, S. 14) und legen den Schluss nahe, dass Lernende auf unterschiedlichen Wegen zu guten Lernresultaten kommen können. Dass die Wege jedoch nicht beliebig sind, zeigt die Studie von Cress und Friedrich (2000). Auch sie bildeten in ihrer Studie mittels Clusteranalyse in einem ersten Schritt unterschiedliche Lerntypen, in einem zweiten untersuchten sie Differenzen in Bezug auf den Lernerfolg, die Studienabbruchstendenz und die Eignung fürs Fernstudium. Zwei der vier Lerntypen schnitten ähnlich gut und beide signifikant besser ab als die beiden andern. Signifikant bessere Resultate erreichten der *Minmaxtyp* und der *Tiefenverarbeitungstyp*. Der erste Typ verwendet unterdurchschnittlich oft (meta-)kognitive Strategien und ein durchschnittliches Mass an Anstrengung, hat aber eine überdurchschnittliche Lernkompetenz und Erfolgserwartung. Der zweite, der Tiefenverarbeitungstyp, verwendet in hohem Masse (meta-)kognitive Lernstrategien (ohne Wiederholungsstrategien) und strengt sich überdurchschnittlich an, und dies bei überdurchschnittlicher Lernkompetenz und Erfolgserwartung. Weniger erfolgreich als diese beiden Typen waren der dritte und der vierte Lerntyp, die *Minimallernenden* und die *Wiederholungslernenden*. Letztere setzen in hohem Masse (vor allem Wiederholungs-)Strategien ein und strengen sich mittelmässig an, ihre Erfolgserwartung ist unterdurchschnittlich. Minimallernende weisen in allen Bereichen geringe Werte auf (vgl. ebd.). Laut Streblow und Schiefele (2006, S. 360) zeigt diese Studie, dass unter Umständen auch ein unterdurchschnittlicher Strategieeinsatz gute Leistungen zulässt, dann nämlich, wenn Elaborationsstrategien, hohe Erfolgserwartungen und positive Selbsteinschätzungen zur eigenen Lernkompetenz vorliegen. Eine an diese Studie anschliessende Untersuchung von Gniostko (2005) relativiert diese Ergebnisse jedoch. In der Untersuchung wurde festgestellt, dass hohe Leistungen erbrachte, wer einen gleichmässig hohen Einsatz aller Lernstrategien, eine hohe Motivation und zudem ein gutes Selbstkonzept zeigte.

Ob Lernen zum Erfolg führt, hängt jedoch von viel mehr Faktoren als nur dem deklarativen Wissen und der prozeduralen Verfügbarkeit von Lernstrategien ab, wie dies auch im Kapitel 3.2 gezeigt wurde. Neben lernstrategischem und gegenstandsspezifischem (Vor-)Wissen gibt es weitere Einflussfaktoren wie Intelligenz, Motivation, Bedingungen der Lernsituation und Merkmale des Lerngegenstandes (Wirth 2005, S. 101).

So lohnt sich beispielsweise nicht in jeder Situation und nicht für jede Aufgabe ein (meta-)kognitiver Strategieeinsatz. Lernerfolgskriterien und Anforderungen spielen eine entscheidende Rolle. Geht es um den Erwerb von Faktenwissen, stellt sich die Frage des Strategieeinsatzes beispielsweise ganz anders, als wenn es um Problemlösekompetenz geht. Gemäss Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann und Weiss (2000) gibt es einige empirisch begründete Hinweise darauf, dass es sich nur bei subjektiv mittelschweren Aufgaben lohnt, metakognitive Strategien einzusetzen: "Bei zu schwierigen Aufgaben müsste adäquates metamemorales Wissen nicht zur Lösung, sondern in vielen Fällen zur realistischen Einschätzung der Aussichtslosigkeit längerer Anstrengungen führen. Bei zu leichten Aufgaben hingegen sind Metakognitionen irrelevant, da sie zur Bearbeitung der Aufgabe nicht benötigt werden, diese beispielsweise automatisiert von statten geht" (ebd., S. 6). So ist es für die Ausbildung von strategischen Fähigkeiten nicht gerade förderlich, wenn in der Hochschulpraxis Prüfungen stattfinden, in denen gar keine Verstehensleistungen gefordert werden. Erst die Notwendigkeit, solche Leistungen zu erbringen, provoziert auch den Einsatz von verstehensorientierten Tiefenverarbeitungs- wie zum Beispiel Elaborations- und Transformationsstrategien (Berger/Spinath 2006, S. 170; Wild 2000). Laut Friedrich und Mandl (2006, S. 14) ist es empirisch weitgehend unbestritten, dass intrinsische Motivation hoch korreliert mit dem Einsatz von Tiefenverarbeitungsstrategien. Eine einfache Kausalkette "Motivation und Strategieeinsatz führt zu Lernerfolg" gibt es jedoch nicht. Es geht um komplexe Wechselwirkungen mit den Tiefenstrategien als Mediatorvariablen zwischen Motivation und Lernerfolg (vgl. Artelt 2000; Streblov/Schiefele 2006, S. 356).

Andere Studien zu den Beziehungen zwischen Strategieeinsatz, Lernzeit und Lernerfolg werfen die Frage auf, ob es nicht viel mehr die grössere Menge an *Zeit* ist, die ins Lernen des Stoffes investiert wird, und die zum grösseren Lernerfolg führt. Denn wenn Tiefenstrategien verwendet werden, ist dies mit erhöhtem Zeitaufwand verbunden. Es ist ein empirisch gut belegter Fakt, dass die Zeit, die für eine Lernaufgabe eingesetzt wird, in jedem Fall einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg hat (Spörer/Brunstein 2005, S. 57). Laut Streblov und Schiefele (2006, S. 359) spielt zudem erwiesenermassen auch die Überwachung des Lernens (Monitoring) und der Einsatz von Anstrengung (Persistenz) eine zentrale Rolle.

Die hier vorgestellten Beispiele empirischer Studien verdeutlichen nochmals, inwiefern es sich beim selbstregulierten Lernen um ein *dynamisches, komplexes und wechselwirkendes* Zusammenspiel von Teilfähigkeiten und motivationalen kognitiven und metakognitiven Prozessen handelt. Der Lernerfolg hängt von situationalen Merkmalen (die ganz konkrete Aufgabe), von Personmerkmalen (zum Beispiel deren Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen im entsprechenden Bereich) und von umweltspezifischen Faktoren ab (Erwartungen und weitere Rahmenbedingungen). Auch Boekaerts weist darauf hin, dass es sich bei der Fähigkeit selbstreguliert zu lernen weder um ein fixes Persönlichkeitsmerkmal noch um eine situationsunabhängige Fähigkeit handelt: "Also, there are many misconceptions in relation to regulation styles. One for example is that students who need

external regulation in one domain also need it in another domain. A second is that students who need it today will also need it tomorrow" (Boekaerts 1999, S. 450). Damit hebt sie hervor, dass die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen wenn möglich nicht als statische, und damit tendenziell kaum entwickelbare persönliche Tendenz betrachtet werden sollte, so wie es meist geschieht, wenn von Lerntypen gesprochen wird.

3.2.6 Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen

Eine aktuelle Didaktik muss davon ausgehen, dass sich die einzelnen Teilaspekte der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen erweitern und verändern lassen. Dies geschieht teilweise als "natürlicher" Entwicklungsprozess im Laufe der sozialisatorischen Erfahrungen, die eine Person macht. Es ist aber auch durch entsprechende Lernarrangements möglich, Veränderungen zu initiieren.

Mandl und Friedrich (2006) betonen, dass die Förderung von Lernstrategien sowohl direkt wie auch indirekt geschehen kann. Der Effekt von Lernstrategietrainings (direkte Förderung) verkümmere jedoch, wenn die dabei erworbenen Kompetenzen nicht auf Umgebungen treffen, wo die Strategien auch herausgefordert werden (indirekte Förderung). Umgekehrt stellen die Autoren fest, dass schwierige Lernaufgaben, also herausfordernde didaktische Umgebungen nur bei Lernenden, welche die Voraussetzungen dafür mitbringen, die Anwendung von Strategien provozieren. Ihr Fazit: „Erwerb und Nutzung von Lernstrategien sind kein Ergebnis kurzfristiger Strategietrainings oder einzelner Unterrichtssequenzen, sondern viel eher das Resultat langfristiger Gewohnheitsbildung“ (ebd., S. 17). Veränderungen brauchen Zeit, denn es geht dabei um Arbeitsgewohnheiten, die in der Regel erst geändert werden, wenn der Mehrwert erkannt und vor allem emotional als gewinnbringend erfahren wird (vgl. Corno 2009).

Auch wenn es mittlerweile viele empirische Hinweise für die Veränder- und Trainierbarkeit von Lernstrategien gibt (vgl. z.B. Mandl/Friedrich 2006; Wild 2000), so ist es doch eine Fehlannahme, dass sich Lernstrategien allein durch die Vermittlung von Wissen über Lernstrategien und/oder über kurze Trainingsprogramme verändern lassen. Darauf haben zum Beispiel Beck, Guldemann und Zutavern (1996) hingewiesen. Strategien können zwar gelehrt und gelernt/memoriert werden. In den entscheidenden Anwendungssituationen jedoch werden sie kaum genutzt. „Es ist offensichtlich, dass der Transfer nur dann gelingt, wenn die Lernenden die Strategien so in einem Anwendungskontext lernen, dass gleichzeitig auch die Bedingungen für eine erfolgreiche Strategieanwendung gelernt werden können“ (ebd., S. 17). Es reicht nicht, dass strategisch richtig gehandelt bzw. gelernt wird. Erst die Reflexion des Lernens, welche über die Bedingungen des Handelns kritisch nachdenkt und diese in einen Zusammenhang stellt, garantiert, dass der Transfer der neuen Erkenntnisse in eine neue Situation geschehen kann (ebd., S. 23).

3.3 Zusammenfassendes Fazit: Reflexion und Entwicklung der Fähigkeit selbstreguliert zu lernen

Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen umfasst viele Facetten. Im Zentrum steht das Vorwissen in einem bestimmten Fach- und Erfahrungsbereich, hinzu kommen die kognitiven, die metakognitiven und die motivationalen Aspekte der Selbstregulation. Kognitive, metakognitive und emotionale/motivationale Aspekte spielen in den drei verschiedenen Hauptphasen des Lernens (in der prädeziational/präaktionalen, in der aktionalen und in der

postaktionalen) unterschiedlich wichtige Rollen. Zu einer umfassenden Kompetenz zum selbstregulierten Lernen gehören Wissen (über kognitive, metakognitive und motivationale, ressourcenbezogene Strategien), Können (Fähigkeiten, diese Strategien in Handlungssituationen einzusetzen) und entsprechende Einstellungen/Haltungen, welche die Motivation für das Lernen unterstützen.

Ein multifaktorielles und wechselwirkendes Geschehen zwischen Person, Situation und Aufgabe bestimmt darüber, wie gut jemand selbstreguliert lernt und zu Lernerfolg kommt. Bedingt durch das hochkomplexe, mal kompensierend, mal verstärkend wirkende Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren wird es jedoch immer schwierig bleiben, nachzuweisen, dass die (Lern-)Leistungen einer Person ihren Fähigkeiten, kognitive, metakognitive und motivationale Strategien in einer bestimmten Situation einzusetzen, zu verdanken sind. Es gibt jedoch genügend Hinweise darauf, dass es sich lohnt, die einzelnen Facetten der Fähigkeit selbstreguliert zu lernen zu fördern. Denn auch wenn sich beispielsweise eine höhere Selbstwirksamkeit nicht direkt nachweisbar auf eine Leistung niederschlägt, so ermöglicht sie doch einen zuversichtlicheren Blick auf zukünftige Lern- und Lebensaufgaben – ein Effekt, der Handeln und Lernen insgesamt positiv beeinflusst.

Es gibt grundsätzlich *drei Ansätze* zur Förderung der individuellen Fähigkeit selbstreguliert zu lernen. Erfolgversprechend ist erstens eine *direkte Förderung*, das heisst die Vermittlung von Strategiewissen verbunden mit entsprechendem Training. Je länger das Training desto nachhaltiger ist es, denn es geht darum, verfestigte Gewohnheiten zu verändern und neue Habitualisierungen zu ermöglichen. Deklaratives Wissen über Lernstrategien transformiert sich erst durch wiederholtes Üben in prozedurales Wissen (Können). Lernstrategietrainings in Lernsettings sind oft zu kurz, um nachhaltige Veränderungen im Strategieeinsatz auszulösen.

Zweitens kann *indirekt* gefördert und gesteuert werden, indem die Lernumgebung und Aufgabe so schwierig und herausfordernd arrangiert werden, dass der Einsatz von Strategien provoziert wird. Erst die Forderung nach verstehensorientierten Leistungen ziehen verstehensorientierte Strategien nach sich, erst eine längerfristig angelegte, nicht auf Antrieb verstehbare Lernaufgabe erfordert Zielsetzungs- und Planungsaktivitäten. Dies ist zum Beispiel bei Lernprojekten mit einer Laufzeit von mehreren Wochen der Fall. Werden sie nicht geplant, besteht die Gefahr des Scheiterns.

Und drittens kann für die Entwicklung von (Selbst-)Lernkompetenzen *Reflexion* eingesetzt werden. Analog zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen in irgendeiner Domäne fördert Reflexion über vergangene Lernerfahrungen die Weiterentwicklung der Lernkompetenzen. Eine solche Reflexion in der letzten Phase der Handlung („Self-Reflection Phase“) geht von den eigenen (Lern-)Handlungen aus. Diese werden unter Zuhilfenahme von Wissen und mit Rekurs auf die begleitenden Emotionen bewertet und analysiert mit dem Ziel, Konsequenzen für künftige Lernhandlungen abzuleiten. Das einbezogene Wissen umfasst Erfahrungs- und Theoriewissensbestände über kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Strategien, über Aufgaben und weitere Faktoren. Auch wenn auf Reflexion gesetzt wird, spielt das Wissen über Lernstrategien wie im ersten Förderansatz eine wichtige Rolle. Es wird jedoch beim Reflexionsansatz "nur" als eine Komponente innerhalb der Reflexion gesehen. Der Förderansatz durch Reflexion berücksichtigt die Tatsache, dass Wissen im Können verankert sein muss, wenn es nachhaltig wirken soll. Zeichen dafür, dass sich dieser dritte Ansatz der Förderung von Lernkompetenzen immer

mehr verbreitet, ist die Literaturfülle zum reflexiven Lernen (vgl. z.B. Beck et al. 1996; Gläser-Zikuda/Hascher 2007; Hilzensauer 2008; Jenert 2008; Reis 2009).

In der didaktischen Praxis ergänzen sich die drei Herangehensweisen. Am vorteilhaftesten scheint der reflexive Ansatz dann zu sein, wenn es gilt, echt herausfordernde Probleme zu überwinden. Wenn sich den Handelnden Widerstände in den Weg stellen, die ihre Intentionen durchkreuzen und ihre momentanen Kompetenzen übersteigen, wenn also Diskrepanzerfahrungen gemacht werden, entwickelt das Individuum Handlungsmotivation. Es muss in einer solchen Situation fast zwingend strategischer vorgegangen werden als bei leichten Aufgaben. Das Überwinden von Hindernissen aktiviert Reflexionspotential (während und nach dem Handeln) und Strategieeinsatz, womit auch das Wissen über Strategien auf fruchtbaren Boden fällt. Als Konsequenz ergibt sich, dass Reflexion während und nach der Handlung als sinnvoll erfahren wird, weil sie hilft, die eigenen Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. Deci/Ryan 2000; Holzkamp 1993), beste Voraussetzung dafür, dass in Zukunft wieder auf Reflexion zurückgegriffen wird.

4 Portfolios in Bildungskontexten

Mittlerweile ist das Portfolio als didaktisches Instrument sehr verbreitet. In verschiedenen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken und Bedingungen werden Portfolios umgesetzt, beschrieben und immer häufiger auch empirisch untersucht. Das vierte Kapitel skizziert einleitend die Wurzeln der Portfolioarbeit und geht dann den Zielen, Einsatzgebieten und theoretischen Begründungen nach, die in der Fachliteratur zu finden sind. Daran anschliessend werden empirische Studien vorgestellt. Den Abschluss des Kapitels bildet ein zusammenfassendes Fazit. Es enthält zentrale Eckwerte, die bei der Entwicklung von Portfoliokonzepten zu beachten sind.

4.1 Wurzeln der Portfolioarbeit

Die Spuren der Nutzung des Portfolios als didaktisches Instrument führen in die USA der 1980er Jahre (Häcker 2007, S. 91). Im Zuge der "Performance Assessment Bewegung"¹² wurde in den USA das Portfolio als eine Methode des veränderten Umgangs mit Assessments entdeckt. Im Zentrum der Kritik, welche diese Reform auslöste, standen die weit verbreiteten standardisierten Tests und die Erkenntnis, dass "teaching to the test" nicht die erhofften Kompetenzerweiterungen der Lernenden gebracht hatten. Die Reformen begannen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und in den Grundschulen, womit sich das Portfoliokonzept in den USA sehr schnell verbreitete (vgl. Bräuer 1998; Häcker 2006b; Häcker 2006a; Häcker 2007, S. 91; Lissmann 2000; Mitchell 1992).

Die Entwicklungslinie des Portfolios kann jedoch viel weiter als bis in die 1980er Jahre der USA zurückverfolgt werden. Es sind im Grunde genommen die Ideen aus der Zeit der Reformpädagogik, die mit dem Portfolio eine Renaissance erleben. Reformpädagogische Bildungsinstitutionen arbeiteten schon früh mit portfolioähnlichen Instrumenten, etwa mit "Belegheften", "Arbeitsmappen" oder andern Dokumentensammlungen (vgl. Häcker 2007, S. 136ff.). Vierlinger (2006) hatte mit seiner "Direkten Leistungsvorlage" schon 1975 eine Art Vorzeigepportfolio beschrieben: An die Stelle einer Note tritt die direkte Leistungsvorlage, die dokumentiert, was der Kandidat bzw. die Kandidatin kann. Die Beurteilenden können sich anhand dieser Leistungsmappe ein Bild der Kompetenzen der Person machen. Auch die direkte Leistungsvorlage entstand auf Grund des Bedürfnisses nach einer gerechteren Leistungsbeurteilung (vgl. ebd.).

Die in den 1980er Jahren in den USA ausgelöste Portfoliowelle erfasste fast zeitgleich auch die weiteren angloamerikanischen und die skandinavischen Länder. Im deutschen Sprachraum findet sich gemäss Häcker (2007, S. 120) 1993 eine erste Publikation zum Portfolio. Hierbei handelte es sich um die Beschreibung eines Lehrportfolios (vgl. Queis 1993). Ein Anstieg der Veröffentlichungen zum Thema Portfolio setzte jedoch erst nach 2000 ein (Häcker 2006a, S. 29), wobei anzunehmen ist, dass schon vor dem Publikationsanstieg eine breite Umsetzungspraxis existierte. Literaturrecherchen zum Thema Portfolio ergeben mittlerweile unzählige Berichte und Veröffentlichungen zu Anwendungsmöglichkeiten und Umsetzungserfahrungen, und dies über die ganze Welt hinweg (vgl. Driessen et al. 2007a; Häcker 2007; McCready 2007). Exponentiell verbreitet haben sich in den letzten paar Jahren vor allem auch die elektronischen Portfolios, ePortfolios (vgl. Arnold 2011; Butler 2006; Lorenzo/Ittelson 2005; Salzburg 2006; Schaffert et al. 2007).

¹² Bildungsreform in den USA. Die Reform wurde angeschoben durch einen 1983 veröffentlichten Bildungsbericht "A Nation at Risk", welcher die Qualität der amerikanischen Schulen und insbesondere der Lehrpersonen kritisiert (vgl. McCready 2007).

Die gegenwärtige weltweite Verbreitung des Portfoliopedagogen kann zum einen als Indikator für die sukzessive Veränderung des Lernverständnisses und zum anderen als Indikator für veränderte Beschäftigungssituationen im Arbeitsmarkt verstanden werden.

Lernen wird im aktuellen Verständnis – in Abhängigkeit von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus verschiedenen Bereichen – als selbstregulierter, verstehensorientierter Denk- und Wissenskonstruktionsprozess verstanden, bei dem kognitive, metakognitive, motivationale, emotionale und soziale Aspekte sich wechselseitig bedingen und durchdringen (s. Kapitel 3). Den Lernenden, die gemäss diesem Lernverständnis ihr Wissen individuell „konstruieren“, wird beim Konstruktionsprozess eine aktive Rolle zugeschrieben. Daraus ergibt sich der Ruf nach Lehrformen und Methoden, die diese aktive Rolle der Lernenden angemessen berücksichtigen. Und da Lehrformen und Beurteilungsinstrumente idealerweise aufeinander abgestimmt werden, reicht der Veränderungsdruck noch weiter zu den Methoden der Lernkontrolle: „Es muss zueinander passen: Lernkultur – Leistungsbewertung – Prüfungen“, so lautet der Titel eines Beitrages zum Thema (Winter 2006, S. 212). Sowohl als alternatives Lern- als auch Prüfungsinstrument setzt das Portfolio beim Lernen des einzelnen Individuums an und steht damit im Kontext einer pädagogisch-didaktischen Wende, die unter dem Schlagwort „Shift from Teaching to Learning“ Schule macht (vgl. Schneider et al. 2009).

Auch von der Beschäftigungssituation her gibt es Gründe für die schnelle Verbreitung von Portfolios. Professionelle der Zukunft haben sich auf ständig wandelnde Arbeitsplätze vorzubereiten und können nicht mehr „nur“ Qualifikationen für einen bestimmten Arbeitsplatz erwerben (vgl. Brödel/Kreimeyer 2004; Clement/Arnold 2002, S. 7; Dörig 1994; Dubs 1996; Wiesner/Wolter 2005). Sie müssen sich Handlungskompetenzen aneignen und gleichzeitig flexibel und bereit sein, diese lebenslang selbstverantwortet und selbstreguliert weiter zu entwickeln (vgl. Laur-Ernst 1996; Vaill 1996). Dabei können Portfolios als Instrumente der Dokumentation und Reflexion von Lernerfahrungen aus verschiedenen formellen und informellen Lernsettings eingesetzt werden.

Portfolios sind dem entsprechend in zahlreichen Kontexten rund um das Thema *Lernen/Ausbildung* auf der einen und um die *berufliche Kompetenzentwicklung* auf der anderen Seite zu finden.

4.2 Anwendungskontexte

Portfolios kommen auf allen Altersstufen zum Einsatz, im Kleinkindalter etwa als Entwicklungsordner in Kindertagesstätten (vgl. Ulrich-Übel 2006; Wagner 2011), oder als Instrument zur Lern- und Selbstbestimmungsförderung auf der Primar- und Sekundarschulstufe I und II (vgl. Häcker 2007), auf der tertiären Ausbildungsstufe zu verschiedensten Zwecken (vgl. Richter 2006) und ebenso im Erwachsenenbildungskontext (vgl. Brown/McCrink/Maybee 2003). Portfolios werden entweder innerhalb von spezifischen thematischen Veranstaltungen verwendet (etwa in einem Fach oder in einem einsemestrigen thematischen Modul) oder aber als Instrument, das auf ein gesamtes Curriculum ausgerichtet ist, wie beispielsweise in den Niederlanden (vgl. Buitelaar 2005; Inglin 2006). Im Erwachsenenbildungsbereich ist das Portfolio auch als Kompetenzmanagement-Tool (vgl. Sieber/Kleeb 2005) zu finden. Die Palette der Anwendungsgebiete scheint mittlerweile fast unendlich gross (vgl. Klenowsky/Askew/Carnell 2006; Mansfelder-Longayroux et al. 2007b, S. 127).

In dieser Arbeit interessiert speziell der Bereich der Tertiärausbildung, wo Portfolios am häufigsten und variantenreichsten in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung umgesetzt, beschrieben und zunehmend auch empirisch überprüft werden. Butler (2006, S. 1) hält fest: „Teacher education is the field most advanced in thinking about portfolios.“ Dies gilt sowohl für den anglo-amerikanischen, skandinavischen und holländischen Raum als auch für den deutschen, österreichischen und schweizerischen Sprachraum, wo in praktisch jeder pädagogischen Hochschule ein Portfolio entweder schon verankert ist oder dies zumindest in Erwägung gezogen wird (Häcker/Winter 2006, S. 227).

Am zweithäufigsten im Tertiärbereich ist das Portfolio in den Medizin- und Pharmazieausbildungen. Seit 1993 hält es Einzug auch in der Krankenpflegeausbildung (vgl. McCready 2007), etwas seltener kommt es in Art & Design Ausbildungen, oder in technischen Ausbildungen vor (vgl. Campbell/Schmidt 2005). Im Zuge der allgemeinen Verbreitung der Erkenntnis, dass Reflexion eine Schlüsselfunktion bei der fachlichen und überfachlichen Kompetenzentwicklung hat, ist das Portfolio mittlerweile auch in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit anzutreffen (vgl. Gay/Bridget 2005; Slater 2007; Tayler/Thomas/Sage 1999).

Die zunehmende Digitalisierung von Lernumgebungen (eLearning) hat die Zahl der elektronischen Portfolios vor allem im tertiären Bereich exponentiell ansteigen lassen. Es gibt kaum Unterschiede grundsätzlicher Art zwischen elektronischen und papierenen Portfolios (Richter 2006, S. 234), solange es um Konzept, Ziele, wichtige Merkmale und Erfolgsfaktoren von Portfolios geht. Digitale Portfolios haben Vorteile in Bezug auf die Möglichkeit, digitale „Produkte“ ins Portfolio zu integrieren, und in Bezug auf die Möglichkeit, zeit- und ortsunabhängig miteinander zu kommunizieren (vgl. Butler 2006). Es gibt aber auch offensichtliche Nachteile, wenn etwa der Datenschutz nicht immer gewährleistet und der Umgang mit riesigen Datenmengen für die technisch/administrativen Systeme sehr herausfordernd ist. Zudem ist die Differenz zwischen einem Online-Austausch und einem Face-to-face-Kontakt gross. Dies wird bei der Neuimplementation von ePortfolios oft unterschätzt. Empirische Studien zu den Unterschieden zwischen elektronischen und papierenen Portfolios sind jedoch sehr widersprüchlich. So haben etwa Driessen, Muijtjens, van Tartwijk und van der Vleuten (2007a) nur signifikante Unterschiede zwischen den beiden Portfoliomедien in Bezug auf die Motivation zur Portfolioarbeit ausgemacht: Die webbasierten Portfolios werden in dieser Studie sowohl von Studierenden als auch von Begleitenden als motivierender und benutzerfreundlicher bezeichnet. Dem widersprechen die Resultate von Irby und Brown (1998). Sie berichten von leicht reduzierter Wertschätzung bei der Gruppe, die mit digitalem Portfolio gearbeitet hatte.

Der Portfolioboom der letzten zehn Jahre muss jedoch auch kritisch betrachtet werden. So sagt etwa Häcker (2007, S. 3, 93, 113), dass die Portfolioidee in der Praxis schnell ausprobiert, aber ebenso oft schnell wieder fallengelassen werde. Das mag damit zu tun haben, dass sich Portfolioarbeit als innovativ und vielversprechend begründen und "verkaufen" lässt. Die Praxis der Umsetzung ist jedoch komplex, ressourcenintensiv und für den ganzen Lehr- und Lernkontext sehr herausfordernd, darauf deuten die Ergebnisse empirischer Studien hin. Im Folgenden werden zunächst theoretische Begründungen für Portfolioarbeit, danach empirischen Studien vorgestellt.

4.3 Theoretische Begründungen für Portfolioarbeit

Man darf ruhig mit Häcker sagen, dass sich die Portfoliokonzepte geradezu durch „Theoriearmut“ (Häcker 2007, S. 140) auszeichnen. Es ist unübersehbar, dass in vielen Artikeln zum Portfolioansatz die Offenlegung der theoretischen Annahmen ganz fehlt. Explizite elaborierte theoretische Begründungen sind kaum anzutreffen. Trotzdem lassen sich in der grossen Menge an Veröffentlichungen zum Thema ein paar theoretische Begründungslinien ausmachen. Fünf Ansätze, die Portfolios theoretisch legitimieren, werden hier kurz skizziert.

Portfolio und Kompetenzorientierung (versus Defizitorientierung): Diverse Artikel zum Portfolio machen Bezüge zum schulischen Enrichment-Modell (vgl. Renzulli/Purcell 1998), welches im Bereich der Begabtenforschung an der Universität von Connecticut das Portfolio zur Begabtenförderung einsetzt (Schelbert 2006, S. 127). Auch auf das Konzept der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner (1999) wird oft Bezug genommen (Brunner 2006, S. 74). Thematisch gemacht wird in diesem Zusammenhang das Postulat, im institutionellen Lehr-/Lernkontext individuelle Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu diagnostizieren und sie mit den entsprechenden Mitteln wertschätzend zu fördern. Damit soll der Gefahr einer einseitigen Defizit- bzw. Fehlerorientierung entgegen gewirkt werden.

Portfolio und Leistungsbewertung: Portfolios werden auch dadurch theoretisch begründet, dass sie die Möglichkeit versprechen, höhere bzw. anspruchsvollere kognitive Lernziele (vgl. Bloom 1956) und/oder Kompetenzen beurteilen zu können (vgl. Häcker/Lissmann 2007). Es sind dies die Kernthemen der US-amerikanischen Bildungsreformen der 1980er Jahre. Erscheinungen wie „testing drives teaching“ und „teaching to the test“ (Häcker 2007, S. 91, 116) werden ins Feld geführt, um Portfolioarbeit als alternatives Beurteilungsinstrument zu postulieren. Speziell thematisiert werden in diesem Zusammenhang die Risiken, die sich aus einem individuelleren Beurteilungsansatz ergeben: Welche Rolle spielen die klassischen Gütekriterien der Leistungsbeurteilung, wie können Assessments durch Portfolios objektiv, valide und zuverlässig sein? Wie kann im Rahmen von letztlich individuellen Portfolios Beurteilungsgerechtigkeit hergestellt werden, wenn das Portfolio doch unterschiedlichen Begabungen und Interessen Rechnung trägt (vgl. Winter 2006)?

Portfolio und Reflexion: Weitaus am häufigsten zu finden sind Begründungen rund um das Potential von Portfolios, Reflexion und Selbstreflexion zu unterstützen. Diskutiert wird unter zwei Vorzeichen: Einerseits geht es um die Reflexion des eigenen Lernens und andererseits um die Reflexion des beruflich/professionellem Handelns. Beide Ansätze stehen im Kontext der Forderung nach lebenslangen Kompetenzentwicklungsprozessen. Als Voraussetzung lebenslang weiter zu lernen gilt die Lernkompetenz, wobei diese in engem Zusammenhang mit dem Reflektieren eigener Lernhandlungen entwickelt wird. Beim Eintritt in die Praxis geht es dann, auf der Basis der erworbenen Lernkompetenz, um die Reflexion des professionellen Handelns.

Portfolio zur Förderung der Selbststeuerung und Selbstregulation von Lernen: Die Argumente stammen hier aus dem Bereich der Lernstrategie- und Metakognitions- sowie Motivationsforschung und fokussieren auf Modelle des selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernens, einschließlich der Konzepte Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit (vgl. Boekaerts 1999; Brouër 2007b; Brouër 2007a; Gläser-Zikuda/Göhring 2007; Gläser-Zikuda/Voigt/Rohde 2010a; Hascher/Astleitner 2007; Zimmerman/Schunk 1989). In deutschen Texten zum Portfolio wird der Bezug zur

dialogischen Didaktik und zum Modell des dialogischen Lernens hergestellt. Das Modell orientiert sich am Gespräch und am Wechsel der Gesprächsrollen, am Perspektivenwechsel (vgl. Badr Goetz 2006; Ruf 2006), und setzt das Texteschreiben als zentrales Instrument ein. In all diesen Ansätzen rund um das Lernen spielen (Selbst-)Reflexionen im Hinblick auf Zielsetzungen, auf Planung, Steuerung und Überwachung des eigenen Lernens und im Hinblick auf die Regulierung der eigenen Lernmotivation eine überragende Rolle.

Portfolio, Reflexion und professionelles Handeln bzw. Praxiskompetenzen: Portfolios werden oft theoretisch begründet vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Problematik. In den Argumentationen tauchen Ansätze wie die des "problemorientierten" oder "situierten" Lernens auf (vgl. Lave/Wenger 1991). Oft wird eine direkte Verbindung zum Konzept des „Reflective Practitioners“ hergestellt (Schön 1983; Schön 1987) und/oder der Ansatz des „Action Research“ bemüht (vgl. Ferraro 2000). Vereinzelt Portfolioargumentationen klären das Konzept "Reflexion" im Rahmen der Theorien von Dewey (1933) und Vygotsky (1978).

4.4 Empirische Studien zum Thema Portfolio

Die Forschung zum Portfolio kommt vor allem im deutschen Sprachraum erst in den letzten Jahren so recht in Schwung. Gläser-Zikuda und Hascher (2007, S. 14) meinen: „Die empirisch belegten Wirkungen der häufig eher rein theoretischen Annahmen zu den Potenzialen der Portfolioarbeit stehen (...) noch aus.“ Auch Brouër (2007a), Butler (2006) oder Driessen, van Tartwijk, van der Vleuten und Wass (2007b) diagnostizieren eine Forschungslücke. Laut Häcker und Lissmann (2007, S. 233) besteht insbesondere ein Bedarf an Langzeitstudien zu den Effekten der Portfolioarbeit in Bezug auf die Förderung der Selbststeuerung des Lernens. Es gibt jedoch klare Anzeichen dafür, dass mit dem exponentiellen Anstieg der Portfolios in den letzten Jahren nun auch die Forschungsaktivitäten zum Portfolio zunehmen (vgl. Gläser-Zikuda 2007; Gläser-Zikuda 2010; Häcker 2007; Jabornegg 2004).

Die diversen empirischen Studien sind nur bedingt miteinander vergleichbar, da es fast so viele Portfoliokonzepte wie Verwendungskontexte gibt. Ziele, Ausgestaltung und Dauer der Portfolioarbeit, Einbettung in den Lernkontext und Begleitung sind von Fall zu Fall verschieden. Zudem klaffen oft grosse Lücken zwischen den Konzepten und ihrer Umsetzung, Faktoren, welche beim Vergleich empirischer Erkenntnisse berücksichtigt werden müssen. Viele (vor allem ältere) Studien sind – dem Prozessgedanken des Portfolios entsprechend – qualitativer Art und basieren auf Interviews mit einer geringen Anzahl ausgewählter Studierender, mit Begleitenden und/oder mit Beurteilenden. Nicht wenige Studien sind Einzelfallstudien. Als Datengrundlage werden häufig die Portfolios der Studierenden beigezogen und/oder die Einschätzung der Portfolioarbeit durch die Begleitpersonen. Der Zeitraum der Portfolioanwendungen, auf die sich die Studien beziehen, ist oft beschränkt auf ein paar Wochen, was der verbreiteten Gewohnheit entspricht, Portfolios in der Praxis innerhalb kurzer einsemestriger Veranstaltungen einzusetzen.

Studien quantitativer Art mit mehr als 100 Probanden und Probandinnen liegen aus den USA vor, wo zum Teil ganze Schulen oder Staaten das Portfolio in Top-down-Verfahren einsetzen oder eingesetzt haben. Solche grösseren quantitative Studien waren im europäischen Sprachraum bis vor Kurzem eher selten, meist sind hier die Stichproben von geringer Grösse. Dies weil das Portfolio insgesamt eher selten in standardisierter Form und grossflächig angewendet wird. Längsschnittstudien, die sich dem Nachweis längerfristiger

Wirkungen der Portfolios auf die Lernleistung und/oder die Lernfähigkeit widmen, sind erst wenige vorhanden.

Im nächsten Teilkapitel werden Beiträge zu empirischen Studien vorgestellt. Die thematische Bündelung der Darlegung leitet sich aus dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ab: Ziel ist es, zentrale Anhaltspunkte für die Gestaltung und Einbettung eines auf Reflexion ausgerichteten Portfolios im Hochschulkontext zu gewinnen. Auch wenn das Hauptinteresse den Portfolios im tertiären Bildungsbereich gilt, werden auch Studien aus den Sekundarstufen I und II einbezogen. Denn zu bestimmten Aspekten liegen nur aus diesem Bereich Studien vor und die empirisch bestätigten Möglichkeiten und Grenzen des Portfolios sollen aus allen Blickwinkeln und in verschiedensten, jedoch vergleichbaren Kontexten ausgelotet werden. Es werden Studien qualitativer und quantitativer Designs einbezogen.

An erster Stelle stehen die Studien, die der Wirkung der Portfolios auf Leistung und Lernkompetenz nachgehen (4.4.1) und solche, welche Aspekte wie reflexionsfördernde Hilfestellungen und Begleitung überprüfen (4.4.2). Ein nächstes Teilkapitel ist den Studien gewidmet, welche die Akzeptanz von Portfolios bei den Lernenden untersuchen (4.4.3). Zur Ergänzung werden in zwei weiteren Teilkapiteln ein paar ausgewählte Forschungsarbeiten zum Portfolio im Berufskontext (4.4.4) und zu Fragen des Portfolio-Assessments (4.4.5) beschrieben. Schliesslich werden empirisch untermauerte Hinweise auf Umsetzungsbedingungen vorgestellt (4.4.6). Das zusammenfassende Fazit steckt den konzeptionellen Rahmen ab für das Design eines Portfolios im Fachhochschulkontext, das auf Reflexion fokussiert.

4.4.1 Wirkungen des Portfolios

Die folgenden Studien machen Aussagen zu den Wirkungen der Portfolios: Im Zentrum stehen die Ziele von Portfolios und Lerntagebüchern¹³ und deren Überprüfung, z.B. mit Hilfe von Interventionsstudien. Die ersten Studien zeigen, wie Studierende die Wirkung der Portfolioarbeit einschätzen.

Eine amerikanische Interviewstudie mit acht erwachsenen Studierenden trägt den Titel: "The Portfolio: A Reflective Bridge Connecting the Learner, Higher Education and the Workplace" (Brown 2001). Sie ergab, dass das Portfolio aus der Sicht der Studierenden vor allem ganzheitliches Lernen unterstützt. Es verbessert aus der Sicht dieser Studierenden die Wahrnehmung für professionelle Leistungen, unterstützt die Selbstkompetenz, hilft, den Einfluss von Mentoren und Mentorinnen zu erkennen und vertieft die Reflexion. Als ganzheitlich wird dies bezeichnet, weil die Lernenden als Person, der Lernort und das Praxisfeld miteinander verknüpft werden (vgl. ebd.). Ähnliches sagt eine vergleichsweise grosse (N=348) amerikanische Fragebogen-Umfrage durch Brown, McCrink und Maybee (2003). Die Studierenden schrieben eigene Veränderungen dem Erstellen von Portfolios zu. So glauben die Studierenden, dass Portfolioarbeit maßgeblich daran beteiligt war, dass sich das Verständnis der eigenen Fähigkeiten und des Selbst geändert hatten. Ebenso schrieben sie es der Portfolioarbeit zu, dass sie eine positive Veränderung der Lernkompetenzen durch die Verbesserung von Kommunikations- und Organisationsfähigkeiten, vertieftere

13 Portfolio und Lerntagebuch stehen oft gemeinsam auf dem „empirischen Prüfstand“ (Gläser-Zikuda 2007; 2010). Beide Ansätze steuern dasselbe didaktische Ziel auf ganz ähnliche Weise an: Die Hinführung zur Reflexion des Lernens soll die (fachliche) Lernleistung verbessern ebenso wie die Lernkompetenz. Innerhalb beider Instrumente werden Lernsituationen und Leistungen selbst und fremd eingeschätzt und im Hinblick auf Konsequenzen für zukünftiges (Lern-)Handeln analysiert. Einzige grundsätzliche Differenz zwischen Portfolio und Lerntagebuch ist, dass das Portfolio zusätzlich zu Reflexionstexten auch noch Leistungsdokumente oder -produkte enthält.

Reflexionsfähigkeiten, und ein vertieftes Verständnis der eigenen (professionellen) Handlungen und der professionellen Rolle erreicht hatten.

Auch gemäss einer qualitativ orientierten (Interview-)Untersuchung durch Mansfelder-Longayroux, Beijaard, Verloop und Vermunt (2007b) sehen Lehramtsstudierende (N=25) die Portfolioarbeit nicht nur als eine Aufgabe, die es zu erledigen gilt, und ein Dokumentationsmittel, sondern auch als eine Möglichkeit, den Lernprozess zu reflektieren. Es sind fünf Prozessfunktionen, welche die Studierenden in der Portfolioarbeit erkennen: "recollecting and structuring experiences", "evaluating development", "understanding experiences", "understanding the learning process", and "understanding yourself as a teacher". Das Forschendenteam stellt jedoch fest, dass es nicht genüge, Portfolios einfach zu verlangen. Vielmehr brauche es dafür Struktur, spezifische Instruktionen und eine engere Begleitung (als dies in ihrer Studie der Fall war). "Using the learning portfolio to understand experiences, or to come to a better understanding of experiences, is a learning process in itself that takes time and energy" (ebd., S. 156). Es bleibe offen, ob alle Studierenden das freiwillig *wollen*, oder aber das auch *können*.

Viele ähnliche Studien, meist qualitativer Art und auf Interviews beruhend, attestieren dem Portfolio grundsätzlich positive Funktionen. Einige aktuelle Studien fördern jedoch neue Erkenntnisse bezüglich der tatsächlichen Wirkungen des Portfolios zu Tage. Sie zeigen, dass es sich lohnt, genau und kritisch auf die Portfolioprxaxis hinzusehen. Nicht unter jeder Bedingung können die propagierten Ziele mit Portfolio (und Tagebuch) auch erreicht werden. So kommen zwar auch Gläser-Zikuda und Göhring (2007, S. 201) in einer Studie auf der Sekundarstufe I zum Schluss, dass „Schüler im Rahmen der Portfolioarbeit auf vielfältige Art und Weise zu selbständigem und selbstverantwortlichem Arbeiten und Lernen angeregt werden“. Die Autorinnen konnten in ihrer experimentellen Prä-Posttest-Design-Studie mit Follow-up-Erhebung positive Wirkungen in Bezug auf die Selbstregulation und die Lernleistung von Lernenden nachweisen, wobei jedoch nur die Veränderungen im Leistungsbereich signifikant waren. Die Differenzen zwischen Kontrollgruppe (N=20) und Experimentalgruppe (N=19) vergrösserten sich zwischen Posttest und Follow-up. Laut Autorinnen haben insbesondere Selbstbeobachtung und -reflexion in der Portfolioarbeit zentrale Bedeutung, weil hauptsächlich diese zur Entwicklung und Förderung metakognitiver Kompetenzen beitragen. Die Autorinnen sprechen auch die Stolpersteine an. Als nachteilig wird erwähnt, dass Portfolioarbeit viel Zeit in Anspruch nimmt, von den Kindern oft als zu aufwändig betrachtet wird, vor allem wenn die Arbeitsweisen noch ungewohnt sind. Bedingung für gutes Gelingen sei zudem eine intensive Einführung (ebd., S. 203).

Diese Ergebnisse werden in Nuancen kontrastiert durch die Resultate einer weiteren Studie auf tertiärer Stufe. Gläser-Zikuda, Voigt und Rohde (2010a) gingen mit einer ähnlich konstruierten quasi-experimentellen Interventionsstudie der Frage nach, ob kognitive und affektive Dimensionen selbstregulierten Lernens und Lernleistungen von Studierenden durch Portfolioarbeit gefördert werden können. In einem Hochschulseminar mit 39 Lehramtsstudierenden wurde ein Selbstreflexionsbogen in Bezug auf Lernsituationen im Seminar und im privaten Kontext ausgefüllt. Dasselbe geschah in einer gleich grossen Kontrollgruppe, die ohne Reflexionsinstrument dasselbe Seminar während acht Wochen besucht hatten. Es fanden Pre-, Post- und Follow-up-Test nach sechs Wochen statt, mit Hilfe von Leistungstests und standardisierten Fragebögen (ebd., S. 150).

Der Wissenszuwachs war sowohl in der Treatment- als auch in der Kontrollgruppe vom Prä- zum Posttest signifikant. Ebenfalls signifikant, jedoch in geringerem Mass, war der Wissensabfall vom Posttest zum Follow-up, und dies in beiden Gruppen. Damit zeigte die Intervention keinerlei Einfluss auf den Wissenserwerb. In Bezug auf den Einsatz von Organisationsstrategien war in beiden Gruppen eine signifikante Verbesserung zwischen dem Prä- und dem Posttest zu verzeichnen. Dieser Effekt war jedoch innerhalb der Kontrollgruppe anlässlich des Follow-ups nicht mehr nachzuweisen, bei der Treatment-Gruppe hielt der Effekt längerfristig an. Auch die Resultate in Bezug auf die Wiederholungsstrategien deuten darauf hin, dass die Experimentalgruppe ihr Lernen stärker selbst regulierte. Allerdings waren es eher Oberflächenstrategien und weniger Elaborationsstrategien, die zum Einsatz kamen. In Bezug auf die Lernmotivation blieb die Treatmentgruppe auf ihrem Eingangsniveau, während sich die Motivation der Kontrollgruppe im Untersuchungszeitraum verminderte. Die Autorinnen stellen auf Grund der Analyse der Selbstreflexionsbögen fest, dass "meist nur sehr oberflächlich reflektiert wurde" (ebd., S. 157). Sie resümieren, dass es für die Veränderung habitualisierter Lerngewohnheiten längere und intensivere Interventionen brauche. Zudem seien die Einbettung in ein gesamt-didaktisches Konzept und adäquate Unterstützung zur Selbstreflexion unabdingbar, letzteres beispielsweise in Form von spezifizierten Anweisungen zur Selbstreflexion.

Mit der Wirkung von Anweisungen zur Selbstreflexion haben sich Landmann und Schmitz (2007b) im Rahmen von zwei Studien beschäftigt. Sie gingen der Frage nach, was standardisierte Lern- bzw. Selbstregulationstagebücher leisten können. Solche Tagebücher werden nach der Autorin und dem Autor definiert als „strukturierte Beobachtungsleitfäden, welche die Aufmerksamkeit des Lerners mittels offener und geschlossener Fragen auf wesentliche Aspekte des Lernprozesses lenken und die zielgerichtete Regulation des eigenen Lernverhaltens anregen sollen“ (ebd., S. 139). Die Forschenden beziehen sich auf Theorien der Selbstregulation, in denen Feedbackschleifen für die Verhaltensregulation eine zentrale Rolle spielen. Die Selbstbeobachtungsaufträge und in der Folge die tatsächlichen Selbstbeobachtungen sollen interne Vergleichsprozesse und Reflexionen auslösen, und diese wiederum kognitive, emotional/motivationale und verhaltensbezogene Regulationen. Landmann und Schmitz verweisen bei dieser Lerntagebuchkonzeption auf Untersuchungen (vgl. Korotitsch/Nelson-Gray 1999; Webber et al. 1993), die zeigen, dass eine Verhaltensänderung in die erwünschte Richtung nur schon durch eine dauerhafte Beobachtung des eigenen Verhaltens geschehen kann.

In einer Interventionsstudie mit 95 Schülern und Schülerinnen auf der Sekundarstufe (8. Klasse) und einer ebenso grossen Kontrollgruppe konnten Landmann und Schmitz (2007b) nachweisen, dass sich sowohl die Selbstregulation als auch die (mathematische) Problemlösekompetenz als Folge des Einsatzes eines strukturierten Lerntagebuches gesteigert hatten. Die Treatmentgruppe hatte während 49 Tagen einmal pro Woche vor und nach dem Erfüllen von Mathematikhausaufgaben offene und geschlossene Fragen in ihrem Lerntagebuch zu beantworten. *Vor* der Hausarbeit handelte es sich um Fragen zu den Zielen und der Planung der Hausaufgabensequenz, *nach* der Arbeit ging es um Fragen zu den Strategien, der Bewertung und den Konsequenzen. Der Nachweis der Wirkung wurde mittels Prä- und Posttest erbracht.

An einer weiteren Studie des gleichen Forschungsteams nahmen 91 Frauen in der Situation ihres beruflichen Wiedereinstiegs teil, auch hier handelte es sich um ein Kontrollgruppen-design. 22 führten ein Selbstregulationstagebuch, indem sie täglich während 42 Tagen

Fragen zum vergangenen Tag (Schwierigkeiten bei der Zielumsetzung) und zum folgenden Tag (neue Zielsetzungen und Planung) beantworteten. Auch hier wurden die Hypothesen bestätigt. Sowohl die Selbstregulation als auch die Erreichung selbst gesetzter beruflicher Ziele waren in der Gruppe besser, die Lerntagebücher mit offenen und geschlossenen Fragen führte (ebd., S. 144).

Landmann und Schmitz formulieren nur vorsichtig Verwendungsmöglichkeiten, obwohl ihre Befunde auf positive Wirkungen von Reflexionen mittels Tagebüchern hinweisen. Sie stellen nämlich fest, dass ein gewisses Mass an Planungskompetenz und Reflexionsfähigkeit unterstellt werden muss, und dass intensive Begleitung erforderlich ist. Je jünger die Lernenden sind, desto mehr Begleitung braucht es. Tagebücher vermögen laut Autor und Autorin ihre Wirkung vor allem in Kombination mit weiteren Interventionen wie Training, Frage- und Feedbacksitzungen zu steigern. Zu überlegen sei, für welche Zielgruppe, zu welchem Thema, in Kombination mit welchen weiteren Massnahmen die Intervention „strukturiertes Tagebuch“ Sinn mache. Der hohe zeitliche, volitionale und motivationale Aufwand werfe die Frage nach Aufwand und Ertrag auf. Die Analysen deuten darauf hin, dass solche Tagebücher dann genutzt werden, wenn sich daraus ein Mehrwert für die Person ergibt. Das ist in den Situationen und bei den Lernenden der Fall, wo mit den Tagebüchern ein eigenes (Lernregulations-)Defizit überwunden werden kann. Besteht jedoch schon generell eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit bei einer Person, können Selbstbeobachtungsaufträge auch kontraindiziert sein (vgl. ebd. S. 144ff.).

Insgesamt lässt sich resümieren, dass das Portfolio als Instrument zur Optimierung von Lerngewohnheiten/Lernstrategien und eng damit verknüpft auch von fachlichen Leistungen in der Realität halten kann, was es theoretisch verspricht. Dies jedoch nur unter bestimmten Bedingungen. Ohne eine bewusst gestaltete Einbettung des Instrumentes in den didaktischen Gesamtzusammenhang und ohne eine angemessene Ausgestaltung des Konzepts in Bezug auf Ziele/Aufgaben, Alter und Voraussetzung der Lernenden ist die Gefahr gross, die intendierten Lernziele mit dem Portfolio nicht zu erreichen. In Anbetracht des relativ grossen Aufwandes, der in der Regel für Portfolioarbeit geleistet wird, ergibt sich schnell einmal ein Missverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag. Dies gilt für die individuelle Seite (Aufwand und Energie für die individuelle Portfolioarbeit versus realer oder empfundener Lerngewinn) ebenso wie für die institutionelle Seite (Aufwand für die individuelle Begleitung und Beurteilung der Portfolioarbeit). Hier dürfte der Hauptgrund dafür liegen, warum viele Portfolios in der ersten Euphorie für eine didaktische Innovation schnell implementiert, aber fast ebenso schnell wieder fallen gelassen werden (Häcker 2007, S. 3).

Es geht deutlich aus den Studienergebnissen hervor, dass es zum Erreichen längerfristiger Ziele im Bereich der Veränderung von Lerngewohnheiten vor allem spezifische Reflexionshilfen und eine unterstützende Begleitung braucht.

4.4.2 Unterstützung durch Reflexionshilfen und Begleitung

Eine auf Reflexion ausgerichtete Portfolioarbeit steht und fällt mit der Qualität der Reflexionen. Deshalb ist eine entscheidende Frage: Unter welchen Bedingungen sind Lernende bereit, schriftlich und/oder mündlich mehr als nur oberflächliche Überlegungen zu ihren (Lern-)Erfahrungen anzustellen? Was an Hilfe und Unterstützung brauchen sie?

Empirisch gut belegt ist, dass gänzlich unangeleitetes, freies Schreiben nur marginale Lerneffekte hat, so z.B. Nückles, Hübner, Glogger, Holzäpfel, Schwonke, Renkl (2010) oder

Orland-Barak (2005). Daher scheint es problematisch, Portfolios oder Lerntagebücher herstellen zu lassen, ohne genauere Hinweise und Anleitungen zu den Erwartungen bezüglich Inhalten der Reflexionen zu geben. Die bloße Pflicht, ein Portfolio zu erstellen, genügt nicht, um eine Reflexionsfähigkeit zu fördern, die das Handeln und das Lernen positiv verändert. Einige Studien zur Rolle von Fragen bzw. Hinweisen (auch "Prompts"), welche die Aufmerksamkeit der reflektierenden Lernenden lenken, sollen hier vorgestellt werden.

Ein Forschungsteam aus Deutschland (vgl. Hübner/Nückles/Renkl 2007) untersuchte in mehreren Studien die Unterstützung des Lernens durch Leitfragen (Prompts) beim Verfassen von Portfolio- oder Lerntagebuchtexten. Die Autorin und die Autoren gehen davon aus, dass Schreiben ein aktiver Prozess des Wissenserwerbs ist und in diesem Sinne als Denk- und Lernwerkzeug eingesetzt werden kann, und sie stellen die Frage, wie genau und welche Art von Schreiben lernwirksam wird. Unter Bezug des zyklisch-interaktiven Modells von selbstreguliertem Lernen¹⁴ (s. Kapitel 3.1.5) entwickelte das Team sukzessive Hilfestellungen für die phasenweise Unterstützung des Schreibens von Lerntagebüchern und Portfolios durch Instruktion und überprüfte die Resultate mittels experimenteller Studien.

In einer ersten Studie wurden 192 Lerntagebucheinträge von Psychologiestudierenden analysiert, die auf Grund von unspezifischen Schreibaufforderungen entstanden waren. Dabei stellten die Forschenden fest, dass die Studierenden nur ansatzweise kognitive und metakognitive Strategien realisiert hatten, das heisst also, dass das lernförderliche Potential dieser Schreibmethode nicht ausgenutzt wurde. In der Folge wurden kognitive und metakognitive Prompts konstruiert, Hilfestellungen in Form von Aufforderungen und Leitfragen als Strategieaktivatoren. Ihre Wirkungen wurden in mehreren Experimenten überprüft. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass kognitive Prompts die Anwendung kognitiver Strategien fördern und damit den Lernerfolg verbessern (Verstehenstest). Metakognitive Prompts jedoch förderten zwar die metakognitiven Strategien, jedoch nicht zwingend den Lernerfolg. Der Lernerfolg werde nur gefördert, wenn es die Möglichkeit zur Regulation des Verstehens gebe, das heisst also, wenn es die Gelegenheit gibt, den eigenen Text mit Hilfe neuer Erkenntnisquellen nochmals zu überarbeiten, so die Forschenden. Am meisten profitierte diejenige Lerngruppe, welche umfassende Prompts zum ganzen Prozess des selbstregulierten Lernens erhielt, nämlich zu Organisation und Elaboration des Lernstoffes (kognitive Prompts), zur Überwachung (metakognitive Prompts) und zur Planung der Verstehensregulation (vgl. ebd., S. 124ff.).

In einer weiteren Studie, einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie, konnten dieselben Forschenden aber auch aufzeigen, dass die oben beschriebenen positiven Effekte der Prompts bei längerfristigen Vorgaben ins Negative kippten und die Motivation der Studierenden für die Textproduktion im Laufe der Zeit deutlich sank. Sie erklären dies mit der Tatsache, dass Prompts möglicherweise bei erfahrenen Strategieanwendenden – wie es die geübten Studierenden mit fortschreitender Erfahrung werden – auch als überflüssig und störend betrachtet werden (vgl. ebd., S. 131f.), s. hierzu auch den von Kalyuga, Ayres, Chandler und Sweller (2003) beschriebene Expertise-Umkehr-Effekt.

¹⁴ Laut den Forschenden werden durch Schreibübungen kognitive Lernstrategien angewendet und gefördert, z.B. Organisationsstrategien und Elaborationsstrategien. Mit Hilfe dieser Strategieanwendungen wird Wissen (besser) integriert und verfestigt. Dank der Anwendung metakognitiver Strategien (Planung, Monitoring und Evaluation) wird das Verstehen während dem Schreibprozess überwacht und (nicht) Verstandenes eruiert, Voraussetzung für die erfolgreiche Regulation und Steuerung des weiteren Lernprozesses.

Auch Azevedo und Hadwin (2005) untersuchten im Rahmen ihrer Lernstrategie- und Kognitionsforschung Aspekte der Unterstützung des Lernens mit Hilfe von fixem oder angepasstem Scaffolding, hier allerdings in Hypermedia-Umgebungen. Ihre Studien basieren auf einem Phasenmodell des selbstregulierten Lernens (Planungs-, Strategieverwendungs-, Überwachungsaktivitäten). Sie berufen sich auf frühere Studienbefunde in digitalen Lernsettings (vgl. Azevedo/Cromley/Seibert 2004), die aufzeigten, dass Lernen im Bereiche komplexer Inhalte ohne Hilfestellungen nur selten zu Lerngewinnen führt, und zwar auf Grund fehlender Lernstrategien.

An einer Stichprobe von 111 Studierenden wurde die Effektivität von drei verschiedenen Hilfestellungen während einer 40minütigen Lernsequenz in einer Hypermediaumgebung untersucht. Bei den drei Varianten von Hilfestellung handelte es sich um eine adaptive Hilfestellung (Adaptive Scaffolding, AS¹⁵), eine rigide Hilfestellung (Fixed Scaffolding, FS¹⁶) und überhaupt keine Hilfestellung (No Scaffolding, NS¹⁷) (Azevedo/Cromley/Winters/Moos/Greene 2005, S. 386). Mit Hilfe von Pre- und Posttest-Daten wurden Veränderungen bei den Studierenden festgestellt. Verändert hatten sich sowohl die mentalen Modelle in Bezug auf die zu lernenden Inhalte als auch das deklarative Wissen der Studierenden. Die Ergebnisse bestätigen den Befund früherer Studien desselben Forschungsteams, nämlich dass eine adaptive Hilfestellung die Selbstregulation und das Lernergebnis signifikant erhöhen, wohingegen eine fixe (FS) oder gar keine Hilfestellung (NS) weniger gut zum Ziel führen. Lernende ohne Hilfestellung (NS) und Lernende mit adaptiver Hilfestellung (AS) erwarben zwar ein signifikant höheres deklaratives Wissen als die Lernenden mit einer fixen Hilfestellung. Die adaptive Hilfestellung führte jedoch zusätzlich zu signifikanten Veränderungen der mentalen Modelle in Bezug auf den Inhalt. In der Gruppe ganz ohne Hilfestellung wurden weniger Strategien benutzt. Interessant ist der Befund, dass fixes Scaffolding unter Umständen sogar kontraproduktiv sein kann. Das könnte wie bei der oben beschriebenen Studie wiederum mit dem Expertise-Umkehr-Effekt erklärt werden (vgl. ebd., S. 382ff.).

Auch eine ganz aktuelle Interventionsstudie mit einem Mixed Method-Design ging den Effekten von zwei verschiedenen computerbasierten Scaffoldsystemen nach (vgl. Lai/Calandra 2010). Zwei Treatmentgruppen erhielten je eine andere Art von Hilfestellung, die Kontrollgruppe erhielt keine Hilfestellung. Alle drei Gruppen berufseinsteigender Lehrpersonen hatten ein reflexives Journal zu schreiben. Die Ergebnisse der geschlossenen Befragung (quantitativer Teil der Studie) zeigen, dass die Scaffolds eine wichtige Bedeutung hatten in Bezug auf die Qualität (Reflexionstiefe) und die Länge der Texte, die analysiert wurden. Beide Treatmentgruppen verfassten vertiefte Reflexionen als die Kontrollgruppe. Es gab zudem deutliche positive Korrelationen zwischen der Länge und der Qualität der Reflexionen. Zu den qualitativen (Interview-)Daten meinen Lai/Calandra: "Participants reported a need for appropriately designed questions and process to help guide their reflective writing. Without these kinds of guidance, the participants with reported low prior knowledge felt both disoriented and unmotivated to write." (ebd. S. 433)

Im Hinblick auf die Reflexionsförderung, die im Rahmen der Portfolioarbeit geschehen soll, können wichtige Schlussfolgerungen gezogen werden: Hilfestellungen in Form von

15 AS: "Adaptive Scaffolding": Die Studierenden erhielten die Möglichkeit, von einem Tutoren oder Tutorinnen zu profitieren, die massgeschneidert auf ihre persönlichen Bedürfnisse und auf die verschiedenen Selbstregulationsphasen Unterstützung boten.
 16 FS: "Fixed Scaffolding": Die Studierenden erhielten ein globales Lernziel und zehn inhaltspezifische Fragen, welche darauf abzielten, die mentalen Modelle über das Thema zu verändern.
 17 NS: "No Scaffolding": Die Lernenden erhielten nur ein globales Lernziel.

Leitfragen und Selbstbeobachtungsaufträgen, die nach Möglichkeit alle Phasen eines selbstregulierten Lernprozesses anregen, sind nützlich und vermögen die Intensität/Tiefe der Verarbeitung von Informationen und Wissen zu fördern. Es kann zu Recht angenommen werden, dass mit Hilfestellungen in Form von Fragen, Prompts o.ä. nicht nur die Leistung in Bezug auf ein bestimmtes fachliches Lernziel verbessert wird, sondern darüber hinaus auch überfachliche strategische Fähigkeiten erworben werden (Lernfähigkeiten). Für unerfahrene, wenig strategisch vorgehende Studierende sind mehr Prompts vorzusehen, für erfahrene und/oder in Bezug auf Strategieanwendung fortgeschrittene Studierende werden Prompts nicht nur entbehrlicher, es besteht sogar die Gefahr, dass durch zu eng steuernde Prompts Motivation verloren geht. Das bedeutet, dass die längerfristige Wirkung von Prompts zu bedenken ist.

Die Reflexionstiefe kann jedoch nicht nur mit Hilfe *schriftlicher* Fragen, Hinweise und anderer Vorgaben von aussen gestützt und gesteuert werden. Auch die *mündliche* Reflexion ist bedeutend. Zur Vertiefung der Reflexion dienen Dialoge, Austausch, Gespräche. Damit rückt die Rolle von Begleitpersonen in den Blickpunkt.

Stone (1998) berichtet von zwei Gruppen von Lehrpersonen in Ausbildung, deren Begleitung bei der Portfolioerstellung strukturell bedingt unterschiedlich intensiv gestaltet war. Die Lehramtsstudierenden in einer schulisch orientierten Ausbildung erhielten mehr Unterstützung und mehr Zeit für die Portfolioherstellung als die Gruppe der Lehramtsstudierenden mit einer universitären Ausbildung. Umfragen und Interviews ergaben, dass die Studierenden im schulorientierten Ausbildungstyp mehr profitierten als diejenigen im weniger strukturierten bzw. vorgegebenen universitären Kontext (vgl. ebd.).

Bestätigt wird dies durch eine Studie mit 39 Portfolios von Lehramtsstudierenden (vgl. Mansfelder-Longayroux/Beijaard/Verloop 2007a). Gemäss dieser Studie tendierten die Studierenden bei selbständiger Portfolioarbeit zwar schon dazu, ihre eigene Praxis zu reflektieren, das heißt sie untersuchten, wo sie welche Fortschritte gemacht hatten, und was in Zukunft noch zu tun sei. Sie schufen auch Verbindungen zwischen verschiedenen in der Vergangenheit liegenden Lernepisoden. Sie verwendeten die Portfolioreflexionen jedoch kaum dafür, ein vertiefteres Verständnis der Erfahrungen und Entwicklungen zu erlangen. Das Team der Forschenden stellt abschliessend fest, dass es hierfür Supervision und Führung/Begleitung brauche.

Es ist jedoch auch hier ähnlich wie mit den Prompts: Nicht alle Lernenden benötigen eine gleichermaßen intensive soziale Begleitung. Zudem bedarf es nicht in jeder Phase eines selbst zu regulierenden Lernprozesses der gleichen Begleitintensität. Zu Beginn eines längeren Selbstregulationszykluses (wie es die Portfolioerstellung ist) müsste tendenziell mehr, danach immer weniger soziale Unterstützung bereitgestellt werden. Hadwin, Wozney und Pontin (2005) gingen in einer empirischen Untersuchung diesem Thema nach. Sie untersuchten den Übergang der Selbstregulations-Kontrolle von der unterstützenden Person zur lernenden Person im Rahmen von Portfolioarbeit. Im Zentrum des Forschungsinteresses standen die Entwicklung von zehn Portfolios und die entsprechenden Supportgespräche, die im Rahmen eines einjährigen Forschungsmethodenkurses mit insgesamt 40 Studierenden stattfanden. Als Datenquelle dienten die im Rahmen der Portfolioentstehung regulär durchgeführten 20 bis 60minütigen Portfoliokonferenzen. Im Zentrum stand die Frage, ob sich die Begleitung im Sinne einer abnehmenden Steuerung von aussen (Fading) ändert, und ob Support und Fading auf die Phasen des selbstregulierten Lernprozesses abgestimmt

sind. Man ging davon aus, dass die Regulation in der ersten Phase lehrendenzentriert sei (Lehrenden zeigen vor und steuern), und dass in der zweiten Phase eher ko-reguliert werde (Lehrende und Lernende teilen sich die Verantwortung bzw. Steuerung). In der dritten Phase dann sollten die Lernenden selbst regulieren. Die Ergebnisse aus den Analysen bestätigten, dass Fading stattfindet, indem die Selbstregulation von den Coaches zu den Studierenden überging, und dies geschah, wie angenommen, phasenspezifisch unterschiedlich. Es wurden jedoch nicht nur drei, sondern vier verschiedene Argumentationsstadien eruiert: Die lehrendenzentrierte direkte Regulation, die lehrendenzentrierte indirekte Regulation, die studierendenzentrierte indirekte und schliesslich die studierendenzentrierte direkte Regulation. Die Veränderungen konnten auch an den phasenweise verschiedenen Gesprächsfoki in den Portfoliokonferenzen festgemacht werden. Empirisch bestätigt wurden zudem vier Facetten des selbstregulierten Lernens (Kognition, Verhalten, Motivation, Evaluation/Reflexion) und vier Phasen (Aufgabendefinition, Zielsetzung/Planung, Ausführung, Evaluation/Reflexion) (Hadwin et al. 2005, S. 423).

Dass Hilfestellungen förderlich sind, und je nach Selbstregulationsphase und aber auch je nach Können enger oder offener gestaltet reflexionsfördernd wirken, zeigt auch eine Studie aus dem Bereich der medizinischen Ausbildung. In der Untersuchung von Driessen, van Tartwijk, Overeem, Vermunt und van der Vleuten (2005) stand die Frage nach Voraussetzungen für die reflexionsfördernde Wirkung von Portfolios zur Debatte. Befragt wurden 13 Mentoren und Mentorinnen, welche je ca. 20 Medizinstudierende über zwei Jahre hinweg bei ihrem Portfolioerstellungsprozess begleiteten. Als Fazit ihrer Forschung formuliert das Team vier Voraussetzungen dafür, dass ein Reflexionsportfolio gelingen kann. Es brauche erstens ein Coaching durch Begleitpersonen, zweitens ein den Reflexionsfähigkeiten der Studierenden angepasster Gestaltungsspielraum, drittens eine genügend vielfältige Erfahrungsbasis als Reflexionsbasis und viertens als externer Anreiz die summative Bewertung des Portfolios. Autorin und Autoren stellen fest, dass sich Portfolios zwar für die Förderung und Diagnose reflexiver Fähigkeiten eignen. Der Erfolg diesbezüglich sei jedoch eng an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden. So sei es problematisch, wenn sich ein individuell hoher Aufwand für die Portfolioarbeit mit Misserfolgserlebnissen paare.

Weitere Studien bestätigen diese Befunde. Auch die Erforschung der Akzeptanz und Effizienz von Portfolios im Rahmen kompetenzorientierter Curricula durch ein holländisches Team um Mittendorff, Jochems, Meijers und Den Brok (2008) ergab, dass Portfolios als nützlich betrachtet werden, wenn sie in einen dialogischen Kontext eingebettet sind, nicht aber, wenn sie ohne einen reflexiven Dialog zwischen Erstellenden und Coaches eingesetzt werden. Ohne den Dialog entwickelten die Studierenden kaum Commitment in Bezug auf die Portfolioziele und das Instrument wurde nur zur Erreichung von Credits missbraucht, so die Forschenden. Eine andere Untersuchung (vgl. McNeill/Brown/Shaw 2010) macht unter anderem den fehlenden Austausch mit Begleitpersonen dafür verantwortlich, dass die Reflexionstiefe der Texte insgesamt eher zu wünschen übrig liess. Die Studie untersuchte Quantität und Qualität von Portfoliotexten einer Stichprobe von 30 Ärzten und Ärztinnen im ersten Jahr der klinischen Ausbildung.

Die dargelegten Studienbefunde über Fachbereiche und Portfoliovarianten hinweg bescheinigen, dass erfolgreiche, reflexions- und leistungsfördernde Portfolioarbeit flexible und situationsangepasste Hilfestellungen braucht. Die Reflexionshilfen können schriftlicher (Guidelines, Prompts, Fragen, Beispiele o.ä.) und/oder mündlicher Art sein (Dialog zwischen

Personen). Wichtig ist, dass Hilfestellungen mündlicher oder schriftlicher Art idealerweise auf die Vorkenntnisse und Lernstile der Lernenden, auf die Situation, bzw. die Aufgabe und auf die Lernphasen abgestimmt werden.

4.4.3 Akzeptanz der Portfolioarbeit

Weitere Hinweise für die Gestaltung von Portfolios sollen nun aus Studien gewonnen werden, die schwerpunktmässig der Akzeptanz bzw. der Einschätzung der Portfolioarbeit auf Seiten der Lernenden nachgehen. Dieses Feld ist relativ gut erforscht (Gläser-Zikuda et al. 2010b, S. 9).

So untersuchte etwa Brouër (2007b; 2007a) in einer auf Tertiärstufe angesiedelten Studie die Akzeptanz von Portfolios und den Umgang mit Selbstreflexionen in Portfolios. An der quasi-experimentell angelegten Pilotstudie nahmen 20 Studierende in der Experimentalgruppe und 23 Studierende in einer Kontrollgruppe teil (N=43). Beide Gruppen erfüllten während einem Semester für eine Veranstaltungsreihe (ein Modul) Arbeitsaufträge für ein Portfolio. Der Experimentalgruppe standen dabei reflexionsfördernde Fragen zur Verfügung. Diese Fragen mussten vor und nach der Bearbeitung von fachlichen Modulaufträgen beantwortet werden. Die Autorin stellte fest, dass Selbstreflexionen nicht „freiwillig“, sondern nur in der Experimentalgruppe verfasst wurden. Darüber hinaus waren sie meist oberflächlicher Art, beispielsweise ohne Hinweise auf Stärken/Schwächen, ohne Hinweise auf Handlungsalternativen oder mögliche eigene Entwicklungen. Durch Gespräche mit Studierenden brachte die Autorin in Erfahrung, dass die Studierenden sehr wohl Selbstreflexionen angestellt hatten, es jedoch am Willen und der Fähigkeit gefehlt hatte, diese detailliert schriftlich festzuhalten. Bemängelt wurden auch das Fehlen von positiven Beispielen fürs Portfolio und der mangelnde Austausch unter den Studierenden.

Die Akzeptanz der Portfolio-Arbeit war in beiden Gruppen gleich hoch in Bezug auf die Beurteilung der Aufgabenstellung (klar, interessant, praxisrelevant, mit genügend Spielraum), jedoch eher gering in Bezug auf das Interesse. Die Autorin kommt zum Schluss, dass die Akzeptanz der Portfolioarbeit insgesamt zu gering war, möglicherweise, weil sich die Studierenden unsicher und alleine gelassen fühlten. Bemerkenswert aber ist, dass der Mehraufwand in der Experimentalgruppe nicht zu einer niedrigeren Akzeptanz geführt hatte. Die Autorin kommt unter anderem zum Schluss, dass die Studierenden geeignete Hilfestellungen ebenso wie Vergleichsmöglichkeiten/Beispiele brauchen (Brouër 2007b, S. 168).

Zumindest zu Beginn des Portfolio-Erstellungsprozesses wird Portfolioarbeit oft als schwierig empfunden, was Akzeptanz und Motivation nicht gerade erhöht, s. hierzu die im Kapitel zu den Wirkungen (4.4.1) genauer vorgestellte Studie von Mansfelder-Longayroux, Beijard, Verloop und Vermunt (2007b). Mansfelder-Longayroux et al. weisen auf die entscheidende Rolle der Mentoren und Mentorinnen hin, die mit ihrer Art und Weise, wie das Portfolio eingeführt und begleitet wird, viel zur Akzeptanz und zum Gelingen beitragen können. Als Fazit ihrer Interview-Studie mit Lehramtsstudierenden formulieren sie: "Using the learning portfolio to understand experiences, or to come to a better understanding of experiences, is a learning process in itself that takes time and energy. Whether all student teachers are willing to do this is open to question." (ebd., S. 159)

Ein weiteres holländisches Forschungsteam ging ganz spezifisch der durch empirische Evidenz gewonnenen Vermutung nach, dass Portfolios oft Verwirrung und Enttäuschung

unter Lehramtsstudierenden auslöse, z.B. weil der Zweck des Portfolios nicht klar sei, oder auch weil unklar sei, was genau zu machen sei (vgl. van Tartwijk/Rijswijk/Tuithof/Driessen 2008). Mit der Studie konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Wertschätzung und Akzeptanz des Portfolios und dem Verstehen der Portfolioarbeit bestätigt werden.

An einer postalischen Befragung zur Akzeptanz der Portfolioarbeit nahmen 120 Krankenschwestern in Ausbildung teil (vgl. McMullan 2006). Die Studierenden schätzten die Portfolioarbeit als zeitraubend und mit Unsicherheitsgefühlen behaftet ein. Zudem wurde die Wirksamkeit in Bezug auf die Entwicklung von Lernen und Kompetenzen eher bezweifelt. Da die Umfrage verschiedene Ausbildungsstufen umfasste, konnte damit auch gezeigt werden, dass die Akzeptanz des Portfolios bei den Studierenden mit fortschreitender Portfolioarbeit eher abnahm. Für die abnehmende Akzeptanz wurden drei Hauptgründe ins Feld geführt: Die Spannung zwischen der Beurteilung und dem Lernprozess, das Design des verwendeten Portfolios, die (mangelnde) Unterstützung, welche die Studierenden erhielten. Damit gibt es hier klare Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Portfoliodesign - Portfolioumsetzung und Portfolioakzeptanz.

Zum Schluss soll eine Studie aus der Sekundarschulstufe vorgestellt werden, die Hinweise gibt auf schulartspezifische Ausprägungen der Akzeptanz (vgl. Häcker 2007, S. 225ff.). Für diese Studie wurden je zur Hälfte Schüler und Schülerinnen an einer Hauptschule und an einem Gymnasium befragt (N=57). Alle hatten sie Portfolioerfahrungen im Rahmen projektorientierten Unterrichts gemacht. Die Befragung mittels problemzentrierter Leitfadenterviews und Ratings zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Portfolios fand im Anschluss an die Erstellung der Portfolios statt. Die Kreierung eines Portfolios im projektorientierten Unterricht wurde insgesamt über beide Klassen hinweg als schwierig und anspruchsvoll wahrgenommen. Grösste Stärke der Portfolioarbeit lag aus der Sicht der Portfolioerstellenden in der Förderung von Arbeits- und Lernstrategien, also im Bereich der Selbststeuerung. Die Vergleichsmöglichkeiten, die durch das Sammeln und Dokumentieren entstanden, der Zugewinn an Ordnung und Überblick, das Erlernen von Lernstrategien – all diese Aspekte wurden als wertvoll erlebt. Als nicht sinnvoll wurde das Portfolio eingeschätzt, wenn der Freiraum zu eingeschränkt war, wenn kein konsequentes Arbeiten am Portfolio möglich und wenn der Sinn der Portfolioarbeit nicht deutlich genug war. Als hinderlich wurde auch ein hoher Arbeitsaufwand angeschaut, oder etwa Kollisionen mit andern Anforderungen. In der Hauptschulklasse wurde das Portfolio vor allem geschätzt, weil es operativ-lernstrategisch weiterhalf und als Erleichterung fürs eigene Lernen empfunden wurde. Im Gymnasium hingegen wurde es vor allem wegen dem höheren Lerneffekt geschätzt, die Verbesserung operativer Aspekte des eigenen Lernens wurde erst an zweiter Stelle vermerkt. Dieser Unterschied wird von Häcker (2007, S. 239f.) mit Befunden in Verbindung gebracht werden, wonach das Lernstrategiewissen an Gymnasien differenzierter ist als an Hauptschulen (Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 291).

Die vorgestellten Studienresultate geben Hinweise auf bestimmte Hürden, die ein Portfolio nehmen muss, wenn es als sinnvoll akzeptiert werden soll. Die Akzeptanz der Portfolioarbeit steht in engem Zusammenhang mit dem adressatengerechten Design, dessen Umsetzung und speziell auch mit der Einführungsphase, der Implementation. So wird in der Studie von McMullan (2006) das Design des Portfolios von den Studierenden als eine Quelle von Unmut erwähnt. Die Studie von Tartwijk et al. (2008) weist auf Herausforderungen im Bereiche der Einführung der Studierenden in die Portfolioarbeit hin und mehrere Studien deuten auf

Unzufriedenheiten in Bezug auf das Portfolio hin, die im Zusammenhang stehen mit dem hohen Arbeitsaufwand, der dafür erbracht werden muss.

Portfolioarbeit wird von denen, die sie leisten müssen, nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen geschätzt. Seriöse Portfolioarbeit ist zeit- und energieintensiv, darüber ist man sich einig. Zwingende – aber noch nicht hinreichende – Voraussetzung für eine engagierte und vertiefte Portfolioarbeit ist es, dass die Lernenden zunächst theoretisch verstehen, worum es bei der Portfolioarbeit geht. Hinzu kommt, dass besser früher als später konkret *erfahren* werden sollte, warum es sich denn lohnt, die eigene Zeit und Energie in Portfolioarbeit zu investieren. Portfolioarbeit hat nur eine Chance, als sinnvoll anerkannt zu werden, wenn der motivationale und volitionale Aufwand zumindest längerfristig zu einem persönlichen Mehrwert führt, etwa zu einem besseren Umgang mit Lernstrategien, zu besseren Leistungen oder zu neuen Erkenntnissen über sich selbst.

4.4.4 Das Portfolio zur Entwicklung von professionellen Kompetenzen im Praxisfeld

Portfolios wurden nicht nur als Instrument zur Weiterentwicklung von Lernfähigkeiten im engeren Sinne entdeckt, sie werden auch für die Kompetenzentwicklung im Praxisfeld verwendet. Im Folgenden werden Studien ins Blickfeld gerückt, welche die Portfolioarbeit rund um die Entwicklung von professionellen Fähigkeiten in Praktika und Beruf erforschen.

Freidus (1997) dokumentiert in einer Einzelfallstudie, wie eine Lehrperson ihre persönliche und berufliche Entwicklung innerhalb eines Portfolios reflektierte. Dabei beschriftet sie einen Weg weg vom Ideal, eine Lehrperson mit traditionellem Lehrverständnis sein zu wollen, und hin zu einem Selbstverständnis als Lehrperson, die nicht länger traditionelle Ansätze wählt. Durch die Portfolioarbeit gelang es der Lehrperson, ihre aktuelle unkonventionelle Lehre besser zu verstehen und deren Wert zu erkennen. Die Einzelfallstudie dokumentiert, inwiefern das Portfolio als Reflexionstool auch im Berufsleben Sinn macht (vgl. ebd.).

Smith und Tillema (2001) untersuchten den längerfristigen Einfluss von Portfolios auf die berufliche Entwicklung. In ihren Studien mit drei verschiedenen Gruppen stellten sie fest, dass Portfolios im professionellen Kontext an erster Stelle zu Dokumentationszwecken genutzt wurden, obwohl sie als Tool zur Selbstevaluation eine gute Möglichkeit bieten würden, die professionelle Entwicklung zu zeigen. Brown (2002) eruierte in einer qualitativ angelegten Interview-Studie mit acht Professionellen drei Kernkompetenzen, die aus der Sicht von Berufsleuten, die ein Portfolio erstellt hatten, durch Portfolios gefördert werden. Erstens erhöhe es das Wissen über sich selbst. Zweitens erhöhe es das Bewusstsein und das Verständnis für den Wert des Lernens am Arbeitsort (Wertschätzung des Arbeitsortes als Lernort) und von Mentoren und Mentorinnen, und drittens erhöhe es die Akzeptanz für Selbstreflexionen. Der auf diesen Ergebnissen basierende Fragebogen wurde weiteren ehemaligen Studierenden vorgelegt, die nun mitten im Arbeitskontext standen. 151 Personen bestätigten die Themen und unterstrichen die Aussage, dass das Verständnis für die eigenen Fähigkeiten und Fortschritte umso grösser sei, je besser das Lernen verstanden werde (vgl. ebd.).

Es scheint, so de Rijdt, Tiquet, Dochy und Devolder (2006) in ihrer Studie mit Lehrenden in höheren Ausbildungen, dass nicht sehr viele Professionelle ein Portfolio nutzen. Wenn aber ein Portfolio zum Einsatz kommt, dann werden ihm positive Effekte zugeschrieben. Es stimuliere beispielsweise die Reflexion des eigenen Lehrens, es diene dazu, den Lerninhalt zu aktualisieren, das Kursmaterial zu verbessern, nach alternativen Lehrmethoden zu

suchen etc. Das Forschendenteam stellt jedoch fest, übereinstimmend mit den in Kapitel 4.4.3 dargelegten Studienerkenntnissen, dass das Portfolio nur als zusätzlicher administrativer Aufwand taxiert wird, wenn die positiven Effekte des Portfolios nicht *erfahren* werden können (vgl. ebd.). Dass reflexive Portfolios einen hohen Nutzen haben können, bestätigt die Analyse von 20 Lehrportfolios durch Lyons (2006). Die 20 Lehrportfolios stammten von Fakultätsmitgliedern einer irischen Universität, die an einem Wettbewerb um einen Teaching Award teilgenommen hatten. Lyons konnte in ihrer Studie nachzeichnen, wie durch ein reflexives Portfolio das Bewusstsein für die Lehrhandlungen geschärft wird. Sie konnte durch Fallstudien auch die Veränderungen der Handlungen belegen, die auf Grund der Erkenntnisse vorgenommen wurden. Die untersuchten Veränderungen machten deutlich, wie subtil persönliche, berufliche und institutionelle Faktoren bei der professionellen Entwicklung durch Reflexion zusammenwirken (vgl. ebd.).

Auch Tigelaar, Domans, de Grave, Wolphagen und van der Vleuten (2006) attestieren dem Portfolio Potential für die Weiterentwicklung von Professionellen in ihrer Praxis. Ihre Studie wirft zudem aber die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag auf (Mehrwert/Lerneffekt versus Zeitbudget). Tigelaar et al. befragten fünf Lehrende in der medizinischen Ausbildung. Diese arbeiteten mit Portfolios gegliedert nach fünf Themenbereichen. Die fünf Themenbereiche des Portfolios entsprachen den verschiedenen Rollen, welche die Lehrenden in ihrem Praxisfeld antreffen: "person as a teacher, person as an expert on content knowledge; person as a facilitator of learning processes; person as an organiser, and person as a scholar/lifelong learner" (ebd. S. 373). Es waren thematische Aufträge zu erfüllen, und zusätzlich zum Portfolioerstellungprozess gehörten drei Treffen unter Peers und drei Treffen mit persönlichen Coaches, die nach einer speziellen Struktur protokolliert wurden. Sowohl die fünf Lehrenden als auch deren Coaches wurden individuell hinsichtlich der Vorzüge der gegebenen Struktur und der Wirkung der Treffen befragt und schliesslich wurden auch die Protokolle analysiert. Als Ergebnis ihrer Analysen nennt das Forschendenteam, dass die Lehrenden die Gliederung des Portfolios thematisch nach Lehrrollen zur Analyse des eigenen Lehrens als hilfreich empfanden. Es erleichtere eine gewisse Strukturierung und intensiviere die Arbeit. Die detaillierten Aufträge und die Konversationsprotokolle, die zu erstellen waren, wurden jedoch tendenziell als zu direktiv empfunden. Sehr geschätzt im Hinblick auf die berufliche Weiterentwicklung wurde der soziale Austausch zum Portfolio und dabei insbesondere die Treffen mit den persönlichen Coaches. "The perceived benefits (i.e. insight into the pleasures of teaching, identification of strengths and areas for improvement, receiving support and feedback, different viewpoints and being stimulated to improve teaching practice) indicate that structure and social interaction are of crucial importance to the effectiveness of the portfolio in stimulating teachers' reflection and professional development" (ebd. S. 376). Die fünf befragten Lehrenden wiesen auf der andern Seite deutlich darauf hin, dass eine solche Portfolioarbeit sehr zeitaufwändig ist, und sich deshalb nur für diejenigen ausbezahlt mache, die eine Lehrkarriere anstreben. Die Forschenden ihrerseits kamen zum Fazit, dass es zwar Sinn mache, die Portfolioarbeit für ausgebildete Lehrpersonen zu strukturieren. Die Vorgaben sollten aber nur so detailliert sein, dass sie eine Anpassung an persönliche Lernbedürfnisse noch ermöglichen (vgl. ebd.).

Es gilt wohl, was sich schon in Studien zu Portfolios im formellen Ausbildungskontext zeigt: Je mehr Grundfähigkeiten in Bezug auf die selbstregulierte Steuerung des eigenen Lernens vorhanden sind, desto mehr werden zu detaillierte Anweisungen als autonomiegefährdend wahrgenommen. Portfolios von Professionellen in ihrem Praxisfeld unterscheiden sich nicht

grundsätzlich von Portfolios, die während einer Ausbildung entstehen. Auch für ausgebildete Professionelle ist Portfolioarbeit aufwändig, und nur wenn die Bereitschaft und Möglichkeit da ist, Zeitressourcen einzusetzen, wird das Portfolio so zusammengestellt bzw. verfasst, dass es auch einen Mehrwert in Bezug auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen bringt. Wird es "nur" zu Dokumentationszwecken eingesetzt, ist der Aufwand viel geringer, das Portfolio bekommt jedoch eine ganz andere Funktion. Im besten Falle wird es etwa zu einer Bewerbungsmappe.

4.4.5 Fragen der pädagogischen Diagnostik

Wie bei den theoretischen Begründungen für Portfolioarbeit befasst man sich auch bei den empirischen Untersuchungen des Portfolios zum Teil mit den Fragen, die aufs Tapet kommen, wenn Portfolios zu Beurteilungszwecken eingesetzt werden. Eignen sich Portfolios als summative Bewertungsinstrumente und werden sie als solche akzeptiert? Kann die Beurteilung von (über-)fachlichen Kompetenzen mit Hilfe eines Portfolios überhaupt so objektiv, valide und zuverlässig sein wie eine traditionelle Prüfung?

Ein amerikanisches Forschungsteam beschreibt ein gross angelegtes Action Research Projekt, in dem das Portfolio als alternatives Assessment-Instrument eingeführt und beforscht wurde (vgl. Borowski/Thompson/Zaccaria 2001). Die Einführung geschah auf Grund einer grossen Unzufriedenheit mit den herkömmlichen Assessment-Methoden. Trotz höherem Einsatz an Zeit, Geld, Raum und Schulung der Lehrpersonen für die Implementation des Portfolios wurden die Vorteile des Portfolioassessments von allen Beteiligten, inkl. Eltern der Primar- und Highschool-Kinder geschätzt. Es ermögliche eine Individualisierung des Lernens durch Lernfortschrittdokumentationen über einen längeren Zeitraum hinweg. Im Fazit wird das Portfolio als "a more valid and balanced assessment tool" (ebd. S. 4) bezeichnet. Die Studie ist vor dem Hintergrund einer traditionell sehr standardisierten Prüfungskultur zu interpretieren. Es könnte sein, dass die hohe Akzeptanz des innovativen Ansatzes Portfolio zumindest teilweise durch die grosse Unzufriedenheit mit dem Status Quo der Prüfungskultur vor der Einführung des Portfolios erklärbar ist. Zu einem ähnlichen positiven Fazit kommt jedoch eine Studie aus dem tertiären Ausbildungsbereich, die zeigt, dass das Portfolio eine reelle Chance hat, auch als summatives Bewertungsinstrument eingesetzt zu werden. Ashcroft/Hall (2006) ermittelten per Fragebogen bei 154 Pharmaziestudierenden die Akzeptanz gegenüber einem Portfolio, das in einem thematischen Modul zu Assessmentzwecken eingesetzt wurde. Sowohl die Wirkung des Portfolios als Assessmentinstrument als auch als Mittel, den Lernprozess zu unterstützen, wurde anerkannt, ebenso wie seine Wirkung als Vorbereitung für zukünftige kontinuierliche professionelle Entwicklung (vgl. ebd.).

Die dargelegten Ergebnisse zur Akzeptanz von summativen Portfolios werden relativiert durch die Daten aus einem weiteren Forschungsprojekt (vgl. Beck/Livne/Bear 2005). Das Projekt erfasste die Einschätzung der Wirkungen von verschiedenen summativ und formativ ausgerichteten Portfoliocurriculums durch Lehramtsstudierende und junge Lehrpersonen (N=207). Die Daten wurden per elektronischem Frageinstrument erhoben. Dieses bestand aus 34 Frageitems zu fünf Faktoren ("teacher development", "understanding of assessment roles", "understanding of backwards planning", "benefit of analyzing student work", "benefit of teacher peer collaboration"). Laut der Einschätzung der Befragten brachten die formativen Portfolios signifikant bessere Resultate in den Bereichen allgemeine professionelle Entwicklung (inklusive Reflexion), Planungsverständnis, kollegiale Zusammenarbeit. Keine

Unterschiede zwischen den Portfoliotypen gab es in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeit, Lernergebnisse zu analysieren. Die Forschenden kommen auf Grund der Ergebnisse zum Schluss, dass formative Portfolios, die den Fokus auf Entwicklung setzen, die professionellen Kompetenzen besser fördern als summative. "It was concluded that portfolios should not be used for the summative accountability of teachers." (ebd., S. 221)

Diese Studie relativiert die vorher beschriebenen. Einmal mehr zeigt sie, dass Ziele und Überprüfung/Kontrolle des Portfolios gut aufeinander abgestimmt sein müssen. Auf Grund der Kontraste zwischen den Studienergebnissen dürfte jedoch auch vermutet werden, dass unterschiedliche Lehrphilosophien sowohl bei der Ausgestaltung der Portfolios als auch bei deren Erforschung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Dies dürfte die Forschungsergebnisse in der einen oder andern Richtung beeinflussen. Und trotzdem, ob Portfolios als summative Beurteilungsinstrumente akzeptiert werden, hat zu einem grossen Teil damit zu tun, ob und wie gut es möglich ist, objektive, valide und zuverlässige Portfoliobeurteilungen zu generieren.

Zum Thema Objektivität und Reliabilität von Portfoliobeurteilungen liegt eine interessante Forschungsarbeit aus dem Jahre 2004 vor (vgl. Baume/York/Coffey 2004). Sie geht von früheren Studienergebnissen aus, in denen zwischen verschiedenen Personen, die dasselbe Portfolio beurteilten, erhebliche Meinungsverschiedenheiten festgestellt wurden. "The existence of such divergences of view between the assessors, even when considerable guidance, training and coordination had been provided, led us to wonder how assessors were going about making their judgements" (ebd. S. 457). Es wurde der Frage nachgegangen, wie genau die Urteile von Beurteilenden zu Stande kommen. Zehn Portfolioassessors erhielten Schulung, um je zwei Portfolios aus einem Archiv von Portfolios aus einem Masterkurs für Hochschullehre zu bewerten. Sie mussten ihre Urteile kommentieren und begründen. Ausgewertet wurden die Ratings und die Kommentare. Dabei zeigte sich ein signifikanter Unterschied. Die Urteile der fürs Forschungsprojekt engagierten Assessors waren niedriger als die Einschätzungen der ursprünglich direkt im Portfolioherstellungskontext von den Kursleitenden gemachten Bewertungen. Drei mögliche Gründe für diese Unterschiede wurden mit den zehn experimentellen Assessors nach Abschluss des Experiments diskutiert: Die zusätzlich aufgewendete Zeit für die Beurteilungsaufgabe könnte ins Gewicht gefallen sein. Einfluss dürfte auch die Tatsache gehabt haben, dass im Bewusstsein um eine (nur) experimentelle Situation bewertet wurde, während im realen Kontext reale Personen hinter dem Portfolio gesehen werden. Die Tatsache, dass die Urteile begründet werden mussten, dürfte insofern eine Rolle gespielt haben, als dass die Assessors unter streng kontrollierten Bedingungen gearbeitet hatten. Als Fazit für die Prüfungspraxis formulieren die Autoren der Studie: "This work has shown that assessors can in some measure articulate the reasons why they make the assessment judgements they make. There is every reason to expect that this ability could be developed to a more sophisticated level, given time, support and practice." (ebd., S. 472)

Einer ähnlichen Frage widmete sich Driessen, Overeem, van Tartwijk, van der Vleuten und Muijtjens (2006). Zwei der Forschenden beurteilten unabhängig voneinander 40 ausgewählte Portfolios (aus insgesamt 231) anhand eines 15-Item-Rasters. Das Raster wurde auf der Grundlage von Literaturrecherchen, von Interviews mit erfahrenen Portfoliobegleitenden und den üblicherweise für Portfolioassessments eingesetzten Kriterien zur reflexiven Kompetenz konstruiert. Für die 40 Portfolios lag auch die im Rahmen der Lehrveranstaltung regulär erfolgte Beurteilung vor. Die Resultate zeigen, dass das Kriterium

"Qualität der Reflexion" die Varianz der Beurteilungen am besten erklärt. Nebensächliche Kriterien wie Stil und Layout hatten geringe Effekte, was für die Validität des angewandten Portfolioassessments spricht. Offenbar ist es möglich, valide Kriterien der Beurteilung eines Portfolios zu generieren, so das Fazit (vgl. ebd.).

Es ergeben sich jedoch Folgefragen. Smith/Tillema (2007) thematisieren das Dilemma zwischen rigiden Standards, die eine Vereinheitlichung, eine Standardisierung und verhältnismässig valide Beurteilung von Portfolioarbeit ermöglichen und den Portfolio-Zielen wie Verbesserung des Lernens und der Lernergebnisse, die zu ersterem im Kontrast stehen. Ihre Studie untersuchte die verbreitete Praxis der Portfoliobegutachtungen im Kontext der Ausbildungen zur Lehrperson. 35 erfahrene Portfoliobegleitende aus Holland und aus Israel wurden per strukturiertem Fragebogen befragt, 16 von ihnen ergänzend per Interview. Zudem wurden die Portfoliobeurteilungen von verschiedenen Begutachtenden bewertet. Der Autor und die Autorin der Studie stellen fest, dass meist auf personabhängige, teilweise voraus festgelegte Kriterien im Sinne einer (persönlichen) Checkliste abgestützt beurteilt worden war. Die beiden schlagen Dimensionen des Kriteriengebrauchs auf der Metaebene vor: "Shared dimensions (...) could include, for instance: richness of content, compliance with standards, performance evidence, and growth in professional development." (ebd., S. 114) Ebenso schlagen sie vor, dass die Kriterien für die summative Beurteilung mit den Portfolioherstellenden ausgehandelt werden sollten, so werde auch das Dilemma der Begleitpersonen zwischen ihrer Begleit- und ihrer Beurteilungsrolle entschärft.

Die Studien zur Frage der Assessmentfunktion des Portfolios zeigen, wie unterschiedlich das Thema Beurteilung eines Portfolios gehandhabt wird. Beurteilungskriterien in der Portfoliopraxis werden auf sehr verschiedenen Konkretisierungsebenen festgelegt – und das Dilemma zwischen Standardisierung/Strukturiertheit versus Offenheit/Individualität wird unterschiedlich angegangen. Die grosse Frage bleibt, *ob*, und wenn ja, *wie* der Mehrwert eines (reflexiven) Portfolios in formellen Bildungskontexten mit Hilfe von (summativen) Bewertungen erreicht werden kann. Laut Segers, Gijbels und Thurlings (2008) wird die Lernqualität weniger durch das Assessmentdesign als vielmehr durch die Art und Weise, wie dieses implementiert werde, beeinflusst. Damit geraten Implementierungs- und Umsetzungsfragen ins Blickfeld.

4.4.6 Implementierung und Umsetzung

Die bisher vorgestellten Studienergebnissen lassen bereits konkrete Schlüsse für eine erfolgreiche Umsetzung von Portfolios zu. Nun gibt es aber auch Forschungsprojekte, die sich explizit der Umsetzungs- und/oder Implementationsproblematik widmen.

Driessen, van Tartwijk, Overeem, Vermunt und van der Vleuten (2005) kommen auf Grund einer empirischen Studie zum Schluss, dass der erfolgreiche Einsatz von reflexiven Portfolios von vier wichtigen Bereichen abhängt: dem Coaching, der Struktur und den Leitlinien, den relevanten Erfahrungen und Materialien als Basis von Reflexionen und vom summativen Assessment (vgl. ebd.). Ein fast identisches Team um Driessen et al. (2007b) suchte in einer weiteren Studie abermals nach Erfolgsfaktoren für die Umsetzung von Portfolios. Hierfür wurden 30 Studienartikel zur medizinischen Ausbildung analysiert. Als Ergebnis der Untersuchung nennen die Forschenden zuerst einmal, dass die positiven Effekte des Portfolios in der Grundausbildung am deutlichsten seien. Als wichtigste Erfolgsfaktoren nennen sie klar kommunizierte Ziele und ein klares Vorgehen, die Integration

des Portfolios ins Curriculum und ein Portfolioassessment, eine flexible Struktur, Support, und verfügbare Möglichkeiten und Mittel zur Realisierung des Portfolios (Machbarkeit, Zeit). Ohne Assessment-Funktion, so die Studienerkenntnisse, geraten Portfolios in Konkurrenz zu andern summativen Assessmentinstrumenten (vgl. ebd.).

In ihrer ersten Studie (s. oben) bezeichnen Driessen et al. (2005) Portfolioarbeit als heikel und anfällig für Enttäuschungen. Diese Aussage unterstützen auch Mansfelder-Longayroux, Beijaard, Verloop und Vermunt (2007). Gemäss ihren Aussagen führt die Einführung von Portfolios oft zu Konfusion und Frustration. Dies hänge unter anderem mit der Art und Weise der Einführung in Portfolioarbeit zusammen, aber auch mit der Tatsache, dass die Studierenden mit einer andern Vorstellung von (hoch-)schulischer Kursarbeit ans Portfolio herangehen. Weil sie keine Erfahrungen mit der Portfolioarbeit haben, entwickeln sie zunächst auch wenige Ideen, wie es zu gestalten wäre und investieren in der Folge nicht genug Zeit, so die Autorin und Autoren. Es gebe Dissonanzen zwischen dem was die Studierenden und dem was die Lehrenden als Sinn und Zweck der Portfolios verstehen. Dissonanzen bestehen auch in Bezug auf die Art und Weise, wie ein Portfolio gemacht wird. Es erweise sich als schwierig, den Mehrwert von Portfolios zu erkennen und zu vermitteln, und Konsens darüber herzustellen, wie Portfolios zu erarbeiten und zu bewerten sind (ebd. S. 130). Mansfelder-Longayroux et al. weisen dabei auf die Gratwanderung zwischen einer Standardisierung/Steuerung und einer Offenheit der Portfolioarbeit hin: Zu enge Vorgaben verhindern, dass sich die Studierenden auf die Portfolioarbeit einlassen, und ein "feeling of ownership" entwickeln, weil sie es als aufoktroierte Zusatzaufgabe betrachten. Auf der andern Seite führe Offenheit leicht zu oberflächlichen Reflexionen (vgl. ebd.).

Zwei weitere qualitative Studien, eine mit auszubildenden und eine mit ausgebildeten Lehrpersonen, bestätigen die beschriebenen Gelingensbedingungen (vgl. Carney/Jay 2002). Beide Studien gehen der Frage nach, welche Faktoren die Effektivität der Portfolios beeinflussen und benennen neuralgische Punkte der Portfolioumsetzung. Die Studien weisen darauf hin, dass Portfoliorubriken und Standards die Portfolioarbeit im Hinblick auf die Art der Reflexion und der Wissensrepräsentation massgeblich steuern. Die in die Studie einbezogenen Portfolios waren dann effektiv in Bezug auf Reflexion und Verbesserung der Praxis, wenn sie auf Artefakten aus der Praxis basierten. In der Studie mit den Lehrpersonen in der Praxis wurden bestimmte Elemente als reflexionsfördernd eruiert: Ein Element ist die Motivation zur Reflexion, ein weiteres ist die Fähigkeit (z.B. durch Denkstrategien), Distanz zum Erlebten einzunehmen. Als weiteres Element wurde ein Klima des Vertrauens, in dem man sich auch Blößen geben kann, ausgemacht. Außerdem seien Materialien zum Reflektieren (Videos, Fälle etc.) und Hilfsmittel zum Reflektieren (Fragen, Guidelines etc.) prozessfördernd. Und schliesslich brauche es auch Zeit für den Rückblick in Ruhe (ebd. S. 13).

Ähnliche Gelingensbedingungen formuliert McCready (2007). Zum Schluss sei jedoch eine Metaanalyse von Lyons und Evans (1997) erwähnt. Die Autorinnen berichten von Fallstudien, die im Rahmen eines gross angelegten Projektes mit Portfolios zur Unterstützung von lebenslangem, selbstgesteuertem Lernen entstanden. Lyons und Evans kommen zum Fazit, dass für einen fruchtbaren Einsatz von Portfolios *erstens* die Techniken zur Erstellung von Portfolios erlernt und deshalb in den Unterricht eingebaut werden müssen, *zweitens* eine Unterstützung der Portfolioaktivitäten auf der institutionellen Ebene, z.B. durch ein Austauschforum hilfreich ist, *drittens* die Portfoliopäsentation ein motivierendes und wirkungsvolles Element der Portfolioarbeit darstellt, *viertens* alle Elemente des

Portfolioprozesses im Blickfeld behalten werden müssen, und dass *fünftens* schliesslich Portfolios für Assessments ebenso gut wie für Entwicklungszwecke eingesetzt werden können (ebd., S. 17).

4.5 Zusammenfassung und Fazit

Die Wurzeln der Portfolioarbeit reichen zurück bis in die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Als didaktisches Instrument tritt das Portfolio jedoch erst seit den 1980er Jahren in Erscheinung. Was in den USA als Mittel zur Abwendung einer Prüfungsmanie mit standardisierten Tests begann, verbreitete sich danach als innovatives Lerninstrument auf der Primar-, Sekundar- und Lehrerbildungsstufe zuerst im angloamerikanischen und skandinavischen Raum, seit 1993 auch im deutschen Sprachraum. Die Expansion des Portfolios steht im Rahmen eines Wandels der Lehr- und Lernkultur. Es handelt sich dabei um eine Wende hin zum Individuum, dessen individuellen Kompetenzen und vor allem zu dessen individuellen *Lernkompetenzen*. So gesehen ist das Portfolio in der Didaktik eine Innovation, die Positives verspricht. Es steht jedoch auch im Kontext eines gesellschaftlichen Druckes auf jedes Individuum, seine Kompetenzen lebenslang weiterzubilden.

Die Portfolioerfolgsgeschichte begann in der Praxis und entwickelte sich mit dieser Praxis, nun schon seit vielen Jahren. Die in der umfangreichen Portfolioliteratur beschriebenen Konzepte basieren meist auf theoretischen Annahmen, die eher selten explizit gemacht werden. Die häufigsten theoretischen Begründungen drehen sich um das Portfolio als Reflexionsinstrument zur Entwicklung von selbstreguliertem Lernen und/oder von Professionskompetenzen. Das Portfolio wird an erster Stelle zu Reflexionszwecken eingesetzt, mit dem Ziel, durch die Reflexion die eigenen Lernfähigkeiten zu entwickeln und damit auch die fachlichen Leistungen zu erhöhen.

Die Forschung zum Portfolio befasste sich lange Zeit eher mit den durch die Beteiligten rapportierten Effekten des Portfolios als mit dem empirischen Nachweis der Wirkungen. In den letzten Jahren jedoch nehmen Studien mit experimentellem Design und dem Ziel zu, die dem Portfolio zugeschriebenen Wirkungen systematischer zu überprüfen. Es zeigt sich dabei, dass das Portfolio durchaus in der Lage ist, zu halten, was es auch verspricht. Dies jedoch nur, wenn gewisse Grundregeln eingehalten werden. Wenn etwa Häcker (2007) meint, dass Portfolios oft ebenso schnell wieder verschwinden, wie sie aus dem Boden gestampft wurden, dann dürfte dies insbesondere damit zu tun haben, dass bei der Planung eines Portfolios diese Grundregeln oft nicht genügend berücksichtigt werden.

Der mittlerweile recht grosse Fundus an empirisch gesichertem Wissen zu Design, Implementation und Umsetzung von Portfolios wird hier, in Anlehnung an alle vorgängig im Kapitel dargelegten Studien, bilanzierend dargestellt.

Klarheit, Struktur und Transparenz: Portfolioarbeit ist in jedem Fall komplex. Sie kommt einer Abkehr von Lerngewohnheiten gleich und löst deshalb immer Unsicherheit aus. Deshalb müssen Design, Ziele und Leitlinien der Umsetzung umso klarer und überschaubarer sein. Das Portfolio soll so straff wie nötig und so offen wie möglich konzipiert sein, was in den empirischen Studien als Gratwanderung zwischen Offenheit und Struktur/Standardisierung artikuliert wird. Es genügt nicht, ein Portfolio zu verlangen, es braucht genauere strukturelle Vorgaben im oben beschriebenen Sinne, damit Portfolioarbeit nicht zur alibimässigen Sammelübung verkommt.

Angemessener Beurteilungsmodus und Beurteilungskriterien: Ob nun das Portfolio nur formativ oder auch summativ beurteilt wird – ohne Gütekriterien zumindest für eine formative Beurteilung kann kein Portfoliodesign im formellen Ausbildungsbereich der Tertiärstufe bestehen. Gewissheit über den Modus der Beurteilung wirkt steuernd auf die Portfolioarbeit, auch wenn man nicht so weit geht, zu fordern, dass das Portfolio summativ zu beurteilen sei, weil es sonst die Konkurrenz mit andern summativ beurteilten Lehrveranstaltungen fürchten müsse.

Passung zwischen Ziel, Struktur, Begleitung und Beurteilung des Portfolios

(Alignment): Fürs Portfolio gilt vielleicht mehr noch als für andere Lehr- und Lernmethoden: Es braucht eine Passung zwischen den Zielen (z.B. Erweiterung der Fähigkeit zur Selbstreflexion), der Struktur (z.B. konkret zu erledigende Selbstreflexionsaufgaben), der Begleitung (z.B. den mündlichen oder schriftlichen Hinweisen, worauf die Aufmerksamkeit zu fokussieren sei) und der Beurteilung (z.B. den Kriterien, welche nicht nur bei der formativen oder summativen Rückmeldung verwendet werden, sondern auch bei den Aufgaben, die fürs Portfolio zu erledigen sind).

Einbettung in den Lehr- und Lernkontext: Ein Portfoliokonzept muss auf den gesamten Lehr- bzw. Lernkontext abgestimmt sein. Die zentralste Entscheidung, die gefällt werden muss, betrifft die Frage, ob ein Portfolio obligatorisch oder fakultativ für die Studierenden sein soll. Ein fakultatives Portfolio, das nur durch interessierte Studierende besucht wird, kann oder muss anders konzipiert werden als ein Portfolio, das auf obligatorischer Basis stattfindet. Da sehr viele Forschungsergebnisse deutlich darauf hinweisen, wie viel Zeit, Energie und langer Atem für die individuelle Portfolioentwicklung nötig ist, kann eine Portfolioveranstaltung nur bei ganz bestimmten Studierenden mit den obligatorischen Lehrveranstaltungen konkurrenzieren, nämlich bei den Studierenden, die besonders einsatzbereit, höchst motiviert und wahrscheinlich auch leistungsfähig sind. Die andern werden sich nicht freiwillig für ein Portfolio entscheiden.

Unterstützung der Studierenden durch Hinweise und Hilfestellungen bei der Reflexion:

Werden nur Reflexionstexte verlangt und keine genaueren Anhaltspunkte für die Reflexion mitgeliefert, besteht die Gefahr, oberflächliche Reflexionen zu provozieren (s. Forschungsergebnisse zu den Prompts, Kap. 4.4.2). Es braucht Fragen und Aufträge, welche die Aufmerksamkeit der Studierenden auf bestimmte Aspekte lenken. Die lenkenden Fragen berücksichtigen idealerweise jedoch die Phasen des Lernprozesses und die zunehmenden Fähigkeiten der Studierenden. Fortgeschrittene Studierende schätzen es nicht, wenn die Autonomie zu stark durch Fragen eingeschränkt wird. Wer etwas selber lösen kann, will dies in der Regel auch tun.

Begleitung der Studierenden durch Coaches. Begleitpersonen können die normale Unsicherheit, die vor allem zu Beginn des Prozesses besteht, und die Enttäuschungsgefahr vermindern helfen. Sie sollten es verstehen, eine Vertrauensbasis herzustellen. Eine Vertrauensbasis herzustellen ist auch zentral, weil Portfolioreflexionen persönlicher sind als "normale" Studienaufgaben. So geht es beispielsweise, je nach Ausrichtung des Portfolios, um eigene Stärken und Schwächen im professionellen Kontext. Unsicherheitsreduzierend kann auch eine Kooperation unter Studierenden sein. Die Begleitpersonen ihrerseits müssen auf ihre Arbeit vorbereitet werden, sie müssen das Konzept kennen, um angemessen mit der anfänglichen Unsicherheit der Studierenden umgehen zu können.

Rahmenbedingungen: Portfolioarbeit braucht adäquate Rahmenbedingungen, z.B. angemessene Zeitfenster für Treffen mit Coaches und insgesamt genügend Zeitressourcen für die im Selbststudium zu erbringenden Leistungen. Ideal sind nebst guten Rahmenbedingungen und Zeitressourcen sowohl für die Studierenden wie die Begleitenden auch die ideelle Unterstützung der Ausbildungsverantwortlichen und aller Lehrenden im entsprechenden Lehrkontext.

Die Früchte der Portfolioarbeit lassen auf sich warten. Gerade deshalb muss Portfolioarbeit gut bedacht, sorgfältig geplant und von allen Begleitpersonen mit Motivation und Überzeugung angepackt werden. Nicht nur die Lernenden, auch die Begleitpersonen und deren Institution müssen anfängliche Hindernisse und Blockaden überwinden, und einen langen Atem haben, um den Mehrwert der Portfolioarbeit zu *erfahren*.

5 Konzept eines Portfolios an der Fachhochschule

Basierend auf den bisher dargelegten theoretischen und empirischen Grundlagen wird im fünften Kapitel das Konzept eines Portfoliomoduls für die Ausbildung in Sozialer Arbeit an einer Fachhochschule vorgestellt. Hintergrund der Portfolioarbeit ist die im Zuge der Bologna-Reform eingeführte Modularisierung und die Orientierung des Curriculums an berufsbefähigenden Kompetenzen. Das Portfoliomodul hat die Funktion, der drohenden Fragmentierung des Studiums entgegenzuwirken (→Integration) und zugleich die Entwicklung der Kompetenzen voranzutreiben (→Reflexion). Erreicht werden soll dies über die intensive Arbeit an der Entwicklung der Fähigkeiten zur Reflexion und zur selbstregulierten Wissenserweiterung. Laut den Vorgaben der Fachhochschule müssen diese beiden Fähigkeiten im Portfoliomodul auch überprüft werden.

Das erste Teilkapitel befasst sich mit dem Begriff *Kompetenz* und dem Kompetenzprofil¹⁸ der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW). Daran anschliessend werden Funktionen und Ziele des Portfoliomoduls erläutert (Kapitel 5.2) und die individuelle studentische Portfolioarbeit anhand von vier strukturierenden Prinzipien charakterisiert (Kapitel 5.3). Das letzte Teilkapitel thematisiert die Eckpfeiler der Umsetzung und Organisation der Portfolioarbeit innerhalb eines semesterübergreifenden Moduls an der Fachhochschule (Kapitel 5.4).

5.1 Die Orientierung an Kompetenzen und am Kompetenzprofil

Im Rahmen einer inhaltlichen und strukturellen Reform des Studienangebotes hat die Hochschule für Soziale Arbeit 2008 ein Kompetenzprofil entwickelt und die Ziele der einzelnen Module entsprechend diesem Kompetenzprofil festgelegt.

Die Entwicklung des Kompetenzprofils wurde ausgehend von einem bildungstheoretisch fundierten Kompetenzverständnis vorgenommen, das sich an das Kompetenzverständnis von Christiane Hof (2002b) anlehnt. Gesellschafts- und professionstheoretische Überlegungen und empirische Analysen (Arbeitgebendenbefragung, Stelleninserateanalysen) halfen einer hochschulinternen Gruppe um Forrer Kasteel, Markwalder, Parpan-Blaser und Wilhelm (2007) dabei, das Profil festzulegen. Im Kompetenzprofil sind zehn Fachwissensbereiche und acht Kompetenzbereiche bzw. *Fähigkeiten* definiert. Die acht Fähigkeiten stehen im Zentrum der Portfolioarbeit. Es sind dies die Fähigkeit zur Prozessgestaltung (K1), zur Innovation (K2), zu leiten und zu führen (K3), zur Kooperation (K4), zu forschen (K5), zur Dokumentation (K6), zur (Selbst-)Reflexion (K7), zur selbstregulierten Wissenserweiterung (K8). Im Kompetenzprofil sind diese acht Bereiche in noch konkretere Teilaspekte unterteilt.

Der Begriff Kompetenz wird seit einigen Jahren sowohl im Alltag als auch in bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussionen inflationär und sehr unterschiedlich verwendet. Je nach disziplinärem Hintergrund gehen die impliziten oder expliziten Begriffsverständnisse auseinander. Hier soll der Begriff wie er in dieser Arbeit verwendet wird, geklärt werden.

Nach Weinerts (2001b, S. 45) Definition sind Kompetenzen „a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal“. Bei

18 s. Anhang

Erpenbeck und Heyse (1999, S. 162) werden sie definiert als "von *Wissen* fundiert, durch *Werte* konstituiert, als *Fähigkeiten* disponiert, durch *Erfahrungen* konsolidiert, auf Grund von *Willen* realisiert". Und so definiert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) den Begriff (DeSeCo 2005, S. 2): "A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous."

Christiane Hof (2002a, S. 158) wiederum versteht Kompetenz als "Fähigkeit, in konkreten Situationen angemessen zu handeln". Sie spricht damit die Aufgabe des Individuums an, in konkreten Situationen die eigenen Voraussetzungen auf die Erwartungen und Ressourcen der Umwelt abzustimmen. Als Ressourcen auf der Seite des Individuums sieht sie dabei das Wissen, Können und Wollen der handelnden Person, auf der Seite der Umwelt die Verhaltenserwartungen und Handlungsressourcen. Hof weist auf die Unterscheidung zwischen der Kompetenz als Disposition und der Performanz als dem tatsächlichen Verhalten bzw. Handeln in der Situation hin. Die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz geht auf Arbeiten des Linguistikers Noam Chomsky aus den 1970er Jahren zurück (vgl. ebd. S. 158f.).

Vielen Definitionen des Kompetenzbegriffs¹⁹ gemeinsam ist diese mehr oder weniger explizite Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz, etwa wenn von Dispositionen gesprochen wird, die (erst) auf Grund von Willen realisiert werden (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999). Ebenso verbreitet ist die Differenzierung zwischen Wissen und Können. Für dieses Verhältnis gilt nach Gruber (1999, S. 49), dass Können die Grundlage von Wissen und Kompetenz ist, nach Neuweg (2000a, S. 1) kann jedoch Können "qua Reflexion zu Wissen kristallisieren".

Wenn zwischen Kompetenz (als personabhängige Dispositionen von Wissen und Können) und Performanz (als konkretes Handeln und Bewältigen von Situationen) unterschieden wird, dann wird klar, warum es für die Beschreibung der Kompetenz nicht reicht, nur Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten bzw. Können zu unterscheiden. Denn auch wenn Wissen und Können bei einer Person vorhanden sind, so zeigt diese Person ihr Wissen und Können nicht zwingend in jeder Situation. Nur wenn sie auch bereit, gewillt und motiviert ist, ihr Wissen und Können für die Bewältigung einer bestimmten Situation auch zu verwenden, also nur im konkreten Handeln lässt sich die Kompetenz einer Person erkennen oder zumindest erahnen. Deshalb werden in vielen Kompetenzdefinitionen weitere Komponenten von Kompetenz genannt, etwa "Werte", "Willen" "Bereitschaften" (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 162), "attitudes, emotions, values and motivations" (DeSeCo 2005, S. 2).

Damit gelangen die Einstellungen/Haltungen als drittes grundlegendes Element der Kompetenz nebst Wissen und Können ins Blickfeld. In der Sozialpsychologie werden Einstellungen definiert als mentale Repräsentationen, die aus einer zusammenfassenden Bewertung einer Person (eigene oder andere Personen), eines Sachverhaltes, eines Ereignisses, einer Idee u.a. bestehen. Diese Bewertungen sind qualitativer oder quantitativer Art. Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen werden auch als Vorurteil, Einstellungen

¹⁹ Dies gilt für den theoretischen Diskurs, nicht aber für den Alltagssprachlichen Gebrauch, wo Begriffe wie Fertigkeiten, Qualifikationen, Anforderungen, Wissen etc. oft synonym verwendet werden.

gegenüber der eigenen Person als Selbstwertgefühl und Einstellungen gegenüber abstrakten Grössen (z.B. Redefreiheit) als Wertvorstellungen bezeichnet (Werth/Mayer 2008, S. 206). Hetze (2008) definiert Werthaltungen als Konzepte oder Überzeugungen über wünschenswerte Endzustände oder Verhaltensweisen. Diese Überzeugungen gehen über spezifische Situationen hinaus und leiten die Auswahl und die Bewertung von Verhalten/Handlungen und Ereignissen (ebd., S. 6).

Einstellungen können nach Werth und Mayer (2008, S. 209) sowohl implizit bzw. unbewusst als auch explizit bzw. artikulierbar und bewusst handlungssteuernd sein: "Einstellungen können unserem Verhalten implizit zugrunde liegen, ohne dass uns dies unmittelbar zugänglich und bewusst wäre; wir können sie auch explizit äussern und deliberativ zur Verhaltenssteuerung einsetzen."

Basierend auf den hier skizzierten Konzepten, die in der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion breit abgestützt sind, wird der Begriff Kompetenz für diese Arbeit sehr allgemein definiert.²⁰ Unter Kompetenz wird eine subjektive Disposition verstanden, die aus Wissen, Werten bzw. Einstellungen/Haltungen und Fähigkeiten in Bezug auf eine bestimmte Domäne des Handelns in konkreten Situationen besteht. Die Kompetenz als subjektiv vorhandene Disposition wird in bestimmten Handlungssituationen als Performanz gezeigt. Ob und wie sie gezeigt wird, das hängt von der Situation und von den Rahmenbedingungen ab, beispielsweise von den gesellschaftlichen Erwartungen (etwa in Form von Normen, Rechten, Pflichten) und infrastrukturellen Möglichkeiten und Ressourcen.

Alle drei Elemente von Kompetenz, also *Wissen*, *Können* (Fähigkeiten/Fertigkeiten) und *Einstellungen/Haltungen* konsolidieren und/oder entwickeln sich weiter in konkreten Situationen in Alltag und Beruf, indem diese Situationen durch Handeln und Reflexion bewältigt werden (s. auch Kapitel 2).

5.2 Funktionen und Ziele des Portfoliomoduls

Das Portfoliomodul dient dazu, die in diversen Lernsituationen erworbenen Fähigkeiten und Wissensbestände zueinander in Bezug zu setzen und im Hinblick auf alle acht im Kompetenzprofil festgeschriebenen Fähigkeiten zu bündeln (Integration). Es dient als flankierende Massnahme, die der Fragmentierung durch Modularisierung etwas entgegen hält, und ist deshalb semesterübergreifend konzipiert. Es hat eine Laufzeit von sechs Semestern. Die Integrationsfunktion entfaltet Portfolioarbeit durch das konkrete Reflektieren des eigenen Handelns und der eigenen Fähigkeiten. Hauptfunktion der Portfolioarbeit an der HSA sind dem entsprechend *Integration* und *Reflexion*.

Im Portfoliomodul stehen zwar alle acht Fähigkeitsbereiche des Kompetenzprofils im Blickfeld, denn alle werden dokumentiert und reflektiert. Die Hauptverantwortung für die Entwicklung der zehn Wissensbereiche und der meisten der acht Fähigkeiten liegt jedoch in andern Modulen. So wird z.B. die Fähigkeit zur Prozessgestaltung speziell in den Praxismodulen geübt, und dort auch überprüft und bewertet. Jedem Modul sind spezifische Lernziele zugeordnet, die mittels Leistungsnachweis überprüft und bewertet werden.

²⁰ Die Definition allgemein zu halten macht Sinn, weil schon innerhalb der Fachhochschule der Sozialen Arbeit kein Konsens über den Begriff herrscht. In ihrer Allgemeinheit ist die hier vorgeschlagene Definition mit der dem Kompetenzprofil zu Grunde liegenden Verständnis vereinbar.

Als zu überprüfende Lernziele des Portfoliomoduls sind "nur" zwei der acht Kompetenzbereiche gesetzt, auch wenn im Portfolio alle Kompetenzbereiche als Medium zur reflexiven Auseinandersetzung verwendet werden. Verpflichtende Lernziele im Portfoliomodul sind die "Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion" und die "Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung". Zwar tragen auch andere Module zur Entwicklung dieser beiden Fähigkeiten bei (etwa Fallwerkstätten flankierend zu den Praktika, oder ein Lernstrategiemodul), im Portfoliomodul müssen diese beiden Fähigkeiten jedoch zwingend per Leistungsnachweis summativ überprüft werden.²¹ Eine wichtige Rolle spielt im Portfoliomodul auch die "Fähigkeit zur Dokumentation", sie wird jedoch zur Hauptsache in andern Modulen entwickelt und bewertet.

<p>Fach- und Methodenkompetenz</p> <p>Fähigkeit zur Prozessgestaltung</p> <p><i>Fähigkeit zur Dokumentation</i></p> <p>Fähigkeit zur Innovation</p> <p>Fähigkeit zu forschen</p> <p>Fähigkeit zu leiten und zu führen</p>	<p>Sozialkompetenz</p> <p>Fähigkeit zur Kooperation</p>	<p>Selbstkompetenz</p> <p><i>Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion</i></p> <p><i>Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung</i></p>
--	--	--

Abb. 6: Fähigkeiten, die im Modul *Studentisches Portfolio* dokumentiert und reflektiert werden

In dieser Arbeit wird unter der Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung die Fähigkeit verstanden, das eigene Lernen kognitiv, metakognitiv und motivational zu regulieren. Die Fähigkeit umfasst kognitive Lernstrategien (Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien), metakognitive Lernstrategien (Planung, Überwachung und Evaluation des eigenen Lernens) und motivationale Strategien zur Regulation des Selbst (s. Kapitel 3).²²

Reflexion wird verstanden als bewusster kognitiver Prozess, der das bewusste und kritische Nachdenken über Handlungen und deren Konsequenzen unter Einbezug des Wissens über die eigene Person und die Welt mit einschließt. Selbstreflexion als spezifische Form der Reflexion fokussiert die Rolle der eigenen Person innerhalb der Handlungen (s. Kapitel 2).

Demnach umfasst die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion²³, dass die Studierenden in der Lage sind, das (eigene) Handeln und die (eigenen) Kompetenzen nach bestimmten Normen (Ideal-, Individual-, Sozialnorm) zu bewerten und die diagnostizierten Stärken und

21 Das Portfolio ist ein Pflichtmodul, alle Pflichtmodule müssen summativ überprüft werden.

22 Unter Selbstkompetenz wird im Kompetenzprofil der HSA die "Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion" mit drei Teilkomponenten beschrieben: Danach sollen die Studierenden fähig sein, Unterschiede zwischen eigenen und fremden Werten und Normen zu erkennen, das eigene Handeln im beruflichen Kontext zu reflektieren und Reflexionsgefäße wie Supervision und Intervention zu nutzen und zu initiieren. Ebenso unter die Selbstkompetenz subsumiert wird die "Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung". Dabei geht es um die Fähigkeit, Lernanregungen zu integrieren, sich neues Wissen zu erschließen, die vielfältigen und widersprüchlichen Anforderungen, mit denen man in Lernprozessen konfrontiert wird, zu analysieren und zu verstehen. Die Studierenden sollen, so das Kompetenzprofil, im Rahmen dieser Fähigkeit auch zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden sowie Prioritäten setzen können.

Die im Kompetenzprofil verankerten Teilaspekte der beiden Fähigkeiten decken sich nicht vollumfänglich mit den in dieser Arbeit verwendeten Operationalisierungen. Da jedoch die Operationalisierungsebene des Kompetenzprofils in Überarbeitung ist, wird in der konkreten Ausgestaltung des Portfoliomoduls nach der hier vorgestellten Version gearbeitet. Diese deckt sich mit den in dieser Arbeit theoretisch begründeten Teilaspekten der Kompetenzen.

23 In dieser Arbeit wird nach Möglichkeit auf die aus dem Kompetenzprofil stammende Doppelbezeichnung (Selbst-)Reflexion verzichtet und allgemeiner von Reflexion, welche die *Selbstreflexion* einschließt, gesprochen. Im Kompetenzprofil wird durch die Doppelbezeichnung auf die zentrale Rolle der *Selbstreflexion* für die Soziale Arbeit hingewiesen.

Schwächen zu analysieren. Dazu gehört die Fähigkeit, die eigenen Handlungen und deren Auswirkungen im Hinblick auf Werte- und Normensysteme (eigene Einstellungen/Haltungen, Professionsethik, gesellschaftliche Erwartungen) einzuschätzen. Weiter müssen die Studierende in der Lage sein, subjektive und objektive Wissensbestände für die Analysen nutzbar zu machen.

5.3 Prinzipien der Portfolioarbeit

Unten stehende Abbildung zeigt vier Arbeitsgrundsätze, welche die Portfolioarbeit charakterisieren und anhand welcher die konkrete studentische Portfolioarbeit im Folgenden erläutert wird. Im Mittelpunkt steht die dokumentengestützte Reflexion. Sie basiert auf dem Sammeln und Selektieren von Lern- und Arbeitsprodukten (Dokumenten) aus den verschiedenen Lernorten und wird durch Dialog und Feedback unterstützt.

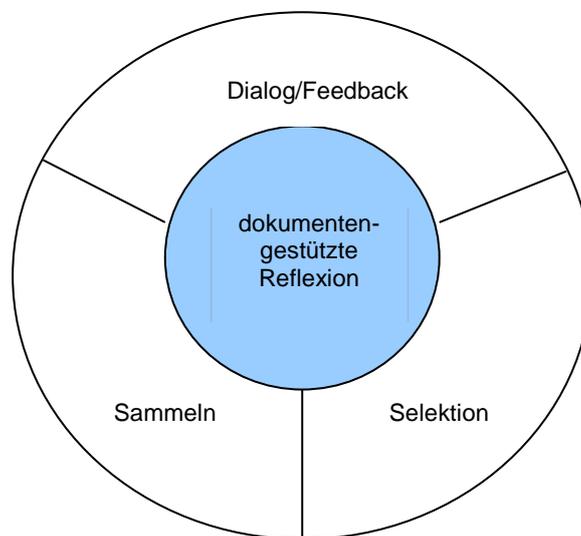


Abb. 7: Prinzipien der Portfolioarbeit

Das Sammeln: In einem Archivordner werden Lern- und Arbeitsprodukte ("Dokumente") gesammelt, die während des Studiums in den verschiedenen Lernsituationen inner- und außerhalb des Hochschulkontextes entstehen. Diese Dokumente sind Ausgangspunkt und zugleich Hilfsmittel zur Reflexion der eigenen Kompetenzen ("dokumentengestützte Reflexion"). Die Produkte oder Dokumente stehen symbolisch für Lern- bzw. Handlungserfahrungen aus der Vergangenheit. Quasi als "Indizien" verweisen sie mehr oder weniger direkt auf die eigenen Kompetenzen. Diese Dokumente können verschiedenster Art sein: Referatsnotizen oder Präsentationen, (Schlüssel-)Situationsbeschreibungen, Fallbeschreibungen, aber auch verschriftlichte Feedbacks zu eigenen Präsentationen, zu selbst verfassten Evaluationen und zu Projektplänen mit eigener Beteiligung, Lern- und Arbeitspläne, eigene Leistungsnachweise oder Feedbacknotizen zu eigenen Leistungsnachweisen, Gesprächsprotokolle, Gesprächsnotizen, Posters etc. Die zu Beginn noch wenig strukturierte Sammeltätigkeit schärft allmählich den Blick für Dokumente mit "Beweischarakter" im Hinblick auf bestimmte Kompetenzbereiche. Denn nicht alle der gesammelten Dokumente werden letztlich Eingang ins Präsentationsportfolio finden, die erste Phase der Sammeltätigkeit entspricht einem noch eher ungerichteten Archivieren.

Die Selektion: Je mehr Dokumente sich im Archivordner sammeln, desto stärker löst das Selektionsprinzip das Sammelprinzip ab. Die Studierenden beginnen, die Dokumente zielgerichtet zu sortieren, indem sie diese den anvisierten Kompetenzbereichen zuordnen. Sie wählen Dokumente aus, die den Weg zu den im entsprechenden Kompetenzbereich formulierten Zielen für Aussenstehende am besten aufzeigen. Zu den definitiv ausgewählten Dokumenten verfassen die Studierenden schriftliche Reflexionstexte. Liegen zu besonders lehrreichen Situationen keine entsprechenden Dokumente vor, werden Situationsbeschreibungen erstellt. Mit den Situationsbeschreibungen wird anschliessend wie mit andern Dokumenten verfahren.

Bei der Auswahl von Dokumenten müssen die eigenen Erfahrungen (symbolisiert durch Arbeitsprodukte bzw. Dokumente), die durch das Kompetenzprofil gesetzten Anforderungen und darüber hinaus die Perspektive Aussenstehender (Peers und Begleitpersonen) zusammengedacht werden.

Dialog und Feedback: Für die Erreichung der Ziele des Portfolios – die Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen – ist die Kommunikation über das Lernen und die Leistungen an verschiedenen Lernorten von grosser Bedeutung. Auf den engen Zusammenhang zwischen dem Denken in äusseren, sozialen Zusammenhängen (Dialoge) und dem Denken im Inneren (Monologe) hat schon Vygotsky (2002) hingewiesen. Auch im Konzept der „Dialogischen Didaktik“ (Ruf 2006, S. 60), das sich am Grundmuster des Gesprächs und an den verschiedenen Gesprächsrollen orientiert, ist diese Idee vorhanden. Der regelmäßige Wechsel der Gesprächsrollen (Sprechende – Zuhörende – Beobachtende) impliziert einen Wechsel der Perspektiven und eröffnet je neue „Tätigkeitsfelder“ (ebd. S. 61).

Ausgehend von den Grundgedanken der Dialogischen Didaktik werden auch in der Portfolioarbeit die drei Perspektiven und die entsprechenden „Tätigkeitsfelder“ unterschieden: In der Rolle der Sprechenden erklären und zeigen die Lernenden ihre Handlungen und ihr Wissen aus der Perspektive des Ichs. In der Rolle der Zuhörenden nehmen die Lernenden die Perspektive des Gegenübers ein und versuchen zu verstehen, wie diese handeln und wie diese die Sache sehen. In der Rolle der Beobachtenden schaffen die Lernenden noch etwas mehr Distanz und ordnen ihr Wissen und ihre Handlungen in den Zusammenhang des Wissens und der Handlungen anderer ein. Für die Reflexionsprozesse fördernd ist nicht nur dieser Gesprächsrollenwechsel. Wenn Menschen verstanden werden wollen, müssen sie ihre Gedankengänge fürs Gegenüber verständlich aufbereiten. Dies zwingt sie dazu, das eigene Wissen entsprechend klar zu strukturieren und zu bündeln. Kommunizieren, insbesondere verbal, ohne Denken geht nicht, und folglich unterstützt mündliche und schriftliche Kommunikation auch Denkprozesse (vgl. Whorf 1963; Zimmer 1988).

Der Austausch von Feedbacks erfüllt zudem wichtige Funktionen für die beteiligten Personen. Feedbacks geben Informationen über die Folgen des (eigenen oder beobachteten) Handelns. Solche Informationen aus der Aussenperspektive über die Wirkungen bzw. Auswirkungen des eigenen Handelns ermöglichen es, das Handeln zu überprüfen und dabei blinde Flecken aufzudecken. Feedbacks können jedoch nur auf einer vertrauensvollen Basis lernwirksam werden und das Geben und Entgegennehmen von lernwirksamen Rückmeldungen will geübt sein. Es bedarf einer konstruktiven Feedbackkultur, einem offenen Umgang mit Fehlern und Unvollkommenheiten, wenn Fehler als

wertvolle Hinweise für den Lernprozess aufgefasst werden sollen. Eine entwicklungsfördernde Feedbackkultur setzt gegenseitigen Respekt und grundsätzliches Wohlwollen voraus, denn es kann unangenehm sein, mit den blinden Flecken seines Selbstkonzepts konfrontiert zu werden (vgl. Fengler 2004; Greif 2008; Hey 2001; Krause/Stark 2006; Landwehr 2003, S. 16ff.). Im Portfoliomodul soll das Feedback als Möglichkeit zur Optimierung des eigenen Handelns und der eigenen Kompetenzen genutzt werden.

Die dokumentengestützte Reflexion: Zentrale Methode der Portfolioarbeit, also eigentlich mehr als „nur“ Arbeitsprinzip, ist die dokumentengestützte Reflexion. Dokumente (diverse Lern- und Arbeitsprodukte, s. dargelegte Arbeitsprinzipien) symbolisieren (Lern-) Handlungssituationen. Diese Dokumente können Ausdruck kürzerer (z.B. eine Szene in einer Gruppenarbeit oder in einer Teamsitzung) oder längerer Handlungen sein (z.B. das Erstellen einer Seminararbeit oder das Leiten eines mehrwöchigen Projektes). Das dokumentengestützte Reflektieren findet in schriftlicher Einzelarbeit und/oder in mündlichen Feedbackgesprächen statt. Bei Abschluss des Moduls müssen eine verbindlich festgelegte Anzahl Dokumente und schriftliche Reflexionstexte vorliegen (s. Kapitel 5.4).

Die dokumentengestützte Reflexion wird in mehrere Schritte unterteilt. Sie beginnt mit der Benennung der in der erlebten Situation gezeigten Stärken und Schwächen in Bezug auf einen bestimmten Kompetenzbereich. Dabei werden die eigenen Fähigkeiten hauptsächlich mit Blick auf eine Individual- und Idealnorm, aber auch im sozialen Vergleich beurteilt. Es folgt danach die Suche nach Begründungen und Zusammenhängen, wobei die eigene Person und ihre Handlungen von besonderem Interesse sind. Warum konnte sie in der zu analysierenden Situation entsprechende Kompetenzaspekte (nicht) zeigen, welche (lern-)biographischen Zusammenhänge gibt es dafür? Flankierend dazu wird analysiert, in welcher Art und Weise der soziale Kontext und die Rahmenbedingungen das Handeln in der Situation beeinflusst haben. Auf Grund dieser kompetenzbezogenen Analyse der Situation werden Konsequenzen und Ziele für zukünftige Handlungen formuliert, wobei der Blick in die Zukunft Überlegungen zu möglichen Stolpersteinen umfasst. Bei den Analysen wird besonders auf Aspekte der Wissensintegration (subjektive und objektive Wissensbestände) und auf die Benennung von Emotionen geachtet.

Basis des hier beschriebenen schrittweisen Vorgehens sind die Teilaspekte der beiden Zielgrößen des Portfoliomoduls, der Fähigkeit zur Reflexion und der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Das Vorgehen entspricht einer Operationalisierung dieser beiden Fähigkeiten (s. Kapitel 5.2).

5.4 Konkrete Umsetzung und Organisation der Portfolioarbeit

Das studentische Portfolio an der HSA ist ein Pflichtmodul, das für alle Studierenden (Vollzeitstudium, Teilzeitstudium, Studium mit begleitender Praxisausbildung, insgesamt rund 300 Studierende pro Jahrgang) im Eintrittssemester beginnt und in der ersten Hälfte des 6. Semesters abgeschlossen wird. Sechs Credits werden für das Modul vergeben, das heisst ca. 180 studentische Arbeitsstunden sind in die Portfolioarbeit zu investieren, wovon ca. ein Drittel (60h) im Kontaktunterricht und zwei Drittel (120h) im Selbststudium.

Der Kontaktunterricht besteht im ersten Semester aus einer *Einführungsveranstaltung*²⁴. In dieser Grossgruppenveranstaltung (je ca. 120 Studierende in Basel und ca. 180 Studierende in Olten) stehen das Konzept und insbesondere die Ziele des Portfolios und das Kompetenzprofil im Mittelpunkt. Den Studierenden wird ein erster Überblick über die Arbeit in den sechs Semestern vermittelt, sie erhalten dabei als eine Art Leitfaden oder Drehbuch das sogenannte „Orientierungshandout“.

Anschliessend finden noch im ersten Semester drei *Workshops in Mentoratsgruppen* (*Gruppe à zehn Studierende und eine Mentorin bzw. ein Mentor*) statt. Ab dem zweiten Semester sind nur noch durchschnittlich zwei bis vier Workshops pro Semester festgelegt. In den Mentoratsworkshops werden Fragen geklärt und konkrete gemeinsame Reflexionsprozesse inszeniert. Die Verteilung der Workshops auf die Semester unterstützt die Kontinuität und das Fortschreiten des individuellen Portfolioentwicklungsprozesses. Die Workshops dienen auch der Vertiefung der Qualität der (schriftlichen und mündlichen) Reflexionen, und sie ersetzen weitgehend zeitaufwändige Einzelbegleitungen.

Parallel zu den Workshops wird am individuellen Portfolio weitergearbeitet. Ein grosser Teil des studentischen Aufwandes für das Portfolio ist das Selbststudium in Form von schriftlicher Textarbeit. Im einem der ersten Mentoratsworkshops werden Tandems gebildet, die danach konstant über die Moduldauer hinweg bestehen bleiben. Die Tandembildung soll dem Austausch von Feedbacks zwischen Peers Raum verschaffen.

Orientierungshandout und Sitzungen zwischen Modulleitung und Mentor/innen

Im Orientierungshandout erhalten Begleitende und Studierende ein Arbeitsinstrument, das entsprechend einem prozessbegleitenden Handbuch die wichtigsten Informationen und Eckpfeiler der Portfolioarbeit enthält. Es gibt im ersten Teil einen Einblick in die Grundlegungen der Portfolioarbeit (Modularisierung und Kompetenzorientierung; Leitideen Integration und Reflexion; Lernziele des Moduls; Strukturen des Moduls mit Überblick über alle Veranstaltungen). Der zweite Teil ("Portfolioarbeit konkret") umfasst eine Beschreibung eines möglichen schrittweisen Vorgehens bei der Erstellung einer Reflexion, aber auch bei der Erstellung eines Zeitplans über die gesamten sechs Semester hinweg. Enthalten sind auch Angaben zum Leistungsnachweis inkl. Beurteilungsraster. Im Orientierungshandout sind ausserdem Musterbeispiele für eine Standortbestimmungsreflexion und eine Situationsbeschreibung sowie das Kompetenzprofil der Fachhochschule als Ausgangspunkt für die individuellen Standortbestimmungen.

Für die Unterstützung der Begleitarbeit (30 Mentorinnen und Mentoren pro Studienjahr) findet eine tägige Einführungsveranstaltung statt, danach Sitzungen ein- oder zweimal pro Semester zu strategisch wichtigen Zeitpunkten (z.B. zwischen der Abgabe der Erstversion des Portfolios und der Rückgabe, um Bewertungsprobleme besprechen zu können). Diese Sitzungen dienen dem Austausch, der Klärung von Fragen und der Herstellung einer gemeinsamen Basis für die Portfoliobegleitung. Zudem werden vorausschauend die Ziele und Themen der kommenden Workshops und rückwärtsblickend die Erfahrungen in den vergangenen Workshops thematisiert. Es werden Detailplanungen für die kommenden Workshops abgegeben. Verbindlich an diesen durch die Modulleitung erstellten Workshop-Planungen sind die Vorgaben in Bezug auf die Ziele eines Workshops. Das konkrete

²⁴ Bei den ersten Portfoliokohorten waren es mehrere einführende Grossgruppenveranstaltungen. Mittlerweile ist es nur noch eine einzige. Dies ist die Konsequenz aus der Erkenntnis, dass mit langem Reden und Erklären der Portfolioarbeit die Hürde zum konkreten Tun (dem Schreiben von reflexiven Texten) niemals überwunden wird. Es verhält sich mit der Portfolioarbeit wie mit dem Jonglieren: Wer es können will, muss es konkret üben.

Vorgehen kann und soll jedoch von den Mentorinnen und Mentoren situativ an die aktuellen Bedürfnisse der Mentoratsgruppe angepasst werden. Eine besondere Rolle für die Unterstützung von Studierenden (sowie der Begleitenden) spielen Arbeitsblätter bzw. Leitlinien für das Erstellen von Reflexionen.

Der Leistungsnachweis

Der Leistungsnachweis überprüft die dem Portfolio zugeordneten Kompetenzbereiche, die „Fähigkeit zur Reflexion“ und die „Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung“. Er besteht aus drei Teilen,

- ✓ der Erstversion des Portfolios (1. Meilenstein) (wird nicht benotet, muss aber als genügend angenommen werden)
- ✓ der Abschlussversion des Portfolios (2. Meilenstein, Präsentationsportfolio) (2/3 der Gesamtnote)
- ✓ dem Abschlussgruppengespräch (1/3 der Gesamtnote)

Zur Erstversion des Portfolios gehören Standortbestimmungen zu allen acht im Kompetenzprofil festgelegten Kompetenzbereichen plus drei Dokumente mit den entsprechenden Reflexionen. Die Erstversion des Portfolios wird von den Begleitpersonen begutachtet und mittels Raster eingeschätzt, nicht aber benotet. Genügt die Erstversion den Anforderungen nicht, müssen bis zur Erfüllung der Anforderungen Nachleistungen erbracht werden.

Zur Abschlussversion des Portfolios gehört zum einen die Erstversion. Hinzu kommen neun Dokumente mit dazu gehörenden Reflexionen und zu allen acht Kompetenzbereichen je eine Abschlussreflexion. Die summative Beurteilung des zweiten Meilensteins bezieht sich auf die neuen Teile des Portfolios und nicht auf die Teile des Portfolios, die schon anlässlich des ersten Meilensteins formativ beurteilt wurden.

Das Abschlussgruppengespräch findet in der Regel mit zwei Tandems aus zwei verschiedenen Mentoratsgruppen statt, also in Vierergruppen. Es dauert insgesamt 40-45 Minuten. Die zwei Mentor/innen der zwei Tandems sind als Beurteilende anwesend. Die erste Hälfte des Abschlussgesprächs ist für die Erkenntnisse aus der Portfolioarbeit reserviert. Jedes Tandem präsentiert gemeinsam während zehn Minuten die zentralen Erkenntnisse, welche aus der Portfolioarbeit gewonnen wurden. Im zweiten Teil des Abschlussgesprächs werden den Studierenden eine *Situationsbeschreibung* und eine *Teilkompetenz* (aus dem Kompetenzprofil, K1 bis K8) vorgelegt. Es gilt, die beschriebene Situation *in Bezug auf diese Teilkompetenz* zu reflektieren.

Die zwei anwesenden Begleitpersonen beobachten den Prozess und beurteilen gemeinsam – sofort nach Abschluss des Kolloquiums – die Tandemleistung im ersten und die individuellen Leistungen der Studierenden im zweiten Teil.

Das Beurteilungsraster

Sowohl Erstversion als auch Zweitversion werden nach einem Qualitätskriterienraster eingeschätzt, wenn auch nur die Zweitversion benotet wird. Die einzelnen Kriterien entsprechen den Operationalisierungen der Fähigkeit zur Reflexion und der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Hinzu kommen drei Kriterien, die generelle Aspekte beinhalten (neun bis elf). Eine sehr stark gekürzte Form des Rasters wird für das Abschlussgespräch eingesetzt.

1 Eine Bewertung der eigenen Leistung: Die eigene Leistung, die eigenen Kompetenzen (Stärken und Schwächen) in der Situation (→Dokument) werden beurteilt: in Bezug auf eigene frühere Leistungen (Individualnorm), in Bezug auf die Idealnorm und in Bezug auf andere Personen (Sozialnorm).

2 Zusammenhänge/Begründungen auf der Ebene der eigenen Person: Wirkungszusammenhänge/Gründe auf der Ebene der eigenen Rolle, des eigenen Verhaltens, der eigenen Kompetenzen werden genannt.

3 Zusammenhänge/Begründungen auf der sozialen Ebene: Wirkungszusammenhänge/Gründe auf der Ebene anderer Personen werden genannt (z.B. Verhalten anderer Personen, welches das eigene Verhalten beeinflusst etc.).

4 Zusammenhänge/Begründungen auf der Ebene der Rahmenbedingungen: Wirkungszusammenhänge/Gründe für das eigene Handeln und das eigene Können, die mit Rahmenbedingungen zusammen hängen, werden genannt (z.B. Zeit, Ort, etc.).

5 Emotionale Aspekte: Die emotionale Befindlichkeit wird angesprochen, wie z.B. die Wahrnehmung von Angst, Zufriedenheit, Ärger, Stress etc.

6 Wissensbestandteile: Persönliche/biographische und theoretische Wissensbestandteile werden im Argumentationsverlauf deutlich gemacht.

7 Ziele/Strategien: Ziele, bzw. konkrete Teilziele/Strategien, die sich aus der Analyse ergeben, werden genannt/begründet.

8 Stolpersteine: Es werden für die persönliche Kompetenzentwicklung zu erwartende Hindernisse angesprochen.

9 Differenziertheit und Nachvollziehbarkeit: Die Argumentationsgänge sind differenziert, nachvollziehbar und relevant.

10 Selektion: Es werden zentrale, aussagekräftige Dokumente zur Reflexion gewählt und reflektiert.

11 Kohärenz: Die individuelle Kompetenzentwicklung zwischen Standortbestimmung und Abschlussreflexion ist nachvollziehbar und zusammenhängend dokumentiert und reflektiert.

B Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden

Im Teil B (Kapitel sechs) werden zunächst die Fragestellungen des Forschungsprojektes aufgeführt. Anschliessend werden Design, Methodenwahl und forschungsmethodisches Vorgehen erörtert und begründet. Es folgt die Beschreibung der Stichproben und der Datenerhebung sowie die detaillierte Beschreibung der Forschungsinstrumente und der Datenauswertung.

6 Fragestellung, Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden

6.1 Fragestellungen

Im Forschungsprojekt wird der Frage nachgegangen, ob das beschriebene Konzept eines Portfolios in der Lage ist, seine Ziele zu erreichen. Die zu überprüfenden Ziele des Portfolios sind die Förderung der Fähigkeit zur Reflexion²⁵ und der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen.

Die Hauptfragestellung lautet wie folgt:

1. Inwiefern fördert Portfolioarbeit die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen?

- 1.1. Inwiefern erkennen die Studierenden Situationen, die sich zur Reflexion der eigenen (Lern-)Handlungen eignen?
- 1.2. Inwiefern gelingt es den Studierenden, ihre (Lern-)Handlungen und Leistungen zu bewerten?
- 1.3. Inwiefern gelingt es den Studierenden, ihre (Lern-)Handlungen und Leistungen im Hinblick auf verschiedene Ursachen bzw. Zusammenhänge zu analysieren?
- 1.4. Welche Rolle spielt das Vorwissen der Studierenden bei der Analyse von (Lern-)Handlungen und Leistungen?
- 1.5. Welche Rolle spielt der Umgang mit (belastenden) Gefühlen bei der Analyse von (Lern-)Handlungen und Leistungen?
- 1.6. Inwiefern gelingt es den Studierenden, auf Grund ihrer Analysen Zielperspektiven für ihre weitere Kompetenzentwicklung zu entwerfen?
- 1.7. Inwiefern gelingt es den Studierenden, ihre (Lern-)Handlungen zu planen und zu überwachen?
- 1.8. Welche Rolle spielen motivationale Aspekte (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion, Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation) bei der Selbstregulation des Lernens?

Aus Forschungsergebnissen (s. Kapitel 4.5.) ist bekannt, dass Sinn und Zweck der Portfolioarbeit zu Beginn des Prozesses nicht einfach zu verstehen sind, und die Motivation für die Portfolioarbeit sehr unterschiedlich sein kann. Deshalb widmet sich eine weitere Frage der studentischen Motivation und Einstellung zur Portfolioarbeit.

²⁵ Im Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit (HSA FHNW) wird von der „Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion“ gesprochen. Hier wird auf diese Schreibweise verzichtet und von einer „Fähigkeit zur Reflexion“ gesprochen. Reflexion wird als Begriff verstanden, der auch Selbstreflexion umfasst. Selbstreflexion (s. Definition im Kapitel 2.1.3, Teil A) wird als eine spezifische Form von Reflexion gesehen, welche auf die Rolle der eigenen Person innerhalb von Handlungen fokussiert. Der Übergang zwischen „allgemeiner“ Reflexion und Selbstreflexion ist fließend.

2. Wie beurteilen die Studierenden Portfolioarbeit und wie motiviert sind sie, sich darauf einzulassen?

- 2.1. Werden Sinn und Zweck der Portfolioarbeit erkannt und akzeptiert?
- 2.2. Wie gross sind Interesse und Motivation, sich auf die Portfolioarbeit einzulassen?
- 2.3. Inwiefern verändern sich die Einstellungen zur Portfolioarbeit im Laufe der konkreten Portfolioarbeit?

Eine weitere Fragestellung geht möglicherweise bestehenden Zusammenhängen zwischen den motivationalen Faktoren wie Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation etc. und der Portfolioarbeit nach.

3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den motivationalen Aspekten der Selbstregulation und den Wirkungen der Portfolioarbeit?

Eine spezifische Fragestellung thematisiert allfällige Differenzen zwischen den Studierenden der verschiedenen Studienmodelle, sowohl bei den Wirkungen der Portfolioarbeit als auch bei der studentischen Beurteilung der Portfolioarbeit. Vermutet wird eine Differenz, begründet durch die in den beiden Modellen sehr unterschiedliche Art und Weise der Integration von Praxisarbeit/Praktika ins Studium.

4. Welche Unterschiede in Bezug auf die Wirkungen und die studentische Beurteilung der Portfolioarbeit gibt es zwischen Studierenden im Vollzeit- und Teilzeitstudium und Studierenden im Modell mit studienbegleitender Praxisausbildung?

Die fünfte und letzte Fragestellung geht den Unterschieden zwischen Alter und Geschlecht nach.

5. Welche Unterschiede gibt es zwischen verschiedenen Altersgruppen und zwischen den Geschlechtern?

6.2 Design und Wahl der Methoden

Das Forschungsprojekt hatte das Ziel, Informationen und Erkenntnisse zum beschriebenen Portfoliokonzept und insbesondere zu dessen Wirkungen in Bezug auf seine Ziele zu gewinnen. Die Erkenntnisse dienen in erster Linie der Optimierung und Weiterentwicklung des Konzeptes zur Portfolioarbeit an der Fachhochschule. Mit der empirischen Überprüfung des Portfoliomoduls ist bis zu einem gewissen Grade jedoch auch der Anspruch verknüpft, reflexionsorientierte Portfolioarbeit an der Fachhochschule zu legitimieren (vgl. Kromrey 2006, S. 102ff.; Stockmann 2006, S. 66ff.).

Das Forschungsprojekt begann gleichzeitig mit der Implementierung des Konzeptes, und griff in diesem Sinne auch in den Implementationsprozess ein, das heisst es wirkte „programmformend“ (Kromrey 2006, S. 106). Die Datenerhebung wurde so terminiert und gestaltet, dass sie sich bestmöglich in den Portfolioprozess, den die Studierenden durchliefen, integrieren liess (Stockmann 2006, S. 70; Kromrey 2006, S. 106).

Bei der Hauptfragestellung ging es um die Erforschung der (längerfristigen) *Wirkungen* des Portfolios in Bezug auf das Ziel, die Fähigkeiten zur Reflexion und zum selbstregulierten

Lernen zu fördern. Deshalb wurde das Forschungsprojekt als Panel-Längsschnittstudie mit verschiedenen Messzeitpunkten (Pretest-Posttest) durchgeführt (Stockmann 2006, S. 235). Die für den Vergleich zu beiden Zeitpunkten erhobenen Daten dienten in erster Linie der Untersuchung allfälliger Veränderungen bzw. Entwicklungen der beiden im Zentrum stehenden studentischen Kompetenzen (s. Fragestellung eins).

Für die Messung von Wirkungen der "Intervention Portfolio" wäre ein quasi-experimentelles Design mit einer Kontrollgruppe ideal gewesen (vgl. Kromrey 2006, S. 96f.). Mit einem quasi-experimentellen Design können die Untersuchungsbedingungen besser kontrolliert werden, es lässt sich eindeutig(er) nachweisen, dass Veränderungen im Zeitverlauf nicht auf Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, die schon vor der Intervention bestanden, zurückgehen, sondern auf die Intervention. Ein klassisches quasi-experimentelles Design war hier jedoch nicht möglich, da alle Studierenden ab Beginn des Herbstsemesters 2008 das Pflichtmodul Portfolio besuchen mussten.

An Stelle eines experimentellen Designs wurde deshalb ein Längsschnitt-Panel-Design gewählt: Die Untersuchungsgruppe von Studierenden zum Erhebungszeitpunkt t_1 (erstes Semester) war die gleiche wie zum Zeitpunkt t_2 (viertes Semester). Für den zweiten Erhebungszeitpunkt konnte jedoch zusätzlich eine Vergleichsgruppe aus dem „alten“ Studiengang als eine Art Kontrollgruppe beigezogen werden: Studierende aus derselben Hochschule, die ein vergleichbares modularisiertes Curriculum, jedoch kein Portfoliomodul besucht hatten, wurden ebenfalls in ihrem vierten Semester befragt. Es handelte sich dabei um die letzte Kohorte von Studierenden, die noch mit dem alten Curriculum studierten. Dies ermöglichte immerhin den Vergleich zwischen Viertsemestrigen *mit* und Viertsemestrigen *ohne* Portfoliomodul. Die Differenzen zwischen den Erhebungszeitpunkten und zwischen verschiedenen Gruppen von Studierenden wurden mittels T-Tests und Varianzanalysen ermittelt.

Für die Erhebung bei der Experimentalgruppe²⁶ wurden drei verschiedene methodische Zugänge miteinander kombiniert. Die Datenerhebung erfolgte zum einen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, zum andern mittels Vignetten, die als Ausgangspunkt für Reflexionstexte eingesetzt wurden (Stockmann 2006, S. 261; Diekmann 2007, S. 543). Als dritte Datenquelle wurden einige Portfolios der Studierenden beigezogen. Eine solche Methoden-Triangulation dient einer Erkenntnisgewinnung auf breiter Basis und der Kontrolle gewisser Verzerrungen, welche durch die Instrumentenwahl entsteht. Es lassen sich damit Erkenntnisse ergänzen und validieren (Diekmann 2007, S. 524). Für die Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_2 konnte nur der Fragebogen eingesetzt werden.²⁷

Das weitgehend standardisierte Vorgehen im ersten und zweiten Teil der Erhebung (Befragung und Vignettentexte) diente der Feststellung von Veränderungen im Bereiche der Reflexionsgewohnheiten. Eine Veränderung der Reflexionsfähigkeit sollte sich in der veränderten Performanz zeigen, das heisst in zunehmend substantielleren, vertiefteren Reflexionen. Die Reflexionstexte auf Grund von *Vignetten* überprüften dies direkt, indem schriftlich vorliegende Situationen zu zwei Zeitpunkten von den Studierenden schriftlich reflektiert wurden. Die standardisierte *Befragung* setzte auf die Tatsache, dass sich

²⁶ Die zu zwei Zeitpunkten befragte Studierendengruppe mit Portfoliomodul wird im Folgenden als Experimentalgruppe bezeichnet.

²⁷ Einerseits ging es um die Ressourcen der Forscherin, andererseits ging es auch um die praktische Unmöglichkeit, solche Vignettentexte in einem authentischen didaktischen Setting verfassen zu lassen: Die Texterstellung hätte in portfoliofremden Modulen allein zu Forschungszwecken geschehen müssen.

veränderte Gewohnheiten auch im Bericht über diese Gewohnheiten ausdrücken. Es ist jedoch klar, dass es eine gewisse Zeit braucht für die Veränderung von Gewohnheiten, von dispositionell verankerten „Fähigkeiten“. Die Entwicklung der individuellen Reflexionsfähigkeit dürfte sich zuallererst im Umgang mit den eigenen Erfahrungen zeigen.

So lag es denn nahe, auch die Portfolios selbst als Datenquelle näher zu betrachten. Aus einer Stichprobe von 16 Portfolios wurden zum Zeitpunkt des Abschlusses des Portfoliomoduls (nach einer Modullaufzeit von insgesamt 30 Monaten) je vier Reflexionstexte gewählt und nach demselben Vorgehen wie die Vignettentexte analysiert. Um bei aller Individualität der einzelnen Portfolios doch einen sinnvollen Vergleich mit den andern Erhebungsteilen zu ermöglichen, wurden aus allen Portfolios dieselben Textproben gewählt: die beiden Standortbestimmungsreflexionen zu den Kompetenzbereichen "Fähigkeit zur Kooperation" und "Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen", je aus der Erstversion des Portfolios und aus der Abschlussversion des Portfolios.

	Experimentalgruppe (Studium mit Portfolioarbeit)		Kontrollgruppe (Studium ohne Portfolioarbeit)
		Sample aus der Experimentalgruppe	
1. Semester	Fragebogen Vignetten (Ersterhebung)		
2. Semester			
3. Semester		Erstversion Portfolio	
4. Semester	Fragebogen Vignetten (Zweiterhebung)		Fragebogen
5. Semester			
6. Semester		Abschlussversion Portfolio	

Abb. 8: Design und Methoden

Eine geschlossene Befragung der Studierenden mittels schriftlichem Fragebogen lässt sich gut begründen: Von Anfang an war klar, welche Ziele überprüft werden sollten, und ein großer Bestand an theoretisch/empirisch gesichertem Wissen zu diesen Zielen (Fähigkeit zur Reflexion und zur selbstregulierten Wissenserweiterung) liegt schon vor (Porst 2008, S. 64). Ausgehend vom Wissen über Reflexion und selbstreguliertes Lernen konnten die als zentral erachteten Teilkomponenten hergeleitet und operationalisiert werden, indem Skalen gebildet wurden.

Die allgemeinen Vorteile dieser standardisierten Befragung sind vergleichbar mit den Vorteilen, die Fragebögen zur Erfassung von Lernstrategien aufweisen, z.B. dem Fragebogen "LIST" für Studierende (vgl. Wild/Schiefele 1994): Sie sind ökonomisch einsetzbar, weisen eine hohe Reliabilität und klare Faktorenstruktur auf (vgl. Spörer/Brunstein 2005, S. 46ff.). Es gibt jedoch einige Faktoren, welche zu bedenken sind. So hängt es z.B. von sprachlichen Voraussetzungen ab, wie die Fragen beantwortet werden, von der Fähigkeit, die Fragen auf die eigenen Lernerfahrungen zu beziehen und von

emotional-motivationalen Bereitschaften, die eigenen (Lern-)Gewohnheiten offen zu analysieren (vgl. Lompscher 1996). Bei Studierenden der Sozialen Arbeit darf davon ausgegangen werden, dass sowohl sprachliche Fähigkeiten wie eine Grundbereitschaft, eigene Lern- und Verhaltensgewohnheiten zu analysieren, vorhanden sind. Ebenso dürfte die Tendenz, sich selbst im Sinne sozialer Erwünschtheit darzustellen, im gewählten Setting in vertretbaren Grenzen bleiben, da Anonymität gewährleistet wurde.

Mit Fragebogen wird laut Souvignier und Rös (2005, S. 65) eher eine allgemeine Verhaltensdisposition erhoben als "auf eine bestimmte Anforderung ausgerichtete Lernverhalten". Dies sprach für den Einsatz eines Fragebogens in der vorliegenden Forschungsarbeit, denn genau um solche Lernstrategiedispositionen ging es.

Es lässt sich jedoch nie mit Sicherheit vom Selbstbericht über die eigenen (Lern-) Gewohnheiten auf die Umsetzung dieser Gewohnheiten in spezifischen konkreten Situationen schliessen, dies zeigen Studien übereinstimmend. Es handelt sich hierbei um die Diskrepanz zwischen Kompetenz und Performanz, zwischen deklarativem Wissen über einen Gegenstand und dem tatsächlichen Verhalten und Können, der prozeduralen Komponente (vgl. Artelt 2000; Jamieson-Noel/Winne 2003; Krapp 1993). Veenmann (2005, S. 92) meint mit Referenz auf metakognitive Fähigkeiten: "Generally speaking, people simply don't do what they say they will do, or they do not recollect accurately what they have done."

Als Teilerklärung für dieses Phänomen weist Artelt (2000, S. 272) darauf hin, dass es für die kontextunabhängigen Einschätzungen eigener Gewohnheiten in Bezug auf Lernstrategien ein "enormes Abstraktions- und Reflexionsvermögen" brauche. Sie hat denn auch in ihrer Studie eine grosse Diskrepanz zwischen dem Nennen von Lernstrategien und der tatsächlichen Anwendung solcher Strategien bei Kindern im Grundschulalter gefunden. Im hier beschriebenen Forschungsprojekt wurde jedoch mit Berger und Spinath (2006, S. 170) davon ausgegangen, dass diese Reflexionsfähigkeit bei Studierenden mit langjährigen Lernerfahrungen gegeben ist. Veenman (2005) führt die Diskrepanz zwischen Selbstberichten und Verhalten auch auf gedächtnispsychologische Aspekte zurück, indem er feststellt, dass die erinnerten Lernepisoden nicht adäquat gespeichert sind. Nach ihm könnte dies zumindest teilweise mit der Prozeduralisierung des Handelns zu tun haben: Prozedurales Wissen kann nicht so einfach in deklaratives Wissen übersetzt werden. Seine Schlussfolgerung: "The present overview at least suggests that concurrent measures are far more adequate representatives of executive metacognitive skills" (ebd., S. 92). Damit weist er auf die Notwendigkeit hin, verschiedenen Methoden zu triangulieren, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen.

Als alternative Erfassung der Fähigkeit selbstreguliert zu lernen wäre etwa die Beobachtung des strategischen Verhaltens bei der Lösung von Aufgaben in Frage gekommen (vgl. Spörer/Brunstein 2005, S. 46ff.). Beobachtung taugt allenfalls für die Diagnose kognitiver Strategiefähigkeiten, nicht jedoch für metakognitive Aktivitäten. Zielsetzungen, Planungsaktivitäten und die Umsetzung der gewählten Strategien über längere Zeiträume hinweg entziehen sich weitgehend der Beobachtung Aussenstehender. Da es in dieser Arbeit jedoch vor allem um die Erfassung von längerfristigen Aktivitäten wie Planen, Umsetzen und rückblickendes Evaluieren von Handlungen geht, wären allenfalls Interviews eher noch als Beobachtungen in Frage gekommen. In Interviews kann offener und individueller geantwortet werden. „Interviewtechniken kombinieren Vorteile von Fragebogenverfahren mit denen von Beobachtungsstudien: Zum einen ermöglichen sie die

Erfassung des strategischen Lernens in unterschiedlichen Anforderungsbereichen (schulische und ausserschulische, spezifisch und allgemein). Zum andern können kognitive, metakognitive und Ressourcenstrategien ermittelt werden.“ (ebd., S. 48)

Im vorliegenden Projekt wurden in enger Anlehnung sowohl an die Fragebogenskalen als auch an die Portfolioarbeit als alternative Methode Vignetten eingesetzt. Diese dienten einer ergänzenden, verhaltensnahen Erfassung von Reflexionsqualitäten. Der Einsatz von Vignetten hatte gegenüber den Portfoliotextanalysen den Vorteil, dass damit eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Leistungen verschiedener Studierenden hergestellt werden konnte. Denn Portfolioarbeit ist auch bei relativ klaren institutionellen Vorgaben und Begleitstrukturen sehr individuell. Es gehört zu ihrem Markenzeichen, dass sie bei den Interessen und Ressourcen der Studierenden ansetzt. Durch die individuelle Wahl von Situationen (symbolisiert durch Produkte bzw. Dokumente aus dem Studium), die im Hinblick auf die Studienziele (die im Kompetenzprofil festgelegten Fähigkeiten) reflektiert werden, sind die Portfolios letztlich nur bis zu einem gewissen Grade miteinander vergleichbar. Dies erschwert es, Portfolioleistungen "objektiv" zu beurteilen – ein zentrales Portfolioforschungsthema (s. Kapitel 4.4).

Eine der typischen Grenzen der Forschungsarbeit mit Vignetten, wenn sie für Gespräche eingesetzt werden, ist die Diskrepanz zwischen Äußerungen in einer Befragungssituation und dem tatsächlichen Verhalten in der Praxis (Atria/Strohmeier/Spiel 2006, S. 248). Im vorliegenden Forschungsprojekt zeigte sich diese Grenze eher als Chance, denn schriftliche Reflexionstexte wie sie auf Grund der Vignetten in diesem Projekt zu Forschungszwecken verfasst wurden, werden auch innerhalb des Portfolios selbst erstellt. Die Differenz zwischen Forschungssituation und Real-Life-Situation bestand „nur“ darin, dass das Ausgangsdokument für die Reflexion nicht wie im Portfolio aus dem individuellen Fundus der Studierenden stammte, sondern vorgegeben und für alle gleich war.

Trotzdem unterlag der Erkenntnisgewinn aus der Arbeit mit Vignetten auch hier bestimmten Grenzen. Diese liegen vor allem darin, dass nicht zwingend alle Gedanken und Überlegungen auch verschriftlicht werden (Brouër 2007b, S. 168; Landmann/Schmitz 2007b). Dies, weil es zu kompliziert und zeitaufwändig ist, weil die Worte fehlen, oder weil generell die Verschriftlichung einem bestimmten Studierendentyp weniger liegt. Gerade weil die Gefahr besteht, dass schriftliche Reflexionen schnell und oberflächlich erledigt werden, war es wichtig, den Studierenden einen klaren Zeitrahmen innerhalb einer Präsenzveranstaltung für die Verfassung des Textes zu geben. Für einige Studierende mochte es auch von Vorteil sein, dass der Text schriftlich vorlag und in Ruhe in einem klar begrenzten Rahmen darüber reflektiert werden konnte.

6.3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Im Folgenden werden die verschiedenen Untersuchungsgruppen beschrieben ebenso wie die Intervention und die Datenerhebung.

6.3.1 Stichproben

Experimentalgruppe (Befragung): Zur Experimentalgruppe gehörten grundsätzlich alle Studierenden, welche das Studium der Sozialen Arbeit im Herbst 2008 an der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW) begonnen hatten, das heisst der Studienjahrgang 2008. Laut Einschreibung waren dies zu Beginn rund 300 Studierende,

davon rund 160 in Vollzeit/Teilzeitausbildung und rund 140 im Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung. Bei der ersten Befragung, die innerhalb eines regulären Portfoliomodulworkshops stattfand, füllten insgesamt 268 Studierende den Fragebogen aus, einige Studierende blieben der Veranstaltung fern. Bei der zweiten Befragung, ebenfalls innerhalb eines Portfolioworkshops, waren es noch 240 Studierende, welche die schriftliche Befragung mitmachten. Einige hatten das Studium in der Zwischenzeit aufgegeben oder waren wiederum im entsprechenden Workshop nicht anwesend. Dank einem Code²⁸ auf Fragebogen und Vignette konnten 221 Studierenden eruiert werden, die alle vier Erhebungsteile mitgemacht hatten (zwei schriftliche Befragungen, zwei schriftliche Reflexionstexte auf Grund einer Vignette). Die Datenauswertung basiert auf dieser Experimentalgruppe.

Kontrollgruppe (Befragung): Als Kontrollgruppe diente eine Gruppe von Studierenden aus den auslaufenden Studiengängen. Die Studierenden füllten den Fragebogen in ihrem vierten Semester aus, während bzw. am Rande von einer regulären Modulveranstaltung, analog zum Vorgehen in der Experimentalgruppe, mit dem einzigen Unterschied, dass es sich bei der Modulveranstaltung nicht um eine Portfoliomodulveranstaltung handelte. Es gab für diesen Studienjahrgang kein solches Portfoliomodul im Angebot. Aus forschungstechnischen Gründen wurde ein Anzahl von 100 Datensätzen angestrebt, was mit N=99 (annähernd) erreicht wurde. Alle in der entsprechenden Veranstaltung anwesenden Studierenden gaben den Fragebogen ausgefüllt ab.

Tab. 1: Experimental- und Kontrollgruppe

	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
Experimentalgruppe	268 resp. 221 ¹	240 resp. 221 ¹
Kontrollgruppe		99
Total Untersuchung und Skalenprüfung		320

¹ Die Anzahl der Studierenden zum Zeitpunkt 1 und Zeitpunkt 2 variiert, weil einige Studierenden am entsprechenden Befragungstermin nicht anwesend waren oder weil sie das Studium in der Zwischenzeit aufgegeben hatten. Die zweitgenannte Zahl, N=221, betrifft die Anzahl der Studierenden in der Experimentalgruppe, die zu beiden Zeitpunkten befragt wurden.

Die Experimentalgruppe von insgesamt 221 Studierenden bestand aus 169 Frauen und 52 Männern, die Kontrollgruppe aus 69 Frauen und 29 Männern. Eine Person aus der Kontrollgruppe gab ihr Geschlecht nicht an.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über das Alter der Studierenden zum zweiten Befragungszeitpunkt. Das Durchschnittsalter der Studierenden der Experimentalgruppe lag bei knapp 26 Jahren. In der Kontrollgruppe lag das Durchschnittsalter bei etwas mehr als 28 Jahren.

²⁸ Der sechsstellige Code bestand aus Anfangsbuchstaben für das Studienmodell (Vollzeit V, Teilzeit T, oder mit studienbegleitender Praxisausbildung S), für den Vornamen der eigenen Mutter, dem Geburtsdatum der Mutter (Tag) und dem eigenen Geburtstag (Tag). Dank diesem individuellen Code konnte Anonymität zugesichert werden.

Tab. 2: Alter der Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe

N=320	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36 -	40	41 -	45	46 +
Exp.gruppe N=221 ¹	4	33	36	37	28	22	16	6	7	5	2	4	3	4	1	6	3	2		
Kontrollgruppe N=99 ²	1	8	10	10	16	11	4	7	4	4	3	2	3	1	0	4	3	7		
Total Untersuchung	5	41	46	47	44	33	20	13	11	9	5	6	6	5	1	10	6	9		

¹Missing: 2 ²Missing: 1

In Bezug auf die *schulische Vorbildung*, welche die Studierenden zur Aufnahme des Studiums der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule berechnigte, kann Folgendes gesagt werden: In der Experimentalgruppe kamen 69 Studierende mit einer Berufsmatur, 49 mit einer gymnasialen Matur und 60 mit einer Fachmaturität FMS an die Fachhochschule. 43 Studierende wurden auf Grund einer anderen Vorbildung ins Studium aufgenommen. Aus der Kontrollgruppe gaben 29 Studierende an, eine Berufsmatura zu besitzen, 26 verfügen über eine gymnasiale Matur und 19 über eine Fachmaturität FMS. Aus der Kontrollgruppe wurden 24 Studierende auf Grund anderer Vorbildungen aufgenommen, eine Person aus der Kontrollgruppe beantwortete die Frage nach der Vorbildung nicht.

Vor dem Studium waren 45 Studierende der Experimentalgruppe weniger als ein Jahr lang *berufstätig*, 113 waren länger als ein Jahr und meist in einem sozialen/pädagogischen Bereich tätig. Weitere 63 Studierende waren länger als ein Jahr berufstätig, und zwar in einem andern als dem sozialen/pädagogischen Bereich. Aus der Kontrollgruppe waren 23 vor dem Studium weniger als ein Jahr lang berufstätig, 44 länger als ein Jahr, meist in einem sozialen/pädagogischen Bereich. 28 gaben an, länger als ein Jahr meist in einem nicht sozialen/pädagogischen Bereich gearbeitet zu haben, vier machten keine Angaben hierzu.

Nachfolgend eine Tabelle, welche aufzeigt, wo die Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt der Befragung arbeiteten. Zu den Vollzeitstudierenden zählen diejenigen, welche keiner permanenten Beschäftigung neben dem Studium nachgehen.

Tab. 3: Aktuelle Berufstätigkeit und Studienmodell der Experimental- und der Kontrollgruppe

N=320	Vollzeitst.	Teilzeitarbeitsbereich		Praxisfeld bei Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung					
		Soz. päd. Bereich	andere	Behindertenhilfe	Kinder- und Jugendhilfe	Offene Jug.arbeit Gemeinwesenar. Schulsoz. arbeit	Sozialdienste Beratung	Straf- und Mass-nahmenvollzug Suchthilfe	andere
Experimentalgruppe N=221 ¹	98	5	10	34	46	4	8	5	10
Kontrollgruppe N=99 ²	22	2		24	26	7	3	7	7
Total Untersuchung	120	7	10	58	72	11	11	12	17

¹Missing: 1 ²Missing: 1

Aus der folgenden Tabelle ist ersichtlich, in welchem Studienmodell die Studierenden der Experimental- und der Kontrollgruppe zum Erhebungszeitpunkt studierten. 98 Studierende der Experimentalgruppe bezeichneten sich als Vollzeitstudierende, 16 als Teilzeitstudierende und 107 als studierend im Modell mit studienbegleitender Praxisausbildung.

Tab. 4: Studienmodell der Experimental- und der Kontrollgruppe

N=320	Vollzeit	Teilzeit	Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung
Experimentalgruppe N=221	98	16	107
Kontrollgruppe N=99 ¹	22	2	74
Total Untersuchung	120	18	181

¹Missing: 1

Sample aus der Experimentalgruppe (Vignettenerhebung): Zeitverschoben um zwei Wochen, im Portfolioworkshop welcher der Befragung vorausging, schrieben 273 (Ersterhebung) respektive 234 (Zweiterhebung) Studierende einen Reflexionstext zu den Vignetten. Aus der Experimentalgruppe wurde ein Sample von 30 Studierenden gewählt. Das Sampling geschah nach bestimmten Kriterien.

Zum einen setzt es sich, entsprechend den Verhältnissen in der ganzen Experimentalgruppe, aus beiden Geschlechtern und aus Studierenden aus allen drei Studienmodellen zusammen. Zum andern sind die 30 Studierenden eine relativ homogene Gruppe in Bezug auf die Motivation zur Portfolioarbeit (s. Fragebogen: Einstellungen zur Portfolioarbeit: "Ich bin allgemein motiviert zur Portfolioarbeit"): Sie haben alle eine intakte Motivation, Portfolioarbeit bzw. Reflexionsarbeit zu leisten. Schriftliches Reflektieren liegt nicht allen Studierenden gleichermassen, einige ziehen es vor, mündlich zu reflektieren. Dies zeigen diverse empirische Studien (vgl. z.B. Brouër 2007b, S. 166). Es wurde deshalb davon ausgegangen, dass die Konstanz des Einsatzes für die Erstellung des Textes bei der Erst- und bei der Zweitbefragung eher gegeben ist, wenn die Motivationskurve der Studierenden zwischen den Erhebungszeitpunkten nicht oder nicht wesentlich abfiel. Das Ergebnis der Analysen ist vor diesem Hintergrund zu interpretieren (zum Sampling: vgl. Patton 2002, S. 230ff.).

Von den 30 Studierenden des Samples sind 23 weiblich und sieben männlich. Das Durchschnittsalter der Studierenden beim zweiten Erhebungszeitpunkt lag bei rund 26 Jahren. 14 Studierende kamen mit Hilfe einer Berufsmatur an die Fachhochschule, sieben mit einer gymnasialen Matur und fünf sind im Besitze einer Fachmaturität. Vier erhielten die Studienberechtigung auf Grund von äquivalenten Leistungsnachweisen. Vor der Aufnahme des Studiums hatten neun weniger als ein Jahr Berufserfahrung. Von den 21 Studierenden mit einer Berufserfahrung, die länger als ein Jahr gedauert hatte, waren zehn meist in einem sozialen/pädagogischen Bereich und elf in anderen Bereichen berufstätig gewesen.

Das Sample setzt sich zudem aus zehn Vollzeit- und drei Teilzeitstudierenden und 17 Studierenden mit studienbegleitender Praxisausbildung zusammen. Letzte Gruppe arbeitete zum Zeitpunkt der Erhebung meist in der Kinder- und Jugendhilfe (13 der 17 Studierenden).

Portfoliosample aus der Experimentalgruppe: Ergänzend zu den beiden Erhebungen per Fragebogen und per Vignetten wurden zusätzlich Reflexionstexte aus 16 Studierendenportfolios analysiert. Wie bei der Wahl des Samples für die Vignettentextanalyse wurde auch hier das Geschlechterverhältnis und das Verhältnis von Studierenden im Vollzeit-/Teilzeitmodus bzw. im Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung berücksichtigt.

Von den 16 Studierenden, deren Portfoliotexte analysiert wurden, sind elf weiblich und fünf männlich. Das Durchschnittsalter betrug zum zweiten Erhebungszeitpunkt (bei der Portfolioabgabe) knapp 27 Jahre. Sieben Studierende hatten vor dem Studium eine

Berufsmatur, drei eine gymnasiale Matur und fünf eine Fachmatur erworben, eine Person bekam vor dem Hintergrund anderer Ausweise die Berechtigung, an der Fachhochschule zu studieren. Von den 16 Studierenden hatten drei vor dem Studium weniger als ein Jahr lang gearbeitet und 13 länger als ein Jahr. Von Letzteren waren sieben meist in einem sozialen/pädagogischen Bereich tätig gewesen.

Die Gruppe der 16 Studierenden, aus deren Portfolios je vier Texte analysiert wurden, besteht aus acht Vollzeit- und zwei Teilzeit-Studierenden. Die sechs andern studierten mit studienbegleitender Praxisausbildung.

6.3.2 Intervention: Portfolioarbeit innerhalb eines Portfoliomoduls

Portfolioarbeit fand zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt innerhalb von Workshops, Tandems und im Selbststudium statt. Das Pflichtmodul umfasst sechs ECTS-Punkte²⁹ verteilt auf sechs Semester. Bei der Zweiterhebung war das Modul für die Experimentalgruppe noch nicht abgeschlossen.

Instruktion der begleitenden Mentoren und Mentorinnen³⁰: Die insgesamt 30 Mentoren und Mentorinnen wurden in einem eintägigen Einführungsworkshop kurz vor Beginn des Portfolios von der Modulleitung³¹ in ihre Aufgabe eingeführt. Zwei- bis dreistündige Sitzungen in der Mitte des Semesters, nach Abschluss bzw. vor Beginn des neuen Semesters dienen dem Rückblick, der Verständigung bzw. dem Austausch und dem Vorausblick aufs neue Semester. Weitere Hinweise für die Gestaltung des Prozesses boten das Orientierungshandout, das Beurteilungsraster und die Workshop-Detailplanungen mit den Zielvorgaben für die einzelnen Workshops in den Mentoratsgruppen. Das Beurteilungsraster (s. unten) war zentrales Instrument zur Steuerung des gesamten Prozesses. Über seine Funktion als Feedbackinstrument zu formativen (während dem Prozess und im ersten Meilenstein) und summativen (zweiter Meilenstein) Zwecken wurde es zum Instrument der Verständigung zwischen Studierenden und Begleitpersonen auf der einen und zwischen Begleitpersonen und Modulleitung auf der andern Seite.

Workshops, Tandems, Selbststudium: Der studentische Sammel- und Reflexionsprozess im Portfoliomodul wurde unterstützt durch eine Einführung aller Studierenden im ersten Semester. Hinzu kamen zwei bis vier Workshops à eineinhalb Stunde pro Semester. Diese Workshops in den Mentoratsgruppen verfolgten das Ziel, Feedbackgespräche zu ermöglichen und Verbindlichkeit und Kontinuität im Prozess der individuellen Portfolioarbeit herzustellen. Für alle Workshops setzte die Modulleitung Ziele fest, es sollten jedoch immer auch aktuelle Fragen und Anliegen der Studierenden aufgenommen und didaktisch integriert werden. Die Studierenden wurden nicht nur in eine Mentoratsgruppe von acht bis zehn Studierenden eingeteilt, sondern innerhalb dieser Gruppe auch in Tandems. Sowohl Mentoratsgruppe als auch Tandems blieben nach Möglichkeit während der sechs Semester Portfolioarbeit konstant. Die Tandems sollten den persönlichen Feedbackaustausch zwischen Studierenden auch ausserhalb der Workshops stützen. Ein grosser Teil der

²⁹ Ein ECTS (European Credit Transfer System) Kreditpunkt entspricht einem studentischen Aufwand von ca. 30 Arbeitsstunden.

³⁰ Die 30 Mentoren und Mentorinnen setzten sich aus je ungefähr zur Hälfte internen Mitarbeitenden und externen Lehrbeauftragten zusammen. Sie begleiteten die Studierenden nicht nur während dem ganzen Portfolioentwicklungsprozess sondern auch bei den Praktika (Vollzeit- und Teilzeitstudium) bzw. der Praxistätigkeit (Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung).

³¹ drei Personen, inklusive Autorin

Portfolioarbeit, das schriftliche Verfassen von Reflexionstexten, geschah im individuellen Selbststudium.

Orientierungshandout zur Portfolioarbeit, Meilenstein³² und Beurteilungsraster: Eine sehr wichtige Funktion hatten das Orientierungshandout, die Meilensteine und das Raster zur Beurteilung dieser Meilensteine. Das Orientierungshandout enthält wichtige Angaben zum Konzept, zur Planung, zum Leistungsnachweis und beschreibt Portfolioarbeit Schritt für Schritt. Das Beurteilungsraster wurde parallel zum Fragebogen des Forschungsprojektes entwickelt, es enthält die zentralen Aspekte, die in der Skala "Reflexion über Erfahrungen in Lern- und Arbeitssituationen" im Teil A des Fragebogens operationalisiert sind. Dieses Raster spielte insofern eine wichtige Rolle, als dass es den Studierenden früh kommuniziert und in den Workshops konkret damit gearbeitet wurde. Anlässlich des ersten Meilensteins bekamen alle Studierenden eine persönliche Rückmeldung zu ihrem Portfolio in Bezug auf die im Raster festgehaltenen Kriterien.

6.3.3 Datenerhebung

Für die **schriftliche Befragung** wurde ein Fragebogen bestehend aus vier verschiedenen Teilen entwickelt. Dieser kam in praktisch identischer Ausführung für die Erst-, Zweit- und Kontrollgruppenerhebung zum Einsatz. Nur der vierte Teil des Instrumentes, derjenige der sich auf die Einstellungen zur Portfolioarbeit bezog, fehlte in der Kontrollgruppenversion des Fragebogens.

Die Ersterhebung fand Anfang Dezember 2008 statt, in der fünften von sechs Portfolioeinführungsveranstaltungen. Die Studierenden standen zu diesem Zeitpunkt noch am Anfang ihres Studiums (Beginn September 2008), hatten jedoch schon Wissen über die Portfolioarbeit vermittelt bekommen und sich in Workshops auf die Portfolioarbeit vorbereitet. Sie waren kurz davor, die konkrete Arbeit am eigenen Portfolio aufzunehmen. Bei der Zweiterhebung während einem Portfolioworkshop im April 2010 standen die Studierenden im vierten Semester, sie hatten zu diesem Zeitpunkt 16 Monate Portfolioarbeit hinter sich und schon eine (formative) Bewertung zu einer Erstversion ihres persönlichen Portfolios bekommen. Die Erhebung mit der Kontrollgruppe fand im April 2009 statt, in drei verschiedenen Modulen, die nichts mit der Portfolioarbeit zu tun hatten. Zu diesem Zeitpunkt waren jedoch auch diese Studierenden in ihrem vierten Semester. Sie hatten herkömmliche Reflexionsgefäße (Fallwerkstätten und Supervision während Praktika), aber kein Portfoliomodul besucht.

Bei der Ersterhebung füllten sämtliche Studierenden, die in den Portfolioworkshops (30 Workshops à acht bis zehn Studierende) anwesend waren, den Fragebogen aus (N=268), bei der Zweiterhebung gaben zwei Studierende, beide in derselben Mentoratsgruppe, den Fragebogen leer ab (N=240). In der Kontrollgruppe füllten sämtliche anwesenden Studierenden den Fragebogen aus (N=99).

Auch die Erstellung der **Reflexionstexte zu einer Vignette** fand erstmals im November 2008 statt. In der dritten Einführungsveranstaltung des Portfoliomoduls – also vor Beginn der eigentlichen Portfolioarbeit – verfassten alle Studierenden handschriftlich während ca.

³² Der erste Meilenstein ist eine Erstversion des Portfolios, die zu Beginn des dritten Semesters der eigenen Mentorin, dem eigenen Mentor abgegeben wird und die beurteilt wird mittels Raster und Punkten. Wird eine bestimmte Punktzahl nicht erreicht, muss die Version nachgebessert werden. Der zweite Meilenstein ist das Präsentationsportfolio, das zu Beginn des 6. Semesters abgegeben und mittels Raster summativ beurteilt wird.

eineinviertel Stunden einen Reflexionstext zu einer der beiden Vignetten, es waren deren zwei im Einsatz. Je die eine Hälfte der Studierenden arbeitete mit der einen oder andern Vignette, so dass alle Studierenden beim zweiten Erhebungszeitpunkt (im März 2010 nach 16 Monaten Portfolioarbeit) die jeweils andere Vignette schriftlich reflektieren konnten. Durch die zwei verschiedenen, jedoch nach identischem Muster konstruierten Vignetten konnte ein Lerneffekt auf Grund einer Wiederholung derselben Reflexionssituation ausgeschlossen werden. Vergleichbare und möglichst gleiche Experimentalbedingungen zum ersten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden dadurch sichergestellt, dass die Studierenden bei der Ersterhebung weder Vignetten noch Reflexionstexte mitnehmen durften. Die Texte sollten nicht unter den Studierenden ausgetauscht und diskutiert werden können. Um die Datenerhebung dennoch möglichst "authentisch" didaktisch einzubetten, hatten die Studierenden im nachfolgenden Workshop die Gelegenheit, ihre Fragen zur Reflexion der Vignette einzubringen. Bei der Zweiterhebung wurde den begleitenden Dozierenden nahe gelegt, die Vignettenreflexionen der Studierenden zu kopieren, bevor sie zur Auswertung der Forschungsprojektleiterin übergeben wurden. So konnten Vignetten und Reflexionen im nachfolgenden Modulworkshop besprochen werden und die Studierenden hatten die Gelegenheit, Feedbacks zu ihrer Arbeit zu bekommen. Damit sollte verhindert werden, dass die Studierenden die Arbeit fürs Forschungsprojekt als zusätzlich und "überflüssig", da ohne Profit für die eigene Arbeit, einschätzen würden.

Die Durchführung der Vignettenerhebung in den Workshops geschah durch die 30 begleitenden Mentoren und Mentorinnen. Sie alle hatten vorgängig Anweisungen zum genauen Ablauf der Veranstaltung erhalten. Die mündliche Einführung der Studierenden durch ihre Begleitperson beschränkte sich auf kurze Hinweise zu den Hintergründen der Erhebung bzw. zur Einbettung der Erhebung in ein Forschungsprojekt, nicht aber zur Aufgabenstellung. Die Aufgabenstellung auf den Vignetten war so formuliert, dass keine weiteren Anweisungen nötig waren. Das Sample von 30 Studierenden (Autoren und Autorinnen von insgesamt 60 analysierten Texten) wurde erst nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt aus der gesamten Experimentalgruppe von 221 Studierenden gezogen.

Für den dritten Teil der Untersuchung wurden je vier Texte aus einer Stichprobe von 16 der insgesamt vorliegenden Portfolios gewählt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass je zwei bis drei Portfolios aus derselben Mentoratsgruppe stammten. Damit war zwar eine Vielfalt gegeben, gleichzeitig wurden jedoch allfällige Unterschiede, die mit der charakteristischen Begleitung einer Mentorin oder eines Mentors zu tun haben könnten, auf ein vertretbares Mass begrenzt. Für die vier Texte pro Portfolio (insgesamt 64 Texte aus 16 Portfolios), wurde dasselbe inhaltsanalytische Vorgehen wie bei der Analyse der Vignettentexte angewendet.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Erhebungszeitpunkte und die Erhebungsinstrumente.

	Experimentalgruppe (Studium mit Portfoliomodul)		Kontrollgruppe (Studium ohne Portfoliomodul)
	Experimentalgruppe	Sample aus Experimentalgruppe	
1. Semester	Fragebogen und Vignetten Dezember 2008 (nach 3 Monaten Studium und Portfolioeinführung)		
2. Semester			
3. Semester		Erstversion Portfolios September 2009	
4. Semester	Fragebogen und Vignetten April 2010 (nach 19 Monaten Studium und 16 Monaten Portfolioarbeit)		Fragebogen April 2009 (nach 19 Monaten Studium)
5. Semester			
6. Semester		Abschlussversion Portfolios März 2011	

Abb. 9: Erhebungszeitpunkte und -instrumente

6.4 Entwicklung der Forschungsinstrumente

Im Folgenden werden Fragebogen- und Vignettenentwicklung erläutert.³³ Im Fragebogen kamen sowohl bestehende Skalen als auch Neuentwicklungen zum Einsatz. Die neuen Items bzw. Skalen wurden gemäss der Fragestellung ausgearbeitet. Dabei wurden die Erstversionen der Fragen mit Expertinnen diskutiert und im (kognitiv orientierten) Pretest mit zehn Studierenden, die einzeln beim Ausfüllen und lauten Denken beobachtet wurden, getestet (vgl. Porst 2008). Auf Grund dieser Pretest-Rückmeldungen wurde an den einzelnen Items gefeilt. Auch die Vignettentexte wurden verschiedenen didaktischen Expertinnen zur Begutachtung vorgelegt und entsprechend angepasst.

6.4.1 Der Fragebogen

Der Fragebogen besteht aus vier Teilen: Im Teil A (Erfahrungen in Arbeits- und Lernsituationen) werden die Studierenden dazu angehalten, konkrete eigene Erfahrungen und Erlebnisse aus schulischen Ausbildungen und/oder in der Arbeitswelt als Ausgangspunkt für die Beantwortung der Fragen zu nehmen. Dieser Teil erfasst mittels diverser Skalen, ob und wie intensiv eigene (Lern-)Erfahrungen reflektiert werden. Teil B (Person) erfasst Aspekte der motivationalen Selbst-Regulation, die für die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zentral sind. Im Teil C (Einstellungen zum Portfolio) wird nach der individuellen Einstellung zur Portfolioarbeit gefragt, Teil D umfasst demographische Angaben zur Person. Die Experimentalgruppe füllte zu beiden Zeitpunkten den genau gleichen Fragebogen aus, die Kontrollgruppe beantwortete nur die Fragen in den Teilen A, B und D. Teil C (Einstellungen zur Portfolioarbeit) fehlte in der Kontrollgruppenversion des Fragebogens. Im Folgenden wird die Auswahl der Skalen erläutert.

Teil A: Erfahrungen in Arbeits- und Lernsituationen: Wirkungen (Items 1-56)

Die zentrale Fragestellung des Projektes lautet: Inwiefern können durch Portfolioarbeit die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen gefördert werden? Es ist dies die

³³ s. auch Dokumentation der Fragebogen- und der Vignettenerhebung im Anhang

Frage, welche den Wirkungen nachgeht, indem sie die Reflexionsgewohnheiten beim ersten und beim zweiten Erhebungszeitpunkt miteinander vergleicht.

Gestützt auf die Teilfragestellungen, die aus den theoretischen Konzepten zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen abgeleitet wurden, besteht der Teil A aus verschiedenen Skalen, welche die Lern- und Reflexionsgewohnheiten erfassen. Die meisten Skalen in diesem Teil sind Eigenentwicklungen, zum Teil entstammen sie dem Fundus des Indikatorensystems, das Grob und Maag Merki (2001) theoretisch hergeleitet und empirisch erprobt haben.

1. *Wahrnehmung von Lerngelegenheiten*: Die Skala umfasst fünf Items und erfasst die Bereitschaft, Lern- und Arbeitssituationen zu reflektieren.
2. *Analyse relevanter Lern- und Arbeitssituationen*: Als Kern der Reflexion wird die Bewertung der eigenen Leistung, die Suche nach Ursachen und Zusammenhängen, die Auseinandersetzung mit dem Vorwissen und der Umgang mit Emotionen, bzw. mit belastenden Gefühlen betrachtet. Es sind dies die Konzepte, die in Phasenmodellen zum selbstregulierten Lernen (vgl. Schunk/Zimmerman 2008) in der abschliessenden Phase des Handelns thematisiert werden, in der Phase der Evaluation (s. Kapitel 3.2). Auch bei der Reflexion nach Dewey (2002a) und Schön (1983) sind Hinweise darauf zu finden (s. Kapitel 2.1.3). Die Konstruktion der Items der einzelnen Skalen geschah in enger Anlehnung an diese theoretischen Konzepte.

Die *Skala Bewertung eigener Leistungen* umfasst acht Items. Sie geht der Frage nach, inwiefern es den Studierenden gelingt, ihre (Lern-)Handlungen und Leistungen zu bewerten. Solche Bewertungs- und Vergleichsprozesse orientieren sich entweder an der Individual-, an der Sozial-, und/oder an der Idealnorm. Sie beeinflussen die Fähigkeit selbstreguliert zu lernen insofern, als dass sie Auswirkungen auf die Leistungsmotivation haben (s. Kapitel 3.2).

Die *Skala Ursachen und Zusammenhänge* umfasst zwölf Items und zielt auf die Beantwortung der Frage, wie gut es den Studierenden gelingt, ihre (Lern-)Handlungen und Leistungen im Hinblick auf verschiedene Ursachen bzw. Zusammenhänge zu analysieren. Hier steht das Konzept der Attribution im Vordergrund. Lernmotivation hängt stark davon ab, wie vergangene Leistungen attribuiert wurden, etwa internalen (sich selbst, den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen), oder externalen Faktoren (andere Personen, Rahmenbedingungen etc.) (s. Kapitel 3.2).

Die *Skala Auseinandersetzung mit dem Vorwissen* erforscht mit neun Items die Rolle des studentischen Vorwissens, das in die Analyse von (Lern-)Handlungen und Leistungen einfließt. Setzen sich die Studierenden mit ihrem Vorwissen auseinander? Lassen sie es einfließen bei ihren Reflexionen (s. Kapitel 2.1)?

Zur *Skala Umgang mit belastenden Gefühlen* gehören sechs Items. Die Skala stammt aus dem Indikatorensystem von Grob/Maag Merki (2001, S. 328). Nehmen die Studierenden emotionale Aspekte wahr, setzen sie sich mit den emotionalen Folgen ihrer Leistungen auseinander? Lernen in formellen Bildungssettings zielt letztlich immer auf das Erreichen von Leistungsstandards. Das impliziert Bewertung und die Möglichkeit zu scheitern. Bewertungserfahrungen haben emotionale und motivationale Auswirkungen, Boekaerts (1999) zeigt die Zusammenhänge auf (s. Kapitel 3.1.4). Ein

Nachdenken über Lernerfahrungen impliziert deshalb auch einen bewussten Umgang mit (belastenden) Gefühlen.

3. *Konsequenzen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung*: Die Skala umfasst sechs Items und zielt auf die Erfassung der Fähigkeit der Studierenden, Zielperspektiven für ihre weitere Kompetenzentwicklung zu entwerfen. Auf die Phase der Reflexion folgt die neue Zielsetzung im Sinne des zyklischen Modells des selbstregulierten Lernens (s. Kapitel 3.1.5).
4. *Umsetzung und Überwachung von Lern- und Arbeitsprozessen*: Die beiden *Skalen Planung und Überwachung* von je fünf Items stammen aus dem Indikatorensystem von Grob/Maag Merki (2001, S. 514; S. 539). Sie erforschen die Fähigkeit der Studierenden, ihre (Lern-)Handlungen zu planen und zu überwachen, und bilden damit die Phase der Durchführung einer (Lern-)Handlung ab (s. Kapitel 3.1.5).

Teil B: Aspekte der motivationalen Selbst-Regulation (Items 57-89)

In engem Zusammenhang mit den Reflexionsaspekten, die durch den Teil A erfasst werden, stehen motivationale Aspekte der Selbst-Regulation wie Leistungsmotivation, Selbstwert und Selbstwirksamkeit (s. Kapitel 3.2.4). Es wird davon ausgegangen, dass sich diese Faktoren eher wenig verändern zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt, dass sich aber gewisse Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren und der Reflexionstiefe nachweisen lassen (Fragestellung drei: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Selbstwert, Selbstwirksamkeit, der Leistungsmotivation und den Wirkungen der Portfolioarbeit?). Hier kommen wiederum validierte Skalen aus dem Indikatorensystem von Grob und Maag Merki zum Einsatz: Skalen Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion und Leistungsmotivation, alle aus Grob/Maag Merki (2001, S. 259; 276; 302; 480), leicht veränderte Skalen zur intrinsischen und extrinsischen Motivation (ebd. S. 452; 457).

Teil C: Einstellungen zur Portfolioarbeit (Items 90 - 102)

Im Teil C (Was denken Sie vor dem Hintergrund Ihres momentanen Wissens über das Portfolio?) werden Einschätzungen des Konzeptes und die Motivation zur Portfolioarbeit erfragt. Die Fragen 90 bis 102 bestehen aus Einzelfragen und Skalen zu Themen wie Klarheit über die Ziele des Portfolios, Sinn des Portfolios, eigene Motivation zur Portfolioarbeit und Zufriedenheit mit Modulvorgaben. Dieser Teil ist insofern wichtig, als dass damit eine allgemeine Stimmung zur Portfolioarbeit erfasst wird. Es wurde jedoch im Rahmen dieser Forschungsarbeit bewusst darauf verzichtet, weitere Fragen zur Umsetzung des Konzeptes zu stellen. Dies hätte zu wenig verallgemeinerbare Befunde gebracht, angesichts der Tatsache, dass 30 verschiedene Mentoren und Mentorinnen die Workshops zum Teil sehr unterschiedlich gestalteten.

Teil D: Soziodemographische Angaben (Items 103-111)

Zum Schluss wird nach Geschlecht, Alter, Vorbildung, Berufserfahrung, Studienmodell (Vollzeitstudium, Teilzeitstudium oder Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung), Praxisfeld und eigenen Kindern gefragt. Mittels der hier erfassten Daten können die Stichproben beschrieben und voneinander unterschieden werden. Die Angaben zum Studienmodell ermöglichen Aussagen zu allfälligen Differenzen der Wirkungen des Portfolios in Abhängigkeit vom Studienmodell (s. vierte Fragestellung). Dies ist von Bedeutung, könnte es doch sein, dass sich der kontinuierliche Wechsel zwischen Ausbildungssituation in der Hochschule (zwei Tage pro Woche) und der Praxis (meist drei Tage pro Woche in einem

Praxisfeld der Sozialen Arbeit) beim Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung in Bezug auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeiten manifestiert.

Der ganze Fragebogen umfasst insgesamt 111 Fragen (s. Fragebogendokumentation im Anhang).

6.4.2 Die Vignetten

Die Vignetten stellen eine typische Lern- bzw. eine Arbeitssituation so dar, dass sich viele Studierende in ihrer Lebenssituation angesprochen fühlen sollten. Sie sind so konstruiert, dass es auf Grund der Situationsbeschreibungen möglich ist,

- ✓ Leistungen, Stärken und Schwächen der Protagonist/innen zu thematisieren. Es gibt Hinweise auf diese Leistungen z.B. im sozialen Vergleich (→ s. Fragebogen, Teil Reflexion von Lern- und Arbeitserfahrungen mit den entsprechenden Skalen).
- ✓ mögliche Ursachen/Zusammenhänge für diese Leistungen zu benennen auf der Ebene der Hauptperson, weiterer involvierter Personen und situationaler Faktoren (→ s. Fragebogen, Teil Reflexion von Lern- und Arbeitserfahrungen mit entsprechenden Skalen).
- ✓ Aussagen zu emotional/motivationalen Aspekten zu machen (→ s. Fragebogen, Teil Reflexion von Lern- und Arbeitserfahrungen mit entsprechenden Skalen).
- ✓ Handlungsalternativen/Konsequenzen zu skizzieren. Es muss deutlich werden, dass es auch alternatives Handeln gegeben hätte und dass Konsequenzen aus der Erfahrung der Situation nahe liegen (→ s. Fragebogen, Teil Reflexion von Lern- und Arbeitserfahrungen mit entsprechenden Skalen).

Die Themen/Situationen der beiden Vignetten entsprechen typischen studentischen Herausforderungen, wie sie aus der Auswertung von Lernreflexionen ehemaliger Studierender, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen entstanden waren, erschlossen werden konnten: Es geht um eine Teamsituation und um eine Gruppenarbeitssituation. Gruppen- und Teamarbeiten mit mehr als zwei Personen stellen immer hohe Anforderungen sowohl an die Selbststeuerungs- als auch an die Kooperationsfähigkeit. Dabei lassen sich relativ einfache Hinweise auf die Spezifität der eigenen Leistung in Bezug zu einer Idealnorm, einer Individual- und einer Sozialnorm einbauen.

Da im Rahmen der Portfolioarbeit nicht immer nur Lernsituationen aus dem Studium, sondern auch solche aus der Praxis oder andern Lebensbereichen analysiert werden, ist die eine Vignette als typische Situation im schulischen und die andere als typische Situation im praktischen Kontext konzipiert („Gruppenarbeitssituation“ und „Teamsituation“). Alle Studierenden, die das Studium der Sozialen Arbeit an der HSA aufnehmen, verfügen über Arbeitserfahrungen. Das heißt es kann davon ausgegangen werden, dass alle so viel Erfahrung aus der Arbeitspraxis mitbringen, dass sie sich problemlos sowohl in eine "klassische" Gruppenarbeits- als auch in eine Teamarbeitssituation hinein versetzen können, und dies schon beim ersten Befragungszeitpunkt, also zu Studienbeginn.

Die Aufgabenstellung zu beiden Vignetten, am Schluss des Textes formuliert, lautet: "Sie wollen aus dieser Situation (aus diesem Erlebnis) im Hinblick auf Ihre persönliche Kompetenzentwicklung etwas lernen (Bereich Sozialkompetenz, Kooperationsfähigkeit). Bitte analysieren Sie zu diesem Zwecke Ihr im Kontext der Situation gezeigtes Verhalten und Ihre Kompetenzen kritisch auf dem Hintergrund Ihres persönlichen und theoretischen Wissens."

Beides, Text und Aufgabenstellung zusammen, wirkt steuernd und hat Einfluss auf die Richtung der studentischen Reflexionen (s. Vignetten im Anhang).

6.5 Datenauswertung

6.5.1 Analyse der Daten aus der schriftlichen Befragung

Die Fragebogendaten wurden mit Hilfe des Statistikprogrammes SPSS ausgewertet. Dabei wurde in einem ersten Schritt das Messinstrument, das heisst die Qualität von Items und Skalen geprüft. Die einzelnen Skalen und Items wurden Faktorenanalysen und Reliabilitätsprüfungen unterzogen, was zum Ausschluss bestimmter Items aus den Skalen führte (für Faktoren- und Reliabilitätsprüfungen s. Anhang). Da nicht alle Skalen die nötige Reliabilität und Validität aufwiesen, wurden zum Teil einzelne Items an Stelle der vorgesehenen Skalen für die Beantwortung der Fragestellungen verwendet. Die Daten wurden mittels T-Tests und Varianzanalysen ausgewertet.

6.5.2 Analyse der Vignettentexte

Vom Sample der 30 Studierenden, die aus der Experimentalgruppe für die Vignettenerhebung gewählt wurden, lagen insgesamt 60 Texte vor, pro Person je eine aus der Erst- und eine aus der Zweiterhebung (eine zum Thema Gruppenarbeit und eine zum Thema Teamarbeit). Die Texte wurden gemischt, nummeriert und zur Texterfassung im Wordformat einer nicht ins Projekt involvierten Person übergeben. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin und die Autorin, welche die anonymisierten Texte im Wordformat analysierten, wussten bei der Analyse nicht, ob es sich um Texte des ersten oder des zweiten Erhebungszeitpunktes handelte.

Für die inhaltsanalytische Auswertung der Texte wurden – entsprechend der Fragestellung und deren Operationalisierung im Fragebogen (Teil A) – theoriegestützt sechs zentrale Dimensionen bzw. Aspekte von Reflexionen untersucht:

- ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen
- ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person
- ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände
- ✓ Einbezug des Vorwissens
- ✓ Konsequenzen/Ziele
- ✓ Emotionale Aspekte

Die Inhalte wurden nach Mayring (2008) skalierend strukturiert, nach einem Kategoriensystem und einer Ratingskala mit sechs Ausprägungen, welche für die Reflexionstiefe stehen. "Ziel skalierender Strukturierung ist es, das Material bzw. bestimmte Materialteile auf einer Skala (in der Regel Ordinalskala) einzuschätzen." (ebd. S. 92)

Kodier-Leitfaden

Die Texte wurden danach untersucht, ob und wie die sechs obgenannten Dimensionen bzw. Aspekte im Text aufgegriffen werden. Dabei wurde entschieden, ob die Aspekte

- ✓ differenziert bzw. konkret und/oder
- ✓ substantiell in Bezug auf die zu analysierende Situation seien.

Es wurden pro Dimension auch halbe Punkte vergeben, dann z.B., wenn im Text Grundaussagen erkennbar waren, diese aber nicht angemessen konkret/differenziert formuliert wurden, oder aber diese nicht als substantiell in Bezug auf den Fall gewertet werden konnten.

Reflexionstiefe 0	
	<p>Zu keinem der folgenden sechs Aspekte gibt es im Text konkrete/differenzierte und substantielle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände ✓ Einbezug des Vorwissens ✓ Konsequenzen/Ziele ✓ Emotionale Aspekte
	<p>Der Text geht nicht auf die Vignette ein und/oder thematisiert keinen der sechs Aspekte.</p>

Reflexionstiefe 1	
	<p>Zu einem der folgenden sechs Aspekte gibt es im Text konkrete/differenzierte und substantielle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände ✓ Einbezug des Vorwissens ✓ Konsequenzen/Ziele ✓ Emotionale Aspekte
<p>Ankerbeispiel für Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken und Schwächen</p>	<p>"Ich bemühe mich, kooperativ zu sein, jedoch gelingt es mir nicht ganz, denn ich kann mich bei Peter nicht durchsetzen und bei Pia, ja Pia stimmt Peter einfach zu. Bei ihr versuche ich es schon gar nicht. Hier zeigen sich meine Schwächen. ... Ich bin eigentlich sehr teamfähig, aber diesmal fragte ich mich, ob es an mir liege? Wenn ich die ganze Situation nochmals reflektiere, sehe ich mich eher zurückhaltend. Was zeichnet mich dabei aus? Meine Teamfähigkeit (ich versuche mich in der Gruppe wieder zu finden, was mir aber nicht gelingt) - schwäche. Die Durchsetzungskraft (Ich schaffe es nicht, mich bei Peter durchzusetzen) – Schwäche. (Selbst-)Reflexion (Was ich besser machen muss, bei der nächsten Gruppenarbeit) – Stärke." (Text 52)</p> <p>Kommentar: Eigene Fähigkeiten, Stärken und Schwächen, die in der konkreten Situation gezeigt werden, sind deutlich benannt.</p>

Reflexionstiefe 2	
	<p>Zu zwei der folgenden sechs Aspekte gibt es im Text konkret/differenzierte und substantielle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände ✓ Einbezug des Vorwissens ✓ Konsequenzen/Ziele ✓ Emotionale Aspekte

<p>Ankerbeispiel für Zusammenhänge/ Ursachen eigene Person</p>	<p>"Die Gruppenkonstellation hinterfragte ich nicht zu diesem Zeitpunkt, ich war einfach froh, nicht alleine dazustehen. Ich wusste nicht, was auf mich zukommen würde. Ich ging ein Risiko ein. Als wir mit der Arbeit begannen, nahm ich das verschiedene Verhalten wahr, aber getraute mich nicht, dieses anzusprechen. Vielleicht lag es daran, dass ich einfach schnell fertig sein wollte, die Sache hinter mich bringen. Vielleicht aber auch, weil ich mich nicht getraute. Schliesslich wollte ich die beiden andern nicht verärgern. Zudem waren sie zu zweit und sich über die Diskussionspunkte einig und so in der Mehrheit vertreten. Des Weiteren mochte ich keine schlechte Stimmung machen und die Sache in die Länge ziehen. Wie so oft führte ich meinen Kampf, damit meine ich meine Unzufriedenheit über den momentanen Arbeitsverlauf, nämlich dass Pia nichts sagt und Peter alles von sich durchsetzt, alleine. Jetzt im Nachhinein sehe ich darin, wie ich mich verhalten habe, eine grosse Problematik. ... Jetzt im Nachhinein hätte ich eine Art Feedback nach dem ersten Treffen über die Zusammenarbeit eingefordert." (Text 3)</p> <p>Kommentar: Das (Fehl-)Verhalten der Hauptperson steht im Zentrum. Auch wenn Aspekte der Situation, z.B. die Gruppenkonstellation, der Auftrag, das Verhalten der andern deutlich angesprochen werden, so wird durch die gewählte Sprache ausgedrückt, dass der Fokus der Verantwortung von der Autorin bei der Hauptperson, also bei sich selbst, gesehen wird. Dies etwa im Sinne von "ich hätte...." eher denn "man hätte....".</p>
---	---

<p>Reflexionstiefe 3</p>	
	<p>Zu drei der folgenden sechs Aspekte gibt es im Text konkret/differenzierte und substantielle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände ✓ Einbezug des Vorwissens ✓ Konsequenzen/Ziele ✓ Emotionale Aspekte
<p>Ankerbeispiel für Zusammenhänge/ Ursachen andere Personen und Umstände</p>	<p>"Die Interessen der andern zwei an der Aufgabe waren aber sehr unterschiedlich. Ute hatte so einen Drang, etwas zu machen, Samuel dagegen hatte überhaupt keine Lust dazu, er war froh, dass die Ute das Kommando übernommen hat, Hauptsache: die Aufgabe wird irgendwie erledigt. Es gab auch in der Gruppe keine reflektierte Methodik: Die Ideen von Ute wurden nicht kritisch reflektiert, sondern nur akzeptiert. Es war eine Gruppendynamik, in die ich auch plötzlich eingezogen wurde. Als ich versucht hatte, meine eigenen Ideen einzubringen, wurden diese überhaupt nicht beachtet.....von Kooperation war nicht viel zu spüren. Am Ende bekam ich keine Rückmeldung von meiner Chefin! Für mich bleibt die Haltung meiner Chefin sehr problematisch. Für eine so wichtige Aufgabe wie das Leitbild hätte sie sich mehr implizieren sollen, ja sogar in der Arbeitsgruppe mitmachen. Die Vorgehensweise hätte sie auch besser verfolgen können und so dieser Aufgabe eine andere Gewichtung geben." (Text 38)</p> <p>Kommentar: Aspekte der Situation, z.B. die Gruppenkonstellation, der Auftrag, das Verhalten der andern und/oder der Chefin, die den Auftrag vergibt, werden deutlich angesprochen. Die gewählte Sprache und der Kontext der sprachlichen Argumentation innerhalb des Textes deuten klar darauf hin, dass aus der Sicht der Hauptperson hauptsächlich die Situation bzw. der soziale Kontext "Verantwortung" trägt für das Geschehen. Dabei kann auch das (Fehl-)Verhalten der Hauptperson angesprochen sein, ihr wird jedoch die (alleinige) Verantwortung nicht zugeschrieben.</p>

Reflexionstiefe 4	
	<p>Zu vier der folgenden sechs Aspekte gibt es im Text konkret/differenzierte und substantielle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände ✓ Einbezug des Vorwissens ✓ Konsequenzen/Ziele ✓ Emotionale Aspekte
Ankerbeispiel für Einbezug des Vorwissens	<p>"In einem gemeinsam zu erarbeitenden Projekt sehe ich die Teamfähigkeit als unentbehrlich. Ohne gegenseitige Verbindlichkeit verlieren sich die Kräfte in eigenen Interessen/Vorstellungen. Welche Folgen ein Auseinanderbrechen des Teams hat, lässt sich gut in meinem Arbeitsfeld wieder geben. Die soziale Arbeit setzt sich nicht nur mit den Bedürfnissen der Klientel auseinander, sondern auch mit der Konstruktivität innerhalb des dazu gehörenden Teams. Auseinandersetzungen eines Teams lassen das Verantwortungsbewusstsein und die Motivation, etwas zu leisten, in den "Keller" sinken. Es gibt keine tragbare Basis, auf der gearbeitet werden könnte, und dies schafft Verwirrung und Konflikte. Sich mit Konflikten auseinandersetzen erzeugt neues Wissen, auf dem man in folgenden Konfliktsituationen immer wieder als Hilfestellung zurückgreifen kann.... Klar ist, dass solche Situationen immer wieder in allen Bereichen der Zusammenarbeit auftreten. Auf die Dauer schafft jedoch ein solches Arbeitsverhältnis Unmut und "blinde Flecken", wie sich durch die fehlende produktive Kommunikation herausstellen wird." (Text 60)</p> <p>Kommentar: Das Erfahrungswissen der Autorin und/oder theoretisches Wissen kommen in den Begründungen deutlich zum Ausdruck.</p>

Reflexionstiefe 5	
	<p>Zu fünf der folgenden sechs Aspekte gibt es im Text konkret/differenzierte und substantielle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände ✓ Einbezug des Vorwissens ✓ Konsequenzen/Ziele ✓ Emotionale Aspekte
Ankerbeispiel für Konsequenzen, Ziele	<p>"Was ich aus der Erfahrung lernen kann und möchte, ist einerseits etwas offener und selbstbewusster an eine ähnliche Begebenheit heran zu gehen. Ich habe gelernt, dass es wichtig ist, seine Meinung, Kritik und Unsicherheiten dann zu äussern, wenn sie aktuell sind. Hätte ich meine Vorschläge zu Beginn geäußert, (...). In Zukunft möchte ich mich dann äussern, wenn der Zeitpunkt da ist, egal ob es mir schwer fällt oder nicht. Ich möchte meine Meinung auch dann vertreten, wenn die Anderen anderer Meinung sind. Falls ich mich ungerecht behandelt fühle, möchte ich dies mitteilen und Aufträge ablehnen, wenn ich denke, dass jemand anderes geeigneter erscheint (Utes Gedanken kann sie selbst vorstellen). Wenn ich merke, dass es mir schwer fällt, mich selbst einzuschätzen, gehe ich auf Kollegen zu und bitte sie um eine Rückmeldung." (Text 48)</p> <p>Kommentar: Es werden substantielle Konsequenzen und Ziele benannt, die aus der vorherigen Analyse abgeleitet sind. Sie werden so konkret formuliert, dass zukünftiges alternatives Verhalten daraus hervor geht.</p>

Reflexionstiefe 6	
	<p>Zu sechs der folgenden sechs Aspekte gibt es im Text konkret/differenzierte und substantielle Aussagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände ✓ Einbezug des Vorwissens ✓ Konsequenzen/Ziele ✓ Emotionale Aspekte
Ankerbeispiel für Emotionale Aspekte	<p>"In der Zusammenarbeit mit weitaus erfahreneren Arbeitskollegen fühlte ich mich von Beginn weg etwas gehemmt und entschied mich deshalb, in der ersten Phase der Sitzung eine eher passive Rolle einzunehmen. Entsprechend dankbar war ich, als (...). Das dabei entstehende Unwohl- und Zufriedenheitsgefühl muss ich beim nächsten Projekt unbedingt berücksichtigen (...). Auch dies muss ich beim nächsten Mal ansprechen, wächst durch das bisherige Vorgehen meine innere Unzufriedenheit mehr und mehr und macht mich wütend (...). Auch wenn die Nervosität in mir wächst, je mehr ich mir des unprofessionell erarbeiteten Inhalts bewusst werde (...)." (Text 42)</p> <p>Kommentar: Die Gefühlszustände (Aerger, Wut, Zufriedenheit, Unwohlsein, Enttäuschung, Freude, Unsicherheit/Angst, Hemmung, Stressgefühle, Nervosität etc.) werden in die Analyse mit einbezogen und deutlich benannt.</p>

6.5.3 Analyse der Portfolios

Aus einem Portfoliosample von 16 Portfolios wurden insgesamt 64 Texte gewählt, vier pro Portfolio. Dabei stammen zwei der Texte aus der Erstversion des entsprechenden Portfolios, zwei aus der Abschlussversion. Es handelt sich dabei um die standortbestimmenden Reflexionstexte zu zwei Kompetenzbereichen (Fähigkeit zur Kooperation und Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung) zu Beginn der Portfolioarbeit und zum Abschluss der Portfolioarbeit. Ausgewertet wurden diese anonymisierten und im Wordformat vorliegenden Texte durch die Autorin und dieselbe wissenschaftliche Mitarbeiterin, welche auch in die Vignettentextanalysen involviert war.

Das Vorgehen entsprach dem Vorgehen bei der Vignettentextanalyse: Entsprechend der Operationalisierung der Fragestellung wurden die sechs zentralen Dimensionen bzw. Aspekte von Reflexionen untersucht (s. Kapitel 6.5.2):

- ✓ Bewertung von Fähigkeiten, bzw. in der Situation gezeigten Stärken/Schwächen
- ✓ Zusammenhänge/Ursachen eigene Person
- ✓ Zusammenhänge/Ursachen andere Personen und Umstände
- ✓ Einbezug des Vorwissens
- ✓ Konsequenzen/Ziele
- ✓ Emotionale Aspekte

Die Inhalte wurden wiederum nach Mayring (2008, S. 92ff.) skalierend strukturiert nach einem Kategoriensystem und einer Ratingskala mit sechs Ausprägungen, welche für die Reflexionstiefe stehen (s. detaillierte Beschreibung unter 6.5.2).

C Ergebnisse der Untersuchung

Teil C legt die Ergebnisse der Untersuchung dar. Das siebte Kapitel gibt Antworten auf die Hauptfragestellung: Inwiefern fördert Portfolioarbeit die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen? Im achten Kapitel geht es um die Ergebnisse zur Frage, wie die Studierenden Portfolioarbeit beurteilen. Kapitel neun stellt die Zusammenhänge zwischen Personfaktoren und Reflexionstiefe dar, und im Kapitel zehn und elf geht es um die Differenzen nach Studienmodellen und nach Alter und Geschlecht.

7 Förderung der Reflexion und des selbstregulierten Lernens

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes steht die Frage, inwiefern durch Portfolioarbeit die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen gefördert werden können (erste Fragestellung). Die beiden Fähigkeiten umfassen Aspekte wie die Fähigkeit, Reflexions- bzw. Lerngelegenheiten zu erkennen, die Lernsituationen zu analysieren und Konsequenzen zu formulieren, die sich aus der Analyse ergeben. Hinzu kommen die Fähigkeiten, (Lern-) Handlungen zu planen und zu überwachen und sein Selbst zu regulieren (s. Kapitel zwei und Kapitel drei im Teil A). Nehmen diese Teilfähigkeiten im Laufe der Portfolioarbeit zu, und nehmen sie stärker zu als in einem Studienmodell ohne Portfolioarbeit? Die Ergebnisse zu diesen Fragen werden hier vorgestellt, wobei die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ergänzt werden durch die Resultate der Vignetten- und der Portfolioanalysen.

7.1 Wahrnehmung von Lerngelegenheiten

Inwiefern erkennen die Studierenden Situationen, die sich zur Reflexion der eigenen (Lern-) Handlungen eignen? Wie gut erkennen sie relevante Erfahrungen als (Lern-) Situationen? Findet die Reflexion bestimmter Situationen überhaupt statt? Der Fragebogen enthält fünf Items zu dieser Frage. Dabei zielen drei der Items auf typische Arbeitssituationen, etwa die Aussage "Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele" (Item 3). Zwei weitere Items befassen sich mit der Reflexionsbereitschaft in schulischen Situationen: "Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken" (Item 17). Die Einschätzung der Studierenden erfolgte auf einer vierstufigen³⁴ Ratingskala.

7.1.1 Ergebnisse

Aus der nachfolgenden Abbildung ist ersichtlich, wo sich Mittelwerte signifikant verändert haben. Es ist dies (auf hohem Signifikanzniveau von $p \leq 0.001$) bei den beiden Items "Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken" (Item 1, Mittelwert steigt von $M=3.06$ auf $M=3.33$) und "Nach einer guten schulischen Leistung, z.B. einer Note, frage ich mich, wie diese zu Stande kam" (Item 9, Mittelwert verändert sich von $M=2.38$ auf $M=2.56$). Alle andern Erhöhungen des Mittelwerts erreichen das Signifikanzniveau nicht. Der Vergleich zwischen den Mittelwerten der Kontrollgruppe (Viertsemestrige ohne Portfoliomodul) und der Experimentalgruppe (Viertsemestrige mit Portfoliomodul) zeigt, dass beide Gruppen durchwegs ähnliche Mittelwerte aufweisen. Die signifikante Zunahme der Mittelwerte bei den beiden obgenannten Items kann deshalb nicht der Wirkung des Portfolios zugeschrieben werden.

³⁴ 1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

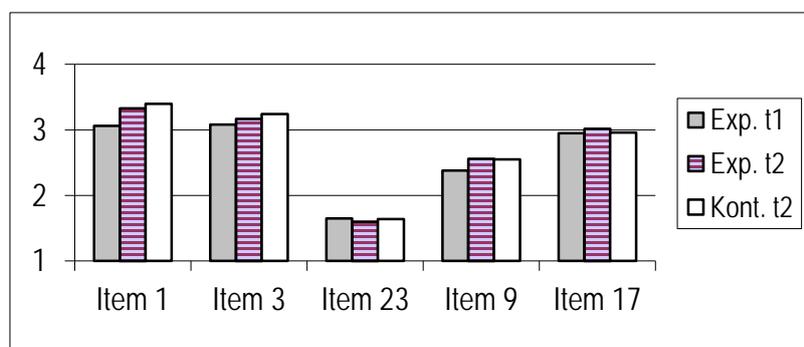
Tab. 5: Fragen zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten

Items	Vergleich Experimentalgruppe Längsschnitt					Vergleich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, Querschnitt				
		t ₁	t ₂	T-Test		Exp. t ₂	Kont. t ₂	T-Test		
Arbeitssituationen										
1 Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken.	M	3.06	3.33	t	5.91	M	3.33	3.40	t	.79
	S	.65	.61	df	220	S	.61	.62	df	318
	N	221	221	p	***	N	221	99	p	n.s.
3 Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele.	M	3.08	3.17	t	1.75	M	3.17	3.24	t	.92
	S	.71	.64	df	219	S	.64	.70	df	316
	N	221	220	p	n.s.	N	220	98	p	n.s.
23 Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken.	M	1.65	1.60	t	1.00	M	1.60	1.64	t	.46
	S	.64	.58	df	220	S	.58	.63	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
Schulische Situationen										
9 Nach einer guten schulischen Leistung (z.B. einer Note) frage ich mich, wie diese zu Stande kam.	M	2.38	2.56	t	3.36	M	2.56	2.55	t	.205
	S	.72	.73	df	219	S	.73	.73	df	317
	N	221	220	p	***	N	220	99	p	n.s.
17 Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken.	M	2.95	3.02	t	1.54	M	3.02	2.96	t	.80
	S	.68	.64	df	219	S	.64	.68	df	317
	N	221	220	p	n.s.	N	220	99	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; Kont.: Kontrollgruppe (nur t₂); M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

Unten stehende Graphik zeigt die Höhe der Mittelwerte für die fünf Items zum ersten Zeitpunkt (Exp. t₁) und zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Exp. t₂ und Kont. t₂) im Überblick.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 10: Fragen zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten

7.1.2 Diskussion

Der Versuch, aus den verschiedenen Items eine in sich konsistente Skala zu machen, scheiterte. Die verschiedenen Items umfassen sowohl Arbeits- als auch Lernsituationen, und sie fragen nach Erfahrungen in Bezug auf die sachliche/fachliche Arbeit ebenso wie in Bezug auf das Soziale (Team/Gruppe). Die Tatsache, dass sich aus den Items keine Skala bilden lässt, dürfte unter anderem damit zu tun haben, dass sich die Lern- und Arbeitsgewohnheiten ebenso wie die Reflexionsgewohnheiten in Bezug auf die beiden Lebenswelten Hochschule und Arbeit deutlicher als angenommen voneinander

unterscheiden. Dasselbe gilt für die Differenz zwischen fachlich/sachlichen Aspekten auf der einen und sozialen Aspekten (Rolle in Team bzw. Gruppe) auf der andern Seite.

Umso interessanter ist das Resultat, wenn die Einzelitems betrachtet werden. Die Mittelwerte zweier Fragen zeigen, dass Veränderungen bei den Reflexionsgewohnheiten stattfinden: einerseits wenn es darum geht, Arbeitssituationen nochmals zu überdenken (Item 1) andererseits wenn über (gute) schulische Leistungen nachgedacht wird (Item 9). Keine signifikanten Veränderungen finden bei den Fragen statt, welche die sozialen Aspekte betreffen (Item 3, Team; Item 17, Gruppenarbeiten). Eine mögliche Interpretation dieses Ergebnisses ist, dass die Entwicklung der Fähigkeit, über die eigene Rolle in Team und Gruppe nachzudenken, anspruchsvoller ist als die Entwicklung der Fähigkeit, über Arbeitssituationen und Noten nachzudenken. Es scheint bei der Reflexion über die eigene Rolle im Team um einen tiefer verankerten Kern von *Selbstreflexion* zu gehen, der dementsprechend weniger schnell zu verändern ist.

Die fehlenden signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe deuten darauf hin, dass es eher ein Gemisch von verschiedenen Faktoren als ein einzelnes Modul ist, das zwischen erstem und viertem Semester eine Tendenz zu vermehrter Reflexion auslöst. So fordert ein Studium mit seinen verschiedenen Lernaktivitäten, neuen Themen und Inhalten insgesamt das Denken und Reflektieren der Studierenden heraus. Zudem haben Studierende zu Beginn ihres Studiums eine Menge neuer Herausforderungen und Widersprüche zu bewältigen. Sie haben zum Beispiel noch keine Gewissheit darüber, ob die individuellen Voraussetzungen in Bezug auf Wissen und Können genügen, um die Anforderungen des Studiums zu bewältigen. Erfahrung und Routine im Umgang mit hohen Anforderungen und Leistungsstandards im Studienalltag fehlen noch und der eigene Platz innerhalb einer Gruppe von unbekanntem Gesichtern ist zuerst zu finden. Diese Unsicherheiten rufen danach, reflexiv bewältigt zu werden. Und schliesslich finden im Studium der Sozialen Arbeit noch andere reflexionsfördernde Module wie Supervision und Fallwerkstätten statt. Diese sind auch im Studienmodell ohne Portfolio (Kontrollgruppe) verankert.

7.2 Analyse von (Lern-)Handlungen

Bei den Fragestellungen 1.2 bis 1.6 geht es darum, zu erfahren, inwiefern es den Studierenden gelingt, ihre eigenen (Lern-)Handlungen und Leistungen zu bewerten (sechs Items) und im Hinblick auf verschiedene Zusammenhänge und Ursachen zu analysieren (Skala Ursachen/Zusammenhänge). Welche Rolle spielen bei diesen Analysen Vorwissen und Emotionen? Nehmen Studierende emotionale Aspekte wahr, setzen sie sich mit den emotionalen Folgen ihrer Leistungen auseinander (Skala Vorwissen und Umgang mit belastenden Gefühlen)? Von Interesse ist zudem, ob die Studierenden aus den Analysen auch Konsequenzen bzw. Ziele für zukünftige (Lern-)Handlungen ableiten. Die Ergebnisse der Befragung, der Vignettenanalysen und der Portfolioanalysen werden vorgestellt und diskutiert.

7.2.1 Ergebnisse Befragung Studierende

Die folgende Tabelle zeigt die Veränderungen der Mittelwerte in Bezug auf die Fähigkeit, eigene Leistungen zu bewerten. Zwei Items erfassen die Bewertung von Arbeitssituationen, drei Items die Bewertung schulischer Situationen und ein Item ist allgemeiner Art, das heisst es kann sowohl auf schulische wie auch auf alle andern Erfahrungen bezogen werden.

Dabei ergeben sich signifikante Veränderungen in der angestrebten Richtung zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt bei der Frage 5 ("Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst", $p \leq .05$), bei der Frage 14 ("Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau", $p \leq .001$) und bei der Frage 26 ("Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen", $p \leq .05$).

Der Vergleich zwischen den Werten der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe beim zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt, dass die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in der Regel nicht signifikant sind. Eine Ausnahme ist das Item 14 ("Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau"). Hier schneidet die Kontrollgruppe mit ihrem tieferen Wert ($M=1.81$) sogar besser ab als die Experimentalgruppe ($M=1.65$), obwohl auch die Experimentalgruppe bedeutende Fortschritte gemacht hat (Abnahme von $M=2.00$ auf $M=1.81$). Auch beim Item 11 ("Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde") erzielt die Kontrollgruppe einen günstigeren Wert, wenn auch die Differenz nicht signifikant ist.

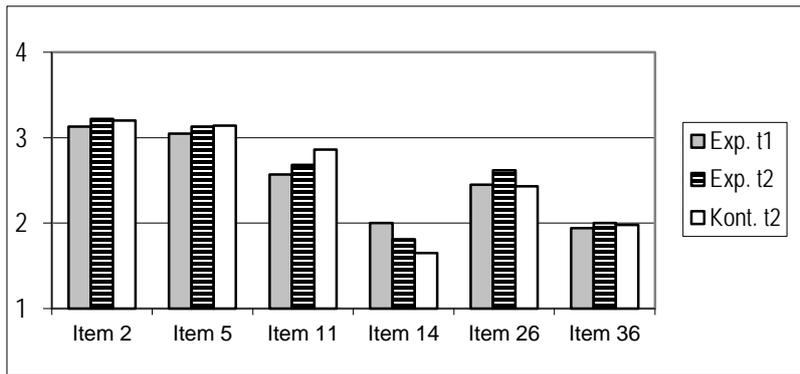
Tab. 6: Analyse: Fragen zu Bewertung eigener Leistungen

Items	Vergleich Experimentalgruppe Längsschnitt					Vergleich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, Querschnitt				
		t ₁	t ₂	T-Test		Exp. t ₂	Kont. t ₂	T-Test		
Arbeitssituationen										
2 Nach einer abgeschlossenen Arbeit (in der Praxis) überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt.	M	3.13	3.22	t	1.67	M	3.22	3.20	t	.21
	S	.56	.59	df	220	S	.59	.59	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
5 Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst.	M	3.05	3.13	t	1.91	M	3.13	3.14	t	.18
	S	.49	.48	df	218	S	.48	.52	df	316
	N	220	220	p	.	N	220	98	p	n.s.
Schulische Situationen										
11 Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde.	M	2.57	2.68	t	1.61	M	2.68	2.86	t	1.72
	S	.83	.89	df	219	S	.89	.84	df	317
	N	220	221	p	n.s.	N	221	98	p	n.s.
14 Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau.	M	2.00	1.81	t	3.44	M	1.81	1.65	t	2.06
	S	.70	.64	df	219	S	.64	.66	df	317
	N	221	220	p	***	N	220	99	p	.
26 Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen.	M	2.45	2.62	t	2.90	M	2.62	2.43	t	1.78
	S	.89	.83	df	220	S	.83	.91	df	318
	N	221	221	p	.	N	221	99	p	n.s.
Allgemein										
36 Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich punkto Wissen und Können mit meinem Umfeld mithalten kann.	M	1.94	2.00	t	.93	M	2.00	1.98	t	.19
	S	.83	.84	df	220	S	.84	.87	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; Kont.: Kontrollgruppe (nur t₂); M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Zur Veranschaulichung dient die folgende Graphik, welche die Höhe der Mittelwerte zum ersten (Exp. t₁) und zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Exp. t₂ und Kont. t₂) zeigt.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 11: Analyse: Fragen zur Bewertung eigener Leistungen

Die Analyse der eigenen (Lern-)Handlungen umfasst nebst der Bewertung der eigenen Leistung auch die Suche nach Ursachen/Zusammenhängen unter Einbezug von Vorwissen und Emotionen. Hierzu wurden drei Skalen verwendet. In Bezug auf den Umgang mit Emotionen kamen sechs Items der Skala "Umgang mit belastenden Gefühlen" (Grob/Maag Merki 2001, S. 328) zum Einsatz, beispielsweise Item 22 ("Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg") oder Item 16 ("Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen"). Die Skala Ursachen/Zusammenhänge umfasst 7 Items etwa Item 18 ("Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht wunschgemäß gelaufen ist, frage ich mich, welche Rolle die Rahmenbedingungen dabei spielen könnten, z.B. die fehlende Zeit) oder Item 27 ("Ich denke immer mal wieder darüber nach, wie bestimmte Rahmenbedingungen meine schulischen Leistungen positiv oder negativ beeinflussen"). Die Skala Vorwissen umfasst drei Items, Item 21 ("Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen spielt für mich das Wissen, das ich aus eigener Erfahrung gewonnen habe, eine zentrale Rolle"), Item 39 ("Wenn an der Arbeit etwas nicht wie geplant läuft, rufe ich mir mein Wissen aus Erfahrung in Erinnerung") und Item 42 ("Wenn ich an der Arbeit vor einer neuen Herausforderung stehe, rufe ich mir meine Erfahrungen mit ähnlichen Situationen in Erinnerung").

Die folgenden Zahlen zeigen, inwiefern sich nach den Selbsteinschätzungen der Studierenden Veränderungen bei diesen Teilfähigkeiten ergeben.

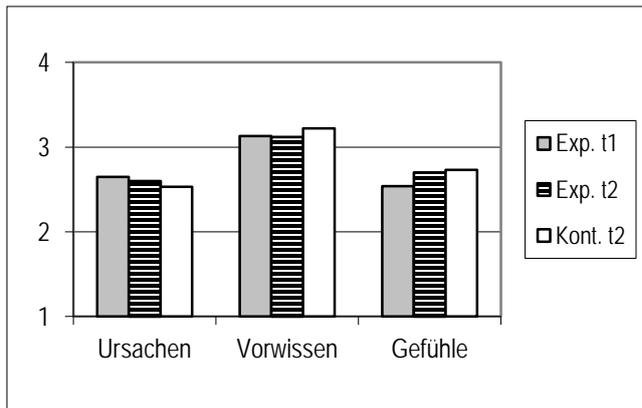
Tab. 7: Analyse: Skalen zu Ursachen/Zusammenhängen, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen

Skalen	Vergleich Experimentalgruppe Längsschnitt					Vergleich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, Querschnitt				
		t ₁	t ₂	T-Test		Exp. t ₂	Kont. t ₂	T-Test		
Ursachen/Zusammenhänge	M	2.65	2.60	t	2.09	M	2.60	2.53	t	1.35
	S	.38	.38	df	220	S	.38	.42	df	318
	N	221	221	p	.	N	221	99	p	n.s.
Vorwissen	M	3.13	3.12	t	.25	M	3.12	3.22	t	1.92
	S	.41	.43	df	220	S	.43	.42	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
Umgang mit belastenden Gefühlen	M	2.54	2.70	t	4.76	M	2.70	2.73	t	.426
	S	.57	.57	df	220	S	.57	.56	df	318
	N	221	221	p	***	N	221	99	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; Kont.: Kontrollgruppe (nur t₂); M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

Der Umgang mit belastenden Gefühlen wird insgesamt besser zwischen erstem und viertem Semester, und dies hoch signifikant (M steigt von 2.54 auf 2.70, $p \leq .001$). Da auch die Viertsemestrigen ohne Portfolio (Kontrollgruppe) auf einen vergleichbar hohen Mittelwert kommen, kann dieses Resultat jedoch nicht den Wirkungen des Portfolios zugeschrieben werden. Bei der Skala zu Ursachen/Zusammenhänge ergibt sich gar eine leichte Verschlechterung des Mittelwertes um 0.05 zwischen dem ersten und zweiten Zeitpunkt, diese ist klein, jedoch signifikant ($p \leq .05$). Die Veränderungen in Bezug auf die drei Skalen zeigen sich im folgenden Schaubild.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 12: Analyse: Skalen zu Ursachen/Zusammenhängen, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen

Ist die Analyse einer Handlungssituation abgeschlossen, folgt idealerweise die Formulierung von Konsequenzen für zukünftige Handlungen. Wird vor dem Hintergrund der Analysen auch über Konsequenzen nachgedacht?

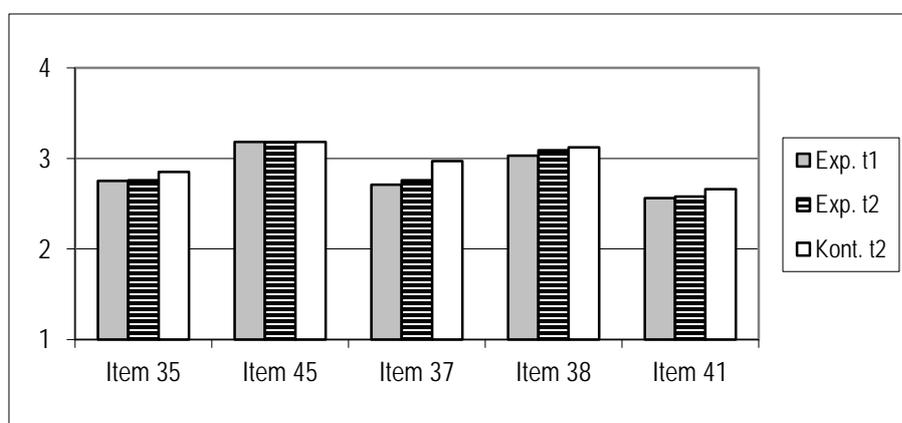
Tab. 8: Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen

Items	Vergleich Experimentalgruppe Längsschnitt					Vergleich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, Querschnitt				
		t ₁	t ₂	T-Test			Exp. t ₂	Kont. t ₂	T-Test	
35 Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen.	M	2.75	2.76	t	.28	M	2.76	2.85	t	1.16
	S	.64	.64	df	220	S	.64	.61	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
45 Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was ich beim nächsten Mal besser machen könnte.	M	3.18	3.18	t	.10	M	3.18	3.18	t	0.00
	S	.55	.54	df	219	S	.54	.58	df	317
	N	221	220	p	n.s.	N	220	99	p	n.s.
37 Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, das heisst ohne mir genaue Ziele zu setzen.	M	2.71	2.76	t	.86	M	2.76	2.97	t	2.50
	S	.69	.69	df	220	S	.69	.71	df	317
	N	221	221	p	n.s.	N	221	98	p	..
38 Wenn ich über ein spezielles Erlebnis nachgedacht habe, ziehe ich bewusst meine Lehren daraus.	M	3.03	3.09	t	1.15	M	3.09	3.12	t	.43
	S	.63	.64	df	220	S	.64	.48	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
41 Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele.	M	2.56	2.58	t	.40	M	2.58	2.66	t	.80
	S	.73	.74	df	220	S	.74	.76	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; Kont.: Kontrollgruppe (nur t₂); M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

In Bezug auf die Frage nach den Konsequenzen ergeben sich bei der Experimentalgruppe keine oder nur sehr kleine Differenzen zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt, allesamt erreichen die Differenzen das Signifikanzniveau nicht. Bei einer Frage (Item 37: "Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, das heisst ohne mir genaue Ziele zu setzen") gibt es einen Unterschied, der ins Gewicht fällt ($p \leq .01$). Die Viertsemestrigen mit Portfoliomodul haben bei dieser Frage tiefere Mittelwerte ($M=2.76$), das heisst sie zeigen eine höhere Bereitschaft als die Kontrollgruppe ($M=2.97$), sich bewusst Ziele zu setzen. Allerdings ist der Zuwachs zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt bei der Experimentalgruppe nur 0.05 Mittelwertspunkte und nicht signifikant. Der Nachweis einer Veränderung, die auf Portfolioarbeit zurückgeführt werden darf, kann damit nicht erbracht werden. Offenbar war die Experimentalgruppe schon bei Studienbeginn auf einem höheren Niveau in Bezug auf die Gewohnheit, sich Ziele zu setzen, als es die Kontrollgruppe war. Die folgenden Säulendiagramme veranschaulichen die Tabelle.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 13: Analyse: Fragen zur Formulierung von Konsequenzen/Zielen

7.2.2 Diskussion

Bewertung der eigenen Leistungen: Insgesamt entwickeln sich die Mittelwerte zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt in die erhoffte Richtung, zum Teil sogar signifikant. Die Reflexivität nimmt also zu, zumindest laut dem Self-Report der Studierenden, auch wenn diese Tatsache auf Grund des Vergleichs mit der Kontrollgruppe weniger dem Portfolio als vielmehr anderen für den Studienbeginn typischen Wirkfaktoren zugeschrieben werden muss.

Auffallend bei den Items zur "Bewertung der eigenen Leistungen" ist die Tatsache, dass sich die Bewertungsgewohnheiten in Arbeitssituationen ganz deutlich von den Bewertungssituationen im schulischen Kontext unterscheiden. Die Streuung der Antworten ist, wenn es um das Schulische geht, auffallend grösser, und zudem entsprechen die Mittelwerte der Kontrollgruppe nicht den Erwartungen: Bei zwei Items sind die Werte der Kontrollgruppe besser als die der Experimentalgruppe (Item 11: "Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde" und Item 14: "Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau"), bei einem Item schlechter (Item 26: "Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen"). Die höheren Standardabweichungen der Items und die Inkonsistenz des Resultates deuten auf eine generell höhere Kontroversität bei der

Bewertung schulischer Leistungen im Gegensatz zur Bewertung von Arbeitssituationen hin. Es scheint im Bereich der Bewertung schulischer Situationen grössere Unterschiede zwischen den Studierenden insgesamt zu geben, womit auch die einzelnen Items (in Verbindung mit entsprechendem Erhebungszeitpunkt, beispielsweise während Leistungsnachweiszeiten) unter Umständen zur Polarisierung beigetragen haben mögen.

Ursachen/Zusammenhänge, Vorwissen, Umgang mit Gefühlen: Auffallend an den Ergebnissen in Bezug auf Ursachen, Vorwissen und Umgang mit belastenden Gefühlen ist die Stagnation der Mittelwerte bei den Skalen "Vorwissen" und "Ursachen" (mit einer kleinen Mittelwertverschlechterung bei den "Ursachen") auf der einen und die hoch signifikante Verbesserung des „Umgangs mit belastenden Gefühlen“ auf der andern Seite. Dafür, dass die Mittelwerte der ersten beiden Skalen in der Tendenz gleich bleiben, gibt es verschiedene Erklärungsansätze. Es könnte sich um eine Schwäche der Fragen bzw. der beiden eigens für diese Untersuchung kreierten Skalen handeln. Es könnte aber auch sein, dass die Fragen bzw. die Skala zu wenig genau die Art von Reflexionsgewohnheiten erfassen, welche im Studium und insbesondere im Portfolio gefördert werden. Als weitere Erklärungsvariante muss in Betracht gezogen werden, dass die Studierenden ihre Analysegewohnheiten nicht so schnell ändern (wollen und können), dass sich Entwicklungen schon nach 16 Monaten in einem Selbstbericht nachweisen liessen.

Auffallend ist jedoch die Diskrepanz des Ergebnisses zwischen den eher kognitiven Aspekten der Analyse (Stagnation bei Skalen Ursachensuche und Einbezug des Vorwissens) und den emotionalen Aspekten (Verbesserung im Umgang mit belastenden Gefühlen). Diese Diskrepanz wirft die Frage auf, ob Gewohnheiten in Bezug auf die genuinen Analysetätigkeiten weniger schnell veränderbar sind als emotionale Befindlichkeiten.

Der Fakt, dass eine hoch signifikante Verbesserung des Umgangs mit belastenden Gefühlen zwischen Beginn und Mitte des Studiums nachgewiesen werden kann (Zunahme des Mittelwertes um 0.16, $p \leq 0.001$), und dass beide Gruppen der Viertsemestrigen, Experimental- und Kontrollgruppe, ähnlich hohe Werte aufweisen, deutet darauf hin, dass sich Veränderungen in den ersten Studiensemestern auf Grund von Faktoren ergeben, die weniger einzelnen Lehrveranstaltungen als insgesamt der Studiensituation zuzuschreiben sind. So könnte die Entwicklung etwa damit zu tun haben, dass der Beginn eines Studiums von den meisten als grosse Unbekannte und Hürde empfunden wird, verknüpft mit Unsicherheitsgefühlen, die individuell zu bewältigen sind. Wer den „ökologischen Übergang“ (vgl. Bronfenbrenner 1981) bewältigt, gewinnt dabei Gewissheit, Unsicherheitsgefühle bewältigen zu können, und dürfte sich danach auf Grund dieser positiven Erfahrung im Studium insgesamt sicherer und zuversichtlicher fühlen.

Formulierung von Konsequenzen/Zielen: Bewertung und Analyse der eigenen Leistungen alleine genügt nicht, um seine Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Darüber hinaus braucht es eine auf der Analyse aufbauende Formulierung von Konsequenzen. Es gibt zwei alternative Erklärungen dafür, dass sich auch in Bezug auf die Gewohnheit, Konsequenzen abzuleiten, im Erhebungszeitraum mittels geschlossener Fragen keine Verbesserung nachweisen lässt. Entweder liegt es an der Art der Befragung (geschlossene und/oder angemessene Fragen zu einem angemessenen Erhebungszeitpunkt), oder aber es liegt an den festgefahrenen und nur langsam veränderbaren Gewohnheiten.

7.2.3 Ergebnisse Analyse Vignettentexte

Den Wirkungen des Portfolios – in Bezug auf die Fähigkeit der Studierenden, ihre (Lern-) Handlungen zu bewerten und zu analysieren im Hinblick auf Ursachen bzw. Zusammenhänge, unter Einbezug von Vorwissen, Emotionen und in Bezug auf die Ableitung von Konsequenzen – wurde auch mit Hilfe von Vignetten nachgegangen. Aus der Experimentalgruppe wurde ein Sample von 30 Studierenden ausgewählt. Auswahlkriterien waren Alter, Geschlecht, Studienmodus. Das Sample sollte sich hinsichtlich dieser Merkmale nicht von der gesamten Kohorte unterscheiden. Im Sinne einer Eingrenzung der unterschiedlichen Begleitbedingungen in den verschiedenen Mentorsgruppen wurden Vignetten von Studierenden gewählt, deren Motivation zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt konstant blieb.

Dieser Entscheid fiel vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es Mentorsgruppen gab, in denen grosse Widerstände gegen die Portfolioarbeit aufgebaut wurden, einerseits bei den Studierenden, in Einzelfällen auch bei den Begleitenden (s. auch Kapitel zwölf, Schlussdiskussion zu diesem Thema). Studentische Widerstände gegen schriftliche Reflexionsarbeit sind auch aus der Forschungsliteratur bekannt (s. Kapitel vier). Im Kontext der hier vorliegenden Studie wurden diese „normalen“ Widerstände jedoch durch die Rahmenbedingungen tendenziell verstärkt. So gab es gewisse Anfangsschwierigkeiten, welche die Implementation des neuen Curriculums und speziell des neuen Portfoliomoduls für rund 300 Studierende begleiteten. Somit wirkten sich auch institutionelle Bedingungen ungünstig aus, insofern als dass Begleitende und Modulleitende noch nicht in der Lage waren, alle „normalen“ studentischen Unsicherheiten im Hinblick auf die Portfolioarbeit aufzufangen. Dies dürfte sich in Motivationstiefs bei den Studierenden ausgedrückt haben. Die Auswahl von Texten von Studierenden, welche zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt eine gleiche Motivation zur Portfolioarbeit angeben, bietet eher Gewähr, dass beide Texte zu beiden Zeitpunkten mit etwa gleichem Einsatz verfasst wurden.

40% der Texte wurden von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und der Autorin in gemeinsamer Teamarbeit kodiert, 60 % von der Autorin selber. Bei der Auswertung der Texte war den Kodiererinnen nicht bekannt, ob es sich um Texte des ersten oder zweiten Erhebungszeitpunktes handelte.

Die Erwartung, dass sich die Reflexionstiefe, gemessen mit Hilfe einer Skala von 0 bis 6 zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt verbessere, liess sich beim ausgewählten Sample von 30 Studierenden bestätigen. Der Unterschied gemäss dem Wilcoxon-Test³⁵ für einen nicht parametrischen Vergleich zweier abhängiger Stichproben ist signifikant.

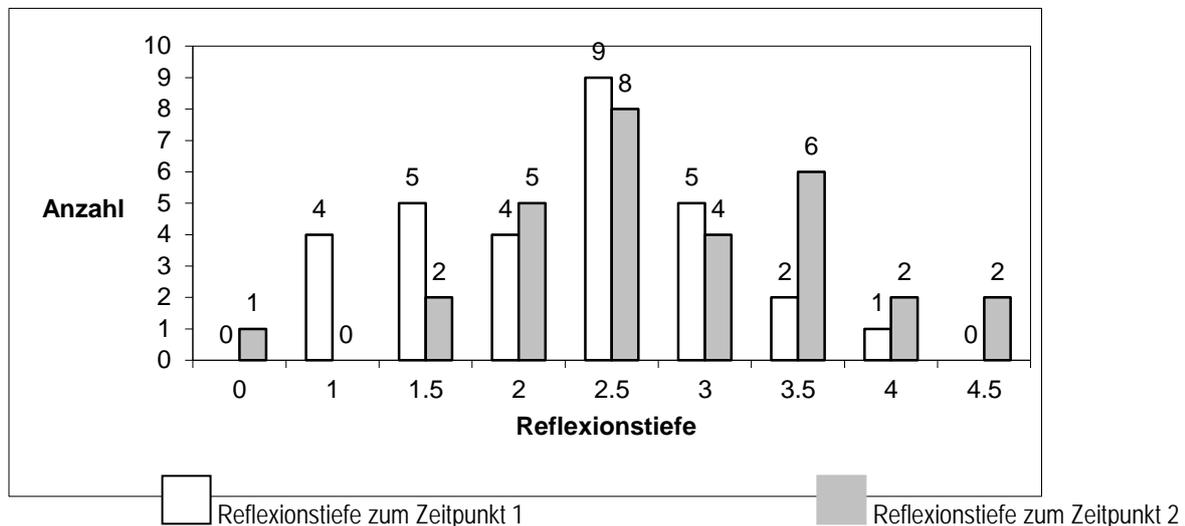
Tab. 9: Reflexionstiefe Vignettentexte

		t ₁	t ₂		Test
Reflexionstiefe	Mittlerer Rang	12.75	13.73	Z	-2.56
	N	30	30	p	*

t₁: Ersterhebung im 3. Semester; t₂: Zweiterhebung im 6. Semester; N: Anzahl Fälle ; Z: Prüfwert; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

35 Nach Büh/Zöfel (2005, S. 299) ist der Wilcoxon-Test "der übliche Test zum nichtparametrischen Vergleich zweier abhängiger Stichproben". Berechnungsgrundlage ist "die Rangreihe der absoluten Wertepaar-differenzen" (ebd.).

Auch aus der folgenden Abbildung lässt sich die Tendenz nach zunehmender Reflexionstiefe ablesen. Bei vier Studierenden bleibt die Reflexionstiefe gleich (vier Bindungen), bei 20 Studierenden ergeben sich positive Veränderungen (20 positive Ränge), bei sechs Studierenden ergeben sich Verschlechterungen (sechs negative Ränge).



Skalierung: Für eine maximale Reflexionstiefe müssen 6 Kriterien differenziert/konkret und substantiell in Bezug auf die Situation vorliegen (1 Bewertung, 2 Zusammenhänge/Ursachen eigene Person, 3 Zusammenhänge/Ursachen Umstände und andere Personen, 4 Vorwissenseinbezug, 5 Konsequenzen/Ziele, 6 emotionale Aspekte)

Abb. 14: Reflexionstiefe der Vignettentexte zu beiden Erhebungszeitpunkten

7.2.4 Diskussion

Die Ergebnisse der Vignettenanalysen geben deutliche Hinweise darauf, dass sich eine bestimmte Art von Reflexion durch die Portfolioarbeit fördern lässt. Allerdings wird sofort auch klar, dass es dafür Zeit, Motivation und entsprechende Förderung in den Mentorsgruppen braucht.

Eine Prüfung der Textlängen (Zeichen) bei der Erst- und der Zweiterhebung bei den negativen Rängen bzw. „Fällen“ führt zur Vermutung, dass es sich bei den Studierenden, welche beim zweiten Erhebungszeitpunkt Reflexionstexte mit deutlich niedrigerem Niveau als bei der Ersterhebung abliefern, um solche handelt, welche im entsprechenden Erhebungsmoment wenig geneigt waren, ihre Reflexionsfähigkeiten auch in Form von guter Performanz zu zeigen. In fünf der sechs negativen Entwicklungen sind die Reflexionstexte bei der Zweiterhebung massiv kürzer (die durchschnittliche Zeichenzahl pro Text sinkt bei diesen fünf Fällen von 2291 auf 1740 Zeichen). Beim sechsten Fall handelt es sich um einen Studierenden, dessen Text beim zweiten Erhebungszeitpunkt zwar länger war als beim ersten Mal, der Text bezog sich jedoch überhaupt nicht auf die Vignettensituation und musste deshalb mit der Reflexionstiefe 0 bewertet werden.

Wenn sich also im Normalfall eine kleinere bis grössere Verbesserung der Reflexionstiefe der Texte zwischen erstem und zweitem Zeitpunkt feststellen lässt, so zeigt sich doch an den Negativbeispielen dieses Samples von 30 Studierenden, die sich als insgesamt gleichbleibend motiviert einschätzen, eines deutlich: Die Leistung einer schriftlichen Reflexion hängt in hohem Masse von der aktuellen motivationalen Lage in der

Erhebungssituation ab. Längere Texte zu verfassen erfordert geistige Energie und Selbstdisziplin. Und wenn es in einer Interviewsituation die Möglichkeit gibt, durch eine entsprechend stimulierende Gesprächsführung von aussen motiviert zu werden, so muss die Schreib- und Denkdiziplin in einer schriftlichen Vignettenerhebungssituation vollständig autonom aufgebracht werden.

Die Schriftlichkeit der Vignettenerhebung ist ein wichtiger Einflussfaktor. Einigen Studierenden fällt es leicht, sich schriftlich zu äussern, und sie tun es gern, andere können sich besser mündlich ausdrücken und/oder sind eher gewillt, dies mündlich zu tun. Dieses Phänomen ist aus Portfolio- und Lerntagebuchstudien bekannt (Brouër 2007b, S. 168). Dass diese Unterschiedlichkeit zwischen einer schriftlichen und einer mündlichen Reflexion auch hier eine Rolle spielt, zeigt auch der Blick auf die Ergebnisse des abschliessenden Prüfungsgesprächs des Portfoliomoduls. Bei diesem Gespräch ging es darum – analog zur schriftlichen Vignettenreflexion – mündlich eine Situation zu reflektieren. Einige Studierende haben bei diesem mündlichen Teil der Portfolioabschlussprüfung deutlich besser abgeschnitten als im schriftlichen Teil, wobei die Differenz zum Teil eine ganze Note ausmachte.

Insgesamt zeigt sich in den Vignettentexten, dass die Studierenden die vorliegende Team- oder Gruppensituation gerne auf der Ebene von Handlungsalternativen diskutieren: "Ich hätte zu Beginn nachfragen sollen, wie wir die Aufgaben verteilen" (Text 2) oder "Ich hätte in dieser Situation klarer meine Meinung vertreten sollen und meine Befürchtungen und Wünsche deutlicher anbringen sollen. ... Da hätte ich auch vermehrt die Meinung von Pia suchen müssen. ... Ihn ansprechen müssen, dass es für mich nicht einfach eine Kopie seiner alten Arbeit sein darf" (Text 6) oder "Ich hätte seine Ideen kritischer begutachten sollen und ich hätte meine Zweifel äussern sollen" (Text 11). Damit wird die Rolle der Hauptperson, in die sich die Studierenden versetzen, deutlich fokussiert. Die sprachlichen Formulierungen ("Ich hätte ... sollen") in diesen Beispielen deuten darauf hin, dass es den Studierenden leicht fiel, sich in die Hauptperson zu versetzen. Es wurde in den analysierten Texten auch ausnahmslos die Ichform angewendet, so wie es den Studierenden mit der Aufgabenstellung zur Vignette auch nahe gelegt wurde.

Nicht wenigen fiel es jedoch schwer, über solche Formulierungen von Handlungsalternativen hinaus vermehrt nach genaueren Zusammenhängen zu suchen, so wie es beispielsweise im folgenden Beispiel zum Ausdruck kommt: "Ute erwähnte in ihrem Vorschlag, dass wir Ideen sammeln und Notizen machen wollen. Ich hätte dort fragen sollen, ob ich wohl Notizen machen könnte, so dass unsere Ideen bereits mit Stichworten festgehalten sind. So wäre ich bestimmt etwas besser in die Gruppe integriert gewesen. Man kann mit Notizen auch etwas steuern: Ich hätte einen Grund gehabt, Sachen, die mir unklar sind, nachzufragen, durch diese Rückfragen hätte sich auch Ute nochmals überlegen müssen, ob ihr Vorschlag gut ist. Möglicherweise hätte sich auch mal eine kleinere Diskussion ergeben, bei welcher Samuel aus seiner doch eher passiven Rolle rausgekommen wäre ..." (Text 34). Das Beispiel zeigt, dass sich die/der entsprechende Studierende doch ziemlich präzise in die Situation hineinversetzt und nicht nur Handlungsalternativen nennt, sondern diese auch begründet. Dafür braucht es einerseits das Grundwissen (aus Erfahrung und/oder Theorie) rund um solche subtilen Zusammenhänge, andererseits braucht es entsprechende sprachliche Fähigkeiten, diese innerhalb der gegebenen Zeit auf den Punkt und aufs Papier zu bringen.

Da Portfolioarbeit im Kern eine sehr persönliche Arbeit an den eigenen Fähigkeiten, Stärken und Schwächen ist, liegt es auf der Hand, auch die ganz individuell verfassten Portfoliotexte zu einem frühen und zu einem späten Zeitpunkt miteinander zu vergleichen.

7.2.5 Ergebnisse Analyse Portfoliotexte

In einem weiteren Teil des Forschungsprojektes wurden je vier Reflexionstexte aus insgesamt 16 Portfolios analysiert. Zwei der Texte stammten aus der Erstversion des Portfolios (die Standortbestimmungen zur Fähigkeit zur Kooperation und die Standortbestimmung zur Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung), zwei entsprechende Texte stammten aus der Endversion des Portfolios (Abgabe Beginn des sechsten Semesters, im März 2011). Bei der Textanalyse standen genau die gleichen Wirkungsaspekte im Zentrum wie bei den Vignettentextanalysen, das heisst die Fähigkeit der Studierenden, ihre (Lern-)Handlungen zu bewerten und zu analysieren im Hinblick auf Ursachen bzw. Zusammenhänge, unter Einbezug von Vorwissen, Emotionen und Konsequenzen.

Die Ergebnisse der Portfoliotextanalysen zeigen eine deutliche und hoch signifikante Zunahme der Reflexionstiefe zwischen der Erst- und der Zweitversion des Portfolios (nach dem Wilcoxon-Test³⁶ für nicht parametrischen Vergleich zweier abhängiger Stichproben).

Tab. 10: Reflexionstiefe Portfoliotexte

Reflexionstiefe		t ₁	t ₂		Test
	Mittlerer Rang	2	9.43	Z	-3.32
	N (16 Portfolios à 2 Texte)	16	16	p	***

t₁: Ersterhebung im 3. Semester; t₂: Zweiterhebung im 6. Semester; N: Anzahl Fälle ; Z: Prüfwert; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

7.2.6 Diskussion

Hier nun, bei den Texten aus den Portfolios selbst, zeigt sich ein sehr deutlicher Reflexionsfortschritt. Die Erhebungszeitpunkte unterscheiden sich allerdings von denen der Vignettentexte: Der erste liegt zu Beginn des dritten Semesters (Texte aus der Erstversion des Portfolios), der zweite zu Beginn des sechsten Semesters (Texte aus der Abschlussversion der gleichen Portfolios). Die persönlichen Abschlussportfolios sind das Produkt eines individuellen sechssemestrigen Prozesses, der mehr oder weniger stark durch Begleitperson und Mentoratsgruppe beeinflusst ist. Die kleine Stichprobe von 16 gewählten Portfolios entspricht in der Zusammensetzung nach Geschlecht und Studienmodell der ganzen Kohorte, wobei die Portfolios aus 6 verschiedenen Mentoratsgruppen stammen.

Die Analyseergebnisse der insgesamt 64 Texte (je zwei pro Zeitpunkt und Portfolio) bestätigen den Eindruck der Mentorinnen und Mentoren, dass viele Studierende einen grossen Fortschritt beim Reflektieren gemacht haben.³⁷ Unter den analysierten Standortbestimmungen gibt es Beispiele, wie die eigenen Fähigkeiten schonungslos bewertet und analysiert werden, hier nur ein kleiner Auszug aus einem Portfolio: "Mir fiel z.B. auf, dass mir Übungen am schwersten fallen, bei denen ich die Klientinnenrolle übernehmen musste. Das löste bei mir Beobachtungen aus (an mir und an andern). Der Vergleich von Selbst- und Fremdbeobachtungen zeigte mir, dass ich mich sehr stark von meinen

³⁶ Nach Büh/Zöfel (2005, S. 299) ist der Wilcoxon-Test "der übliche Test zum nichtparametrischen Vergleich zweier abhängiger Stichproben". Berechnungsgrundlage ist "die Rangreihe der absoluten Wertepaardifferenzen" (ebd.).

³⁷ Interne Modulevaluation (Mai 2011) nach Abschluss des Moduls

Emotionen leiten lasse (...) Ich muss lernen, Situationen sachlicher anzuschauen und emotionale Distanz zu gewinnen zur Sache und zur Person. Die Beobachtungen in verschiedenen Situationen brachten mich nicht nur dazu, mir meiner Fehler bewusst zu werden, sondern zeigten mir auch, wie/wo ich mich verändern kann ..." (PF 5, Fähigkeit zur Kooperation, t₂).

Portfolioarbeit insgesamt ist sehr persönlich, das wird beim Lesen der 64 Texte klar. Trotz des Widerstandes gegen das Persönliche an den Portfolioreflexionen, der sich vor allem am Anfang manifestierte, steigt die Qualität der persönlichen Reflexionsarbeit markant zwischen drittem und sechstem Semester. Viele Studierenden mussten den ersten Meilenstein überarbeiten, einige schafften die Hürde in einem zweiten Anlauf, nach einer Überarbeitung des Portfolios, andere hatten noch länger daran zu arbeiten. Die Schwierigkeiten, die es zu überwinden galt, lagen meist im Bereich der Widerstände und der fehlenden Motivation für die Portfolioarbeit, die unter anderem durch insgesamt knappe Zeitressourcen im Studium beeinflusst wurden. Es gab aber auch einige Fälle von Studierenden, die nicht in der Lage waren, zu erkennen, was im Portfolio verlangt wird. Der Wechsel auf die Metaebene der Reflexion eigener Fähigkeiten, so wie es im Portfolio verlangt wird, ist nicht für alle Studierenden leicht zu vollziehen. Für einige ist er der Schritt auf die Metaebene kaum machbar. Dies zeigt sich meist nicht nur im Portfoliomodul. Hier fällt die Schwierigkeit jedoch schneller auf als in herkömmlichen Modulen, in denen es häufig um Wissenserwerb geht, wo die eigene Person nicht im Zentrum steht, und wo sich die Studierenden auch besser an Mitstudierenden und Gruppen orientieren können.

Bei zwei der 16 Portfolios nimmt die Reflexionstiefe deutlich ab. Mentoren und Mentorinnen berichten von Einzelfällen, in denen schon der erste Meilenstein auf sehr hohem Reflexionsniveau war, dieses Reflexionsniveau im zweiten jedoch nur knapp gehalten oder auch nicht mehr erreicht wurde. Die Vermutung liegt nahe, dass die aktuell in einer Studienphase vorhandenen Zeitressourcen darüber mitentscheiden, wie viel Aufwand für die Portfolioarbeit betrieben wird. Denn dass die schriftliche Reflexionsarbeit aufwändig ist, und die Studierenden zum Teil während Praktikumssemestern zeitlich hoch belastet sind, können interne Evaluationen bestätigen. Es liegt auf der Hand, dass die Studierenden im Sinne einer Regulierung des Aufwandes fürs Studium bestimmte Module nicht prioritär behandeln. In einigen Fällen wird dies das Portfolio sein.

7.3 Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen

Mit Hilfe zweier Skalen im Fragebogen (Grob/Maag Merki 2001, 514) sollte die Frage beantwortet werden, ob sich die Gewohnheiten der Studierenden in Bezug auf Planungs- und Handlungsüberwachung (Monitoring) im Untersuchungszeitraum verändern (Fragestellung 1.7).

7.3.1 Ergebnisse

Die Skala Planung umfasst fünf Items, etwa "Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, nehme ich mir Zeit für die Planung" (Item 47) oder "Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, bestimme ich im Vorherein, wie ich die Aufgabe anpacken will" (Item 49). Die Skala Überwachung besteht aus drei Items, z.B. "Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, betrachte ich ab und zu, was ich schon gemacht habe, um sicher zu sein, dass mir keine Fehler passieren" (Item 52).

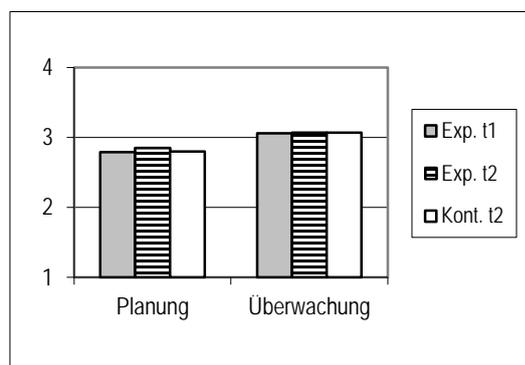
Tab. 11: Skalen Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen

Skalen	Vergleich Experimentalgruppe Längsschnitt					Vergleich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, Querschnitt				
		t ₁	t ₂	T-Test			Exp. t ₂	Kont. t ₂	T-Test	
Planung	M	2.79	2.85	t	1.69	M	2.85	2.80	t	.73
	S	.52	.52	df	220	S	.52	.50	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
Überwachung (Monitoring)	M	3.06	3.07	t	.41	M	3.07	3.07	t	.13
	S	.41	.41	df	220	S	.41	.41	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; Kont.: Kontrollgruppe (nur t₂); M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Der Vergleich der Mittelwerte der beiden Skalen Planung und Überwachung von (Lern-) Handlungen zeigt nur wenige Differenzen, z.B. bei der Skala Planung zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt bei der Experimentalgruppe, hier gibt es eine kleine Steigerung von M=2.79 auf M=2.85. Praktisch gleich bleibend zwischen den Zeitpunkten ebenso wie zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sind die Werte zum Monitoring. Insgesamt gibt es keinerlei signifikante Differenzen in Bezug auf diese beiden Aspekte des selbstregulierten Lernens. Folgende Übersicht verdeutlicht die fehlenden Gruppenunterschiede beim Monitoring und die kleinen Differenzen bei der Planung.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 15: Skalen Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen

7.3.2 Diskussion

Das Resultat widerspricht den Erwartungen deutlich, und aus den Ergebnissen lässt sich schliessen, dass Planungs- und Überwachungshandlungen kaum kurzfristig veränderbar sind. Geht man davon aus, dass der Umgang mit belastenden Gefühlen in der ersten Studienzeit signifikant besser wird (s. Kapitel 7.2.1.) weil der Studienbeginn als anforderungsreiche Situation bzw. zu bewältigende Aufgabe erlebt wird, so ist erstaunlich, dass sich dies nicht auch in Form einer Veränderung von Planungsgewohnheiten zeigt. Denn in anforderungsreichen Situationen könnte auch durch gute Planung Stress vermieden werden. Entweder sehen dies die Studierenden anders, oder die Planungsgewohnheiten sind bei den befragten Studierenden schon auf sehr hohem Niveau, oder aber die Gewohnheiten sind so tief verankert, dass sie sich nicht so schnell verändern lassen.

Ein Beitrag aus einem Portfolio ist erhellend hierzu. Die abschliessenden Standortbestimmungen zur "Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung" lautet folgendermassen: "Meine Lernmethoden habe ich nach dem Besuch des Moduls X nicht merklich verändert ... (Hier folgt eine genaue Beschreibung, wie genau gelernt wird. Anm. der Verf.). Ich habe jedoch nicht mehr Lernanregungen integriert aus einem einfachen Grund: Weil ich dafür schlicht keine Zeit finde. Der Schulstoff entspricht einem so hohen Workload, dass ich schlicht keine Zeit finde, an meinen Strategien etwas zu verändern und kreativ Neues zu erproben" (Portfolio 14). Was hier beschrieben wird, ist auf Lernstrategietipps und Lernanregungen gemünzt, die in einem Modul vermittelt wurden. Das Zitat erklärt, dass hoher Zeitdruck nicht a priori dazu führt, seine (Planungs-)Strategien zu ändern. Offenbar liegt es näher, zuerst seine Einstellungen und den Umgang mit belastenden Gefühlen zu verändern, als sich mehr Zeit für eine Vorausplanung zu verschaffen.

7.4 Motivationale Faktoren der Selbstregulation

Diverse Skalen des Fragebogens dienen der Überprüfung von Veränderungen im Bereiche der motivationalen Faktoren der Selbstregulation (Fragestellung 1.8). Die Ergebnisse der Untersuchung werden hier in zwei Teilkapiteln dargelegt, das erste widmet sich den Personfaktoren des Selbst (Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion), das zweite den Personfaktoren der Motivation (Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation). Im Bereich Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion werden Erhöhungen der Mittelwerte erwartet.

7.4.1 Ergebnisse

Aus der nachfolgenden Tabelle ist ersichtlich, dass sich der Selbstwert der Studierenden zwischen Erst- und Zweiterhebung entgegen den oben erwähnten Erwartungen hoch signifikant erhöht (von $M=3.19$ auf 3.28). Der Mittelwert zur Selbstwirksamkeit nimmt wenig zu (von $M=3.25$ auf 3.30), diese Veränderung erreicht jedoch nicht ganz das Signifikanzniveau, wohingegen die Skalenmittelwerte zur Selbstreflexion praktisch gleich bleiben ($M=3.04$ resp. 3.03). Überdies gibt es keine signifikanten Differenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, Hinweis darauf, dass die Unterschiede im Selbstwert nicht in erster Linie oder ausschliesslich auf die Portfolioarbeit zurückgeführt werden können.

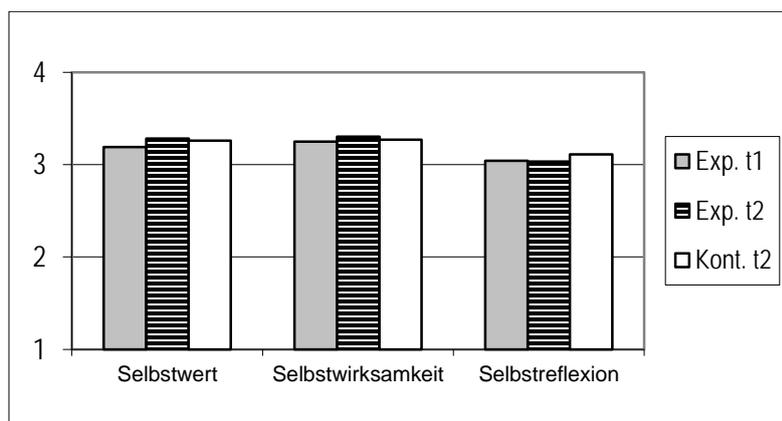
Tab. 12: Skalen Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion

Skalen	Vergleich Experimentalgruppe Längsschnitt					Vergleich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, Querschnitt				
		t ₁	t ₂	T-Test			Exp. t ₂	Kont. t ₂	T-Test	
Selbstwert	M	3.19	3.28	t	3.22	M	3.28	3.26	t	.26
	S	.52	.52	df	220	S	.52	.49	df	318
	N	221	221	p	...	N	221	99	p	n.s.
Selbstwirksamkeit	M	3.25	3.30	t	1.85	M	3.30	3.27	t	.67
	S	.43	.43	df	220	S	.43	.41	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
Selbstreflexion	M	3.04	3.03	t	.27	M	3.03	3.11	t	1.47
	S	.41	.42	df	220	S	.42	.45	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; Kont.: Kontrollgruppe (nur t₂); M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Folgend eine Abbildung zum Resultat.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 16: Skalen Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion

Die Skala zum Selbstwert umfasst fünf Items wie "Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden" (Item 59), oder "Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos" (Item 62). Weitere fünf Items bilden die Skala zur Selbstwirksamkeit, etwa die Items "Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen" (57) oder "Wenn ich mich nur genug anstrengte, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze" (Item 70). Die Skala Selbstreflexion umfasst sechs Items wie "Ich denke oft darüber nach, ob ich mich ändern gegenüber richtig verhalte" (58) oder "Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde" (65).

Die Differenzen bei den motivationsbezogenen Faktoren (Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation) zeigen eine hoch signifikante Zunahme bei der Leistungsmotivation (von $M=2.76$ auf $M=2.84$), hingegen keine markanten Veränderungen bei der intrinsischen ($M=3.16$ bzw. 3.19) und bei der extrinsischen ($M=2.48$) Motivation innerhalb des Erhebungszeitraumes. Es gibt auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kohorten der Viertsemestrigen mit und ohne Portfolio. Daraus folgt, dass die Gründe für die Zunahme der Leistungsmotivation nicht beim Portfoliomodul (alleine) liegen können.

Tab. 13: Skalen Personfaktoren: Motivationsbezogene Faktoren

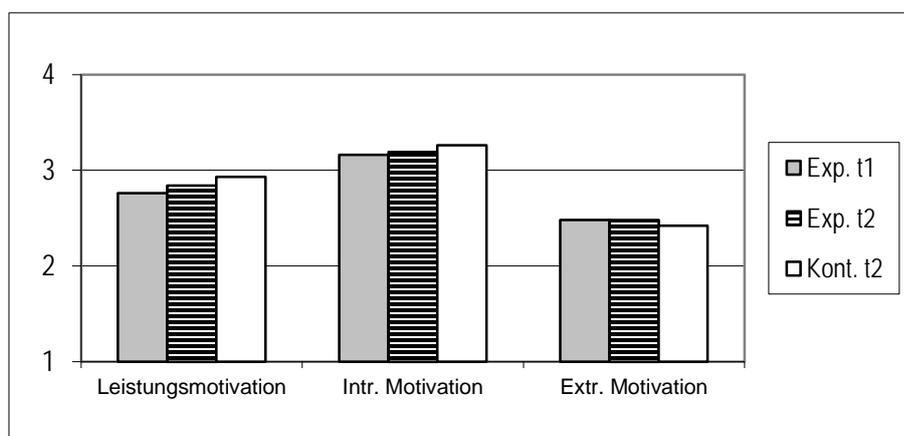
Skalen	Vergleich Experimentalgruppe Längsschnitt					Vergleich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, Querschnitt				
		t ₁	t ₂	T-Test		Exp. t ₂	Kont. t ₂	T-Test		
Leistungsmotivation	M	2.76	2.84	t	3.62	M	2.84	2.93	t	1.56
	S	.47	.49	df	220	S	.49	.44	df	318
	N	221	221	p	...	N	221	99	p	n.s.
Intrinsische Motivation	M	3.16	3.19	t	.90	M	3.19	3.26	t	1.07
	S	.50	.53	df	220	S	.53	.48	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.
Extrinsische Motivation	M	2.48	2.48	t	.09	M	2.48	2.42	t	.74
	S	.59	.65	df	220	S	.65	.59	df	318
	N	221	221	p	n.s.	N	221	99	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; Kont.: Kontrollgruppe (nur t₂); M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Zur Sieben-Item-Skala der Leistungsmotivation gehören Items wie "Probleme, die etwas schwieriger zu lösen sind, reizen mich" (73), oder "Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich" (75), oder "Aufgaben, bei denen ich gefordert werden, machen mir Spass" (83). Die Skala intrinsische Motivation enthält drei Items, beispielsweise das Item "Ich lerne, damit ich eine spannende Berufstätigkeit ausüben kann" (77), die Skala extrinsische Motivation besteht ebenfalls aus drei Items wie "Ich lerne vor allem dann, wenn mich jemand dazu motiviert" (76).

Im nachfolgenden Überblick ist ersichtlich, dass die Mittelwerte der Leistungsmotivation und der intrinsischen Motivation insgesamt höher sind als die Mittelwerte der extrinsischen Motivation, wobei sich die Kontrollgruppe systematisch von der Experimentalgruppe unterscheidet. Die Kontrollgruppe weist höhere Werte bei der Leistungsmotivation und der intrinsischen Motivation auf, jedoch geringere bei der extrinsischen Motivation.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 17: Skalen Personfaktoren: Motivationsbezogene Faktoren

7.4.2 Diskussion

Erwartet wurde eine Zunahme von Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion, signifikant zugenommen hat jedoch "nur" der Selbstwert. Mit dem Selbstwert entwickeln sich emotionale Aspekte, mit der Selbstwirksamkeit Überzeugungssysteme bzw. Einstellungen und mit der Selbstreflexion Denkmuster. Die vorliegenden Studienergebnisse bieten Hinweise darauf, dass sich emotionale Aspekte leichter verändern lassen als Einstellungsänderungen oder Denkgewohnheiten im Bereiche des Nachdenkens über sich selber. Diese Hypothese soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Die signifikanten Mittelwertzunahmen bei den drei Skalen Selbstwert, Leistungsmotivation, und Umgang mit belastenden Gefühlen stehen im Kontrast zu den nicht signifikanten Verbesserungen von Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion. Drückt sich die Bewältigung von herausfordernden Situationen (zu Beginn des Studiums mit grossen Unsicherheiten und noch mangelnder Statussicherheit innerhalb der Studierendenkohorte) zuallererst emotional und motivational aus, und lässt sie sich dort deshalb auch nach kürzerer Zeit nachweisen? Bei den Portfolioreflexionen handelt es sich letztlich immer um die Reflexion der eigenen Leistungen. Deshalb scheint es plausibel anzunehmen, dass gerade diese Reflexionen – nebst anderen Faktoren im Studium – massgeblich zur Veränderung emotionaler Befindlichkeiten beitragen. Dass die Reflexion der Portfoliotexte zwischen erstem und

zweitem Meilenstein nachweisbar bzw. signifikant differenzierter wurde, dürfte hoffen lassen, dass auf eine erste Veränderungsphase bei den emotional/motivationalen Mustern auch eine nachweisbare Weiterentwicklung von Einstellungen (Selbstwirksamkeit) und von kognitiv-reflexiven Mustern folgt.

Wer zur Reflexion im Hinblick auf persönlich erlebte Situationen angeleitet wird, dies in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder tut bzw. tun muss, sollte mit zunehmender Sensibilität für die vielfältigen Aspekte der Reflexion auch quasi nebenher seinen Blick schärfen und insgesamt kritischer und differenzierter werden. Dies könnte zu einer Neukalibrierung des eigenen Bewertungsmaßstabes führen, welche die Einschätzung der eigenen Reflexionsgewohnheiten in einem Fragebogen beeinflusst. Wer kritischer zu denken beginnt, vermag die eigenen Grenzen immer besser einzuschätzen, und wird sich selber deshalb bei der Zweitbefragung vielleicht realistischer beurteilen als zu Beginn des Prozesses. Dies führt dann dazu, dass sich die Mittelwerte nicht verändern und es rein äußerlich nach einer Stagnation über drei Semester hinweg aussieht, die bei genauerem Hinsehen keine ist. Für diese Erklärungshypothese sprechen einige Studierendenaussagen. Diese gehen dahin, dass Studierende am Schluss des Portfoliomoduls bemerkten, sie hätten sich am Anfang (auf einer Ratingskala zu den acht im Kompetenzprofil festgeschriebenen verschiedenen Fähigkeitsbereichen) viel zu hoch eingeschätzt. Erst beim Verfassen der abschliessenden Standortbestimmungen, als sie dieselbe Ratingskala zum zweiten Male ausfüllten, sei ihnen klar geworden, dass ihre Ersteinschätzung der eigenen Kompetenzen tendenziell zu hoch gewesen sei.³⁸

Interessant ist auch die hoch signifikante Verbesserung der Leistungsmotivation. Offenbar werden grundsätzlich motivierte Studierende mit zunehmendem Selbstwert und einem besseren Umgang mit belastenden Gefühlen auch leistungsmotivierter.

8 Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Fragestellung zwei dargestellt (Teil C des Fragebogens: Was denken Sie vor dem Hintergrund Ihres momentanen Wissens über das Portfolio?). Diese Fragestellung befasste sich im Wesentlichen damit, die allgemeine Stimmung zur Portfolioarbeit zu erfassen. Insbesondere zielte sie darauf ab, herauszufinden, ob Sinn und Zweck der Portfolioarbeit erkannt und akzeptiert werden, und wie gross die Motivation ist, sich auf die Portfolioarbeit einzulassen. Auch hier ging es um die Erfassung von Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten, denn es ist nicht generell davon auszugehen, dass Einstellungen und Motivation über mehrere Semester Portfolioarbeit hinweg konstant bleiben.

8.1 Ergebnisse

Nachfolgende Tabelle und Schaubild zeigen, dass Sinn und Zweck des Portfolios (insgesamt sechs Items, z.B. "Portfolioarbeit finde ich eine gute Möglichkeit, über Kompetenzen und Kompetenzentwicklung nachzudenken", 91, oder "Durch Portfolioarbeit kann ich gezielt über meine Stärken und Schwächen nachdenken", 92) beim zweiten Zeitpunkt (noch) weniger eingesehen werden als beim ersten. Der Mittelwert sinkt (von $M=2.45$ auf $M=2.37$), wobei die Differenz signifikant ist ($p \leq .05$). Hingegen ist die leichte Abnahme des Skalenmittelwertes zur allgemeinen Motivation für Portfolioarbeit (von $M=2.29$ auf $M=2.22$) statistisch nicht signifikant.

Tab. 14: Skalen und Fragen zur Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende

Items bzw. Skalen	Vergleich Experimentalgruppe t_1 und t_2				
		t_1	t_2	T-Test	
Sinn/Zweck des Portfolios	M	2.45	2.37	t	2.50
	S	.50	.57	df	217
	N	221	218	p	*
Motivation zur Portfolioarbeit	M	2.29	2.22	t	1.71
	S	.65	.69	df	217
	N	221	218	p	n.s.
90 Klarheit über die Ziele (Einzelitem) Die Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit sind mir klar.	M	2.39	2.94	t	9.30
	S	.82	.72	df	217
	N	221	218	p	***
97 Privatheitscharakter des Portfolios (Einzelitem) Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium.	M	2.00	2.31	t	4.29
	S	.86	.93	df	216
	N	221	217	p	***
98 Umsetzungskonzept: Verbindliche Vorgaben (Einzelitem) Die verbindlichen Vorgaben zum Modul finde ich nicht hilfreich.	M	2.33	2.46	t	1.74
	S	.80	.86	df	217
	N	221	218	p	n.s.
99 Umsetzungskonzept: Kontaktveranstaltungen (Einzelitem) Die Kontaktveranstaltungen bräuchte ich eigentlich nicht für meine Portfolioarbeit.	M	2.01	2.63	t	8.34
	S	.86	.99	df	217
	N	221	218	p	***

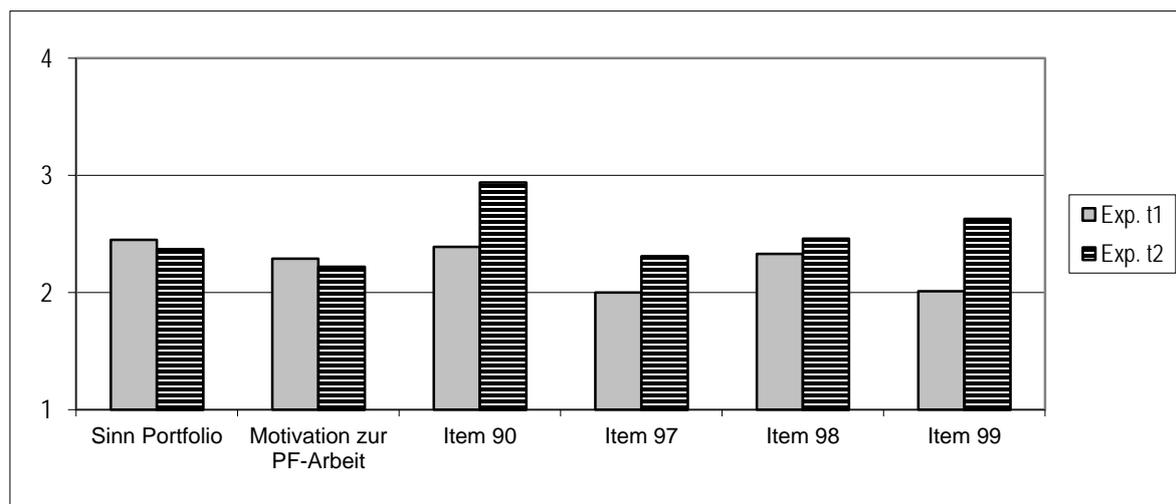
1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t_1 : Ersterhebung im 1. Semester; t_2 : Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Sehr gross (von $M=2.39$ auf $M=2.94$) und zudem statistisch bedeutsam ($p \leq .001$) ist die Erhöhung des Mittelwerts des Items "Die Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit sind mir klar" (Item 90). Ebenso zeigt sich eine Differenz zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten

beim Item "Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium" (Item 97). Die Zunahme des Mittelwertes (um 0.31 Punkte) ist hoch signifikant ($p \leq .001$). Das bedeutet, dass die Studierenden im Laufe der konkreten Portfolioarbeit ihre zu Beginn eher niedrige Einschätzung, Portfolioarbeit sei zu "privat" ($M=2.00$) nach oben ($M=2.31$) revidiert haben. Zudem haben die Studierenden zunehmend das Gefühl, sie bräuchten die Kontaktveranstaltungen eigentlich nicht für die Portfolioarbeit (Erhöhung von $M=2.01$ auf $M=2.63$, bei $p \leq .001$).

Die folgende Abbildung zeigt die zum Teil markanten Veränderungen.



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 18: Skalen und Fragen zur Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende

8.2 Diskussion

Die Resultate zeigen es mehr als deutlich: Die Motivation zur Portfolioarbeit ist eher gering ($M=2.29$ beim ersten, 2.22 beim zweiten Erhebungszeitpunkt). Der Start ins Modul war schwierig, waren doch vielen bei der Erstbefragung die Ziele des Portfolios (noch) nicht klar, obwohl die Befragung erst am Ende der Einführungsveranstaltungen stattfand ($M=2.39$). Mit der konkreten Arbeit am eigenen Portfolio wuchs die Klarheit über die Ziele signifikant an ($M=2.94$), die Motivation nahm im gleichen Zeitraum jedoch nochmals um 0.07 Punkte leicht ab, ebenso wurde der Sinn des Portfolios zum zweiten Befragungszeitpunkt noch weniger eingesehen (Abnahme um 0.08 Punkte). Auch Klarheit über die Ziele lässt noch kein Gefühl für die Sinnhaftigkeit der Portfolioarbeit entstehen, und noch weniger führt sie automatisch zu Motivation in Bezug auf die Portfolioarbeit. Immerhin liegt der Durchschnittswert bei der Skala Sinn/Zweck des Portfolios höher als bei der Motivation, und beide Mittelwerte bewegen sich parallel zueinander leicht nach unten.

Es gibt viele mögliche Gründe für diese relative Motivationslosigkeit. Im Folgenden sollen die vier nahe liegendsten erläutert werden. Zunächst sind die allgemeinen Unsicherheiten bzw. Unklarheiten in Bezug auf den Portfoliogedanken zu Beginn des Moduls zu nennen. Organisation und Erstdurchführung des Moduls waren eine echte Herausforderung für die Modulleitung ebenso wie für alle 30 Begleitpersonen, die allesamt ohne Erfahrung mit einer solchen Aufgabe in ihre Begleitrolle einstiegen. Die einzige Vorbereitung auf die Begleitrolle bestand darin, Konzeptunterlagen zu studieren und einen eintägigen Workshop zu

besuchen. Für die Klärung der Unklarheiten brauchte es Zeit, das heisst gemeinsame Erfahrungen und Diskussionen zwischen Modulleitung und Mentoren, zwischen Mentorinnen und Studierenden. All dies geschah durch "learning on the job". Ein erster "Durchbruch" des Portfoliogedankens bei den Studierenden fand denn auch erst als Folge der Rückmeldungen zum ersten Meilenstein statt (zwischen drittem und viertem Semester).³⁹

Ein zweiter Grund, der die Motivation gedämpft haben mag, ist die Tatsache, dass es anspruchsvoll und zeit- und energieintensiv ist, den eigenen Lernprozess auf der Metaebene im Hinblick auf die definierten Kompetenzbereiche zu reflektieren, und vor allem auch, die Verantwortung dafür zu übernehmen. Der erste Meilenstein hat gezeigt, dass von den Studierenden zum Teil sehr aufwändige und auch sehr gute Arbeit geleistet wurde. Auf der andern Seite gab es jedoch auch Studierende, die dem Prozess nicht gewachsen waren. Sie schafften es nicht, den Meilenstein fristgerecht abzugeben. Einige bekundeten echte Mühe, zu erkennen, was verlangt war und schafften es kaum, die Verantwortung zu übernehmen, den Widerstand aufzugeben und einzusehen, dass es keinen Weg am Portfolio vorbei gab.

Drittens haben spezifische Rahmenbedingungen die Implementation des Portfoliomoduls und die Motivation der Studierenden massgeblich beeinflusst. Das Modul war eines von vielen, die erstmals im Rahmen des neuen Curriculums ab Herbst 2008 umgesetzt wurden. Allgemein gab es zu dieser Zeit noch einige Unklarheiten und noch nicht klar definierte Prozesse, und dies führte vorübergehend zu Unsicherheiten und in der Folge davon auch zu einer gewissen Unzufriedenheit bei den Studierenden. Das Portfolio als sehr ungewohntes neues Modul, mit keinem andern direkt vergleichbar, scheint in diesem Zusammenhang oft katalysierend für Widerstand gewirkt zu haben. Nicht wenige Studierende und in Einzelfällen auch Begleitende waren eher skeptisch eingestellt.⁴⁰

Dass die Motivation der Studierenden von Mentoratsgruppe zu Mentoratsgruppe sehr unterschiedlich war, deutet darauf hin, dass ein vierter Grund bei den Zusammensetzungen der Mentoratsgruppen zu suchen ist. In einigen Gruppen entstanden auf Grund der genannten Einflussfaktoren Negativspiralen, die nur zum Teil durch pädagogisch/ didaktisches Geschick von Mentoren und Mentorinnen unterbrochen werden konnten. Auch die Begleitpersonen mussten zuerst Sicherheit im Umgang mit Portfolio-Herausforderungen entwickeln. Zudem haben vereinzelt personelle Wechsel während der Laufzeit des Moduls zu einem Vertrauensverlust bei den Studierenden geführt, der bei dieser tendenziell von den Studierenden als recht privat bewerteten Arbeit (Item 97: "Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium") ins Gewicht fällt.

Wenn die Kontaktveranstaltungen (Item 99, "Die Kontaktveranstaltungen bräuchte ich eigentlich nicht für meine Portfolioarbeit.") zwischen Erst- und Zweitbefragung von M=2.01 auf 2.63 zunimmt, so deutet dies insgesamt auf eine relativ grosse Unzufriedenheit mit den Workshops hin. Diese ist zum Teil dem Umstand zuzuschreiben, dass die Workshops generell am Abend eines Studientages (Montagabend) oder für einige gar am Ende einer Studienwoche (am Freitagabend) stattfanden. Die Workshopgestaltung, so wie sie die Modulleitung vorschlug, war zudem nicht immer ideal. Im Laufe des Moduls wurde etwa klar, dass die vorgeschlagenen Workshopinhalte zu stark auf der Ebene des Diskutierens von Erfahrungen angesiedelt waren und dass die Modulleitung zu wenig auf konkrete Übungsmöglichkeiten hingewiesen hatte. Gefragt waren situativ angemessene didaktische

39 Interne Modulevaluation

40 Interne Modulevaluation

Settings. Dabei waren die Begleitpersonen und insbesondere deren Fähigkeit, Motivationstiefs bei den Studierenden zu erkennen, sehr gefordert. Die sehr hohe Standardabweichung ($S=.99$ bei der Zweitbefragung) des Items 99 weist auf grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Mentoratsgruppen hin.

Portfolioarbeit wird als recht privat eingestuft (Item 97), dies drang jedoch den Studierenden offenbar erst im Laufe der konkreten Arbeit so recht ins Bewusstsein (hoch signifikante Zunahme des Mittelwertes um 0.31 Punkte). Liest man die vertieften, guten Reflexionen, wird nachvollziehbar, dass dies zweifelsohne auch so ist. Um gute Portfolioarbeit zu leisten, braucht es Vertrauen zwischen Mentoren bzw. Mentorinnen und Studierenden, aber auch zwischen Tandempartnerinnen. So nutzten weniger als die Hälfte der Studierenden die Tandems für intensives Feedback. Diejenigen, die dies taten, schätzten das Tandem sehr, wiesen jedoch auf die nötige Vertrauensbasis dieses kollegialen Verhältnisses hin. Es hängt stark von den Personen ab, ob im Tandem gearbeitet wird, und es wurde von den Studierenden geschätzt, dass es zwar die Möglichkeit, jedoch keine Pflicht zum Tandemaustausch gab.⁴¹

9 Zusammenhänge zwischen Personfaktoren und Reflexionstiefe

Die dritte Fragestellung erforscht die Zusammenhänge zwischen motivationalen Faktoren (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion, Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation) und Reflexionstiefe. Dabei wird, ausgehend von den im Kapitel drei dargestellten Aspekten des selbstregulierten Lernens (vgl. Boekaerts 1999; Schunk/Zimmerman 2008) davon ausgegangen, dass es positive Zusammenhänge gibt. Je höher der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und die Selbstreflexion⁴², desto bewusster dürfte auch in Bezug auf Lern- und Arbeitssituationen reflektiert werden. Dasselbe gilt für die Motivation. Je höher die Leistungsmotivation und die intrinsische Motivation, desto höher, so wird erwartet, ist die Reflexionsbereitschaft. Eher keine Zusammenhänge werden zwischen extrinsischer Motivation und Reflexionsgewohnheiten erwartet. Für die Korrelationsrechnungen wurden die durchschnittlichen Werte der Experimentalgruppe (N=221) und des Samples für die Vignettenerhebung (N=30) zwischen dem ersten (t_1) und dem zweiten Zeitpunkt (t_2) verwendet.

9.1 Ergebnisse

Die Ergebnisse in der Tabelle auf der folgenden Seite bestätigen in der Tendenz die Hypothesen: Es lassen sich einige niedrige ($r = +.14$) bis mittlere ($r = -.41$) Zusammenhänge zwischen ausgewählten Items in Bezug auf die "Wahrnehmung von Lerngelegenheiten", bestimmte Analyseaspekte ("Bewertung", "Ursachen/Zusammenhänge", "Vorwissen") und Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion nachweisen. Eine sehr hohe positive Korrelation gibt es zwischen dem Umgang mit belastenden Gefühlen und dem Selbstwert ($r = +.65$), eine recht hohe Korrelation zwischen dem Umgang mit belastenden Gefühlen und der Selbstwirksamkeit ($r = +.41$). Wer einen höheren Selbstwert, aber auch wer eine höhere Selbstwirksamkeit hat, kann besser mit belastenden Gefühlen umgehen. Dieser Befund überrascht wenig. Personen mit höherer Selbstreflexion(sbereitschaft) bewerten jedoch nicht zwingend die eigenen Leistungen genauer, sie gehen jedoch vermehrt den Ursachen und Zusammenhängen nach und beziehen ihr Vorwissen mit ein. Sie leiten auch etwas eher Konsequenzen aus ihren Reflexionen ab ($r = +.25$). Keine Zusammenhänge ergeben sich jedoch zwischen der Bewertung der eigenen Leistung (Item 14) und der Selbstreflexion, und auch zwischen dem Umgang mit belastenden Gefühlen und der Selbstreflexion.

Hoch signifikante mittlere bis sehr enge Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Leistungsmotivation und praktisch allen Reflexionsaspekten (von $r = +.28$ bis $+.66$). Die Zusammenhänge sind alle positiv, nur die Skala Ursachen/Zusammenhänge korreliert leicht negativ mit der Leistungsmotivation: Je höher die Leistungsmotivation, desto niedriger die Suche nach Ursachen und Zusammenhängen ($r = -.13$). Auch zwischen intrinsischer Motivation und Reflexionsaspekten bestehen in der Regel mittlere Zusammenhänge ($r = +.19$ bis $r = +.40$), je höher die intrinsische Motivation, desto höher die Mittelwerte der verschiedenen Reflexionsaspekte. Eine Ausnahme ist der Umgang mit belastenden Gefühlen. Er korreliert nicht signifikant mit der intrinsischen Motivation.

⁴² Die Skala Selbstreflexion (Grob/Maag Merki 2001, S. 302) umfasst insgesamt sechs Items, beispielsweise "Ich denke oft darüber nach, ob ich mich ändern gegenüber richtig verhalte" oder "Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnten". Die Skala erfasst damit eine allgemeine Bereitschaft, über sich und sein Verhalten in sozialen Kontexten nachzudenken.

Tab. 15: Korrelationen⁴³ zwischen Reflexionstiefe und Personfaktoren wie Selbstwert, Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit

Experimentalgruppe, Durchschnitt zwischen t ₁ und t ₂ (N=221)	Selbstwert	Selbstwirksamkeit	Selbstreflexion
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Item 1: "Ich verende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken"	.14 *	.21 **	.32 ***
Analyse: Bewertung eigener Leistungen: Item 14: "Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau" (-)	-.39 ***	-.41 ***	-.06 n.s.
Analyse: Ursachen/Zusammenhänge (Skala)	-.01 n.s.	-.00 n.s.	.35 ***
Analyse: Vorwissen (Skala)	.22 ***	.23 ***	.29 ***
Analyse: Umgang mit belastenden Gefühlen (Skala)	.65 ***	.41 ***	-.10 n.s.
Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen: Item 35: "Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen"	.00 n.s.	.07 n.s.	.25 ***

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

Ein deutliches Resultat zeigt sich auch bei der extrinsischen Motivation: Je höher die extrinsische Motivation, desto niedriger die Bereitschaft, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken (Item 1, r = -.30), und desto niedriger auch die Bereitschaft, Vorwissen in Analysen einzubeziehen (r = -.15) und Konsequenzen/Ziele zu formulieren (r = -.22).

Tab. 16: Korrelationen zwischen Reflexionstiefe und Personfaktoren wie motivationale Aspekte

Experimentalgruppe, Durchschnitt zwischen t ₁ und t ₂ (N=221)	Leistungsmotivation	Intrins. Motivation	Extr. Motivation
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten: Item 1: "Ich verende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken"	.28 ***	.40 ***	-.30 ***
Analyse: Bewertung eigener Leistungen: Item 14: "Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau" (-)	-.40 ***	-.20 **	.16 *
Analyse: Ursachen/Zusammenhänge (Skala)	-.13 *	.26 ***	-.08 n.s.
Analyse: Vorwissen (Skala)	.30 ***	.43 ***	-.15 *
Analyse: Umgang mit belastenden Gefühlen (Skala)	.66 ***	.10 n.s.	-.10 n.s.
Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen: Item 35: "Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen"	.24 ***	.31 ***	-.22 ***

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

43 Produkt-Momentkorrelation nach Pearson (Bühl/Zöfel 2005, S. 322)

Die Suche nach Zusammenhängen zwischen der (durchschnittlichen) Reflexionstiefe der Vignettentexte und den Faktoren des Selbst und der Motivation ist erfolglos. Es ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge, wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich ist.

Tab. 17: Korrelationen⁴⁴ zwischen Reflexionstiefe in den Vignettentexten und Personfaktoren

Sample Exp. gruppe N=30 Reflexionstiefe Durchschnitt zwischen t ₁ und t ₂	Korrelation	
	R	p
Reflexionstiefe und Selbstwert	.20	n.s.
Reflexionstiefe und Selbstwirksamkeit	-.01	n.s.
Reflexionstiefe und Selbstreflexion	.12	n.s.
Reflexionstiefe und Leistungsmotivation	-.25	n.s.
Reflexionstiefe und intrins. Motivation	.13	n.s.
Reflexionstiefe und extrins. Motivation	.04	n.s.

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

9.2 Diskussion

Selbstwert und Selbstwirksamkeit "verhalten" sich ähnlich, das heisst für beide ergeben sich signifikante Zusammenhänge bei den gleichen Reflexionsaspekten. Je höher die beiden, desto höher auch die Bereitschaft, Lerngelegenheiten und eigene Stärken und Schwächen wahrzunehmen, das eigene Vorwissen zu aktivieren und desto besser ist auch der Umgang mit belastenden Gefühlen. Die höchste Korrelation ergibt sich zwischen Selbstwert und Umgang mit belastenden Gefühlen ($r = .65$), was kaum verwundert. Es fällt jedoch auf, dass Selbstwert und Selbstwirksamkeit beide nicht mit der Skala Ursachen/Zusammenhänge korrelieren, und ebenso wenig mit der Skala Formulierung von Zielen. Der Schluss liegt nahe, dass, wer über einen hohen Selbstwert und eine hohe Selbstwirksamkeit verfügt, sich nicht scheut, sich selber zu bewerten und deshalb auch nicht davor zurückweicht, über spezielle Situationen nachzudenken im Bewusstsein über den eigenen Erfahrungsschatz, das Vorwissen. Diesen Studierenden scheint es jedoch wenig angemessen, lange über Ursachen und Zusammenhänge nachzudenken, geschweige denn, Ziele im Hinblick auf die Zukunft zu formulieren. Zugespielt formuliert: Ist insgesamt genug Selbstvertrauen und Zuversicht da, alle anstehenden Aufgaben meistern zu können, kann auf genauere Analysen ebenso wie auf Veränderung für die Zukunft verzichtet werden.

Deutlich erkennbar sind die Unterschiede zwischen Selbstwert und Selbstwirksamkeit auf der einen und Selbstreflexion auf der andern Seite. Die Skala zur Selbstreflexion aus Grob/Maag Merki (2001) ist eine allgemeine Skala zur Bereitschaft, über sich und sein Verhalten im sozialen Kontext nachzudenken. Es gibt einen mittleren positiven Zusammenhang zwischen dem Item 1 ("Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken") und der Selbstreflexion, ebenso korrelieren die Skalen Ursachen/Zusammenhänge und Vorwissen positiv mit der Selbstreflexion. Es gilt, je höher die Selbstreflexion, desto grösser die Bereitschaft, Konsequenzen und Ziele abzuleiten. Keine Korrelationen hingegen gibt es bei der Bewertung der eigenen Leistung und beim Umgang mit belastenden Gefühlen. Dieser fehlende Zusammenhang zwischen Selbstreflexion und Bewertungs- und Gefühlsaspekten zeigt, dass die Skala ganz deutlich auf die Erfassung von kognitiven Aktivitäten zielt, und sich deutlich unterscheidet von den

⁴⁴ Spearman's Rho (Bühl/Zöfel 2005, S. 324) für ordinalskalierte Daten wie die Reflexionstiefe

Skalen Selbstwert und Selbstwirksamkeit, die ihrerseits höher mit den emotionsrelevanten Aspekten von Reflexionsaspekten korrelieren.

Wo die Leistungsmotivation hoch ist, besteht in der Regel ein sehr guter Umgang mit belastenden Gefühlen ($r = +.66$), und die eigenen Stärken und Schwächen sind bekannt ($r = -.40$ Item). Das Vorwissen wird in die Analysen mit einbezogen ($r = +.30$) und es werden Konsequenzen formuliert ($r = +.24$). Eins jedoch hat bei hoch leistungsmotivierten Personen eher weniger Priorität: die Suche nach Ursachen und Zusammenhängen ($r = -.13$). Hohe Leistungsmotivation deutet auf das Vorhandensein eines ausgeprägten Blickes in die Zukunft, dazu gehören Konsequenzen- und Zielformulierungen viel stärker als der Blick auf Gründe und Zusammenhänge, die letztlich immer in der Vergangenheit liegen.

Zwischen Leistungsmotivation und intrinsischer Motivation gibt es viele Parallelitäten. Auch intrinsisch motivierte Personen nehmen in hohem Masse Lerngelegenheiten wahr ($r = +.40$) beziehen ihr Vorwissen in ihre Analysen mit ein ($r = +.43$), formulieren Konsequenzen ($r = .31$). Sie suchen jedoch – im Unterschied zu den leistungsmotivierten – sehr wohl tendenziell vermehrt auch nach Ursachen/Zusammenhängen ($r = +.26$). Die grosse Differenz zu den leistungsmotivierten besteht jedoch darin, dass die intrinsische Motivation in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Umgang mit belastenden Gefühlen steht. Intrinsische Motivation insgesamt ist jedoch eng verknüpft mit einer umfassenden Reflexion auf allen Ebenen, und damit eine gute Voraussetzung für vertiefte Reflexionen.

Diese Schlussfolgerung wird unterstützt durch die Interpretation der Korrelationsrechnungen in Bezug auf die extrinsische Motivation. Es sind entweder negative Korrelationen, z. B. zwischen der extrinsischen Motivation und der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten ($r = -.30$), oder zwischen extrinsischer Motivation und Zielformulierung ($r = -.22$) oder dann Korrelationen, die nicht signifikant sind. Die Erwartung, es gebe keine positiven Zusammenhänge zwischen extrinsischer Motivation und Reflexionsgewohnheiten bewahrheitet sich damit. Die Ergebnisse zeigen, dass eine ausgeprägte extrinsische Motivation den Reflexionsaspekten (wie etwa: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten, Einbezug des Vorwissens, Formulierung von Konsequenzen) zuwider läuft.

Die eben diskutierten Zusammenhänge stehen im Kontrast zu den fehlenden signifikanten Ergebnissen im Untersuchungsteil zu den Korrelationen zwischen Vignettenreflexionstiefe und Personfaktoren. Es scheint, als sei die Skala von 0 bis 6, welche sechs verschiedene Elemente der Reflexionsfähigkeit zu einer "Reflexionstiefe" zusammenfasst, zu pauschal.

10 Differenzen zwischen den Studienmodellen

Eine weitere Fragestellung (vier) fokussiert auf allfällige Differenzen zwischen den Studierenden verschiedener Studienmodelle, und zwar in Bezug auf die Wirkungen der Portfolioarbeit und in Bezug auf die studentische Beurteilung der Portfolioarbeit. Es werden Differenzen zwischen den Studierenden der verschiedenen Studienmodelle vermutet, begründet durch die vor allem in zwei der drei Modelle sehr unterschiedliche Art und Weise des Umgangs mit spezifischen Arbeitserfahrungen. Im *Vollzeitmodell* werden in der Regel sechs Semester studiert, wovon zwei Semester als fünf- bis sechsmonatige Praktika zwischen drittem und fünftem Semester stattfinden. Im *Teilzeitstudienmodell* verlängert sich das Studium durch eine parallele Berufstätigkeit. Im dritten Modell, im *Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung*, besuchen die Studierenden während acht Semestern jede Woche zwei Tage die Module an der Hochschule. Die restlichen drei Tage arbeiten sie im sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen Praxisfeld mit einer durchschnittlichen Anstellung von 50-70 Prozent. Dieser permanente Wechsel zwischen Praxis und Theorie dürfte die Reflexionsaktivität und damit auch die Portfolioarbeit massgeblich beeinflussen. Die Hypothese ist, dass die Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit im Modell mit studienbegleitender Praxisausbildung ausgeprägter ist, bedingt insbesondere durch die permanente Auseinandersetzung mit dem Wechsel zwischen Hochschule ("Theorie") und Praxis.

Die Daten der Experimentalgruppe wurden mittels Varianzanalysen ausgewertet. Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Gruppe der Teilzeitstudierenden (mit N=16) im Vergleich zu den andern beiden Gruppen recht klein ist. Deshalb liegt der Fokus bei der Diskussion der Resultate mehr beim Vergleich zwischen den Vollzeitstudierenden und den Studierenden mit begleitender Praxisausbildung.

10.1 Förderung Reflexion und selbstreguliertes Lernen nach Studienmodell

In den Kapiteln 10.1.1 bis 10.1.4 werden die Ergebnisse vorgestellt, das Kapitel 10.1.5 diskutiert die Ergebnisse. Es handelt sich dabei um die nach Studienmodell aufgeschlüsselten Resultate zur "Wahrnehmung von Lerngelegenheiten", danach zur "Analyse von (Lern-)Handlungen", zur "Planung" und zur "Überwachung". Danach folgen, ebenfalls studienmodellspezifisch, die "motivationalen Faktoren der Selbstregulation".

10.1.1 Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Studienmodell

Es gibt, wie die folgende Tabelle zeigt, bei Item 1 ("Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken") und bei Item 9 ("Nach einer guten schulischen Leistung, z.B. einer Note, frage ich mich, wie diese zu Stande kam") signifikante Unterschiede zwischen den drei Studienmodellen (Gruppe, $p \leq .05$) ebenso wie für alle drei Gruppen eine signifikante Zunahme des Mittelwertes im Laufe der Zeit ($p \leq .001$ und $p \leq .01$).

Auch bei Frage 3 "Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele" unterscheiden sich die Mittelwerte der drei Studienmodelle, wobei zwischen den Zeitpunkten keine signifikanten Veränderungen statt finden. Die Reflexionsbereitschaft der praxisbegleitend Studierenden und der Teilzeitstudierenden ist höher als die der Vollzeitstudierenden. Bei Frage 23 ("Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist,

machte ich weiter, ohne darüber nachzudenken") zeigen sich signifikante Interaktionen. Während sich der Mittelwert der Vollzeitstudierenden und der Teilzeitstudierenden nach oben verschiebt, das heisst also die Tendenz zunimmt, bei Misserfolg ohne Reflexion weiterzuarbeiten, reduziert sich der Mittelwert der Studierenden mit paralleler Praxisausbildung markant (von $M=1.78$ zu $M=1.58$). Wenn diese Studierenden bei der Ersterhebung noch durchschnittlich weniger reflektierten, so tun sie es nach vier Semestern Studium/Arbeit ausgeprägt häufiger, jedenfalls innerhalb von Arbeitssituationen.

Tab. 18: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Studienmodell

		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
Arbeitssituationen											
1 Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken.	M	2.94	3.19	3.15	3.26	3.25	3.42	F	10.66	3.34	.92
	S	.70	.40	.63	.65	.78	.53	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	***	*	n.s.
3 Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele.	M	2.96	3.25	3.15	3.06	3.25	3.25	F	.78	3.82	.12
	S	.72	.68	.16	.67	.68	.60	df	1	2	2
	N	98	16	106	98	16	106	p	n.s.	*	n.s.
23 Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken.	M	1.55	1.44	1.78	1.61	1.69	1.58	F	.30	1.14	4.66
	S	.56	.81	.66	.59	.60	.58	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	*
Schulische Situationen											
9 Nach einer guten schulischen Leistung (z.B. einer Note) frage ich mich, wie diese zu Stande kam.	M	2.39	2.63	2.32	2.52	3.06	2.53	F	10.33	3.62	.94
	S	.76	.72	.68	.72	.77	.72	df	1	2	2
	N	98	16	106	98	16	106	p	**	*	n.s.
17 Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken.	M	2.91	2.94	2.98	3.00	3.12	3.03	F	2.32	.28	.28
	S	.66	.77	.68	.69	.62	.59	df	1	2	2
	N	98	16	106	98	16	106	p	n.s.	n.s.	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Insgesamt scheint sich die Hypothese zu bestätigen, dass es Unterschiede zwischen den Studienmodellen gibt. In Bezug auf die Items zu den Arbeitssituationen (1,3,23) erreichen die praxisbegleitend Studierenden vorteilhaftere Mittelwerte als die Vollzeitstudierenden. Bei den beiden Items zu den schulischen Situationen (9, 17) unterscheiden sich die Teilzeitstudierenden signifikant von den beiden andern Gruppen. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt weisen die Mittelwerte der Teilzeitstudierenden auf eine deutlich höhere Tendenz hin, schulische Lernsituationen zu reflektieren. Womit genau dies zu tun hat, und inwiefern es mit der Portfolioarbeit zusammenhängt, ist unklar (s. auch Kapitel 7.1, Vergleiche mit Kontrollgruppe, und Diskussion im Kapitel 10.1.5).

10.1.2 Analyse nach Studienmodell

Bei Item 2 ("Nach einer abgeschlossenen Arbeit in der Praxis überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt") liegt lediglich ein signifikanter Interaktionseffekt vor. Während sich Voll- und Teilzeitstudierende wie erwartet leicht verbessern, nimmt der Mittelwert bei der dritten Gruppe, den praxisbegleitend Studierenden, leicht ab. Wenn er beim ersten Erhebungszeitpunkt noch etwas höher war als bei den Vollzeitstudierenden, so

ist er beim zweiten niedriger als bei diesen. Bei den drei Items zur Bewertungsaktivität in schulischen Situationen sind fast überall Verbesserungen ersichtlich, das heisst Erhöhungen (bzw. eine Senkung bei Item 14) des Mittelwerts im Zeitraum zwischen Erst- und Zweiterhebung. Erstaunlicherweise nimmt jedoch bei Item 11 ("Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde") bei den Vollzeitstudierenden signifikant ab (Interaktionseffekt von $F=5.70$, $p \leq .01$). Auffallend ist die Zunahme des Mittelwertes beim gleichen Item bei den Teilzeitstudierenden: Die Tendenz, ihre Leistungen in schulischen Situationen zu bewerten, nimmt um 0.5 Mittelwertpunkte zu.

Tab. 19: Analyse: Bewertung eigener Leistungen nach Studienmodell

		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
Arbeitssituationen											
2 Nach einer abgeschlossenen Arbeit (in der Praxis) überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt.	M	3.06	3.31	3.17	3.29	3.44	3.12	F	1.94	1.99	3.29
	S	.55	.60	.56	.59	.51	.59	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	.
5 Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst.	M	3.03	3.06	3.07	3.13	3.19	3.12	F	2.41	.10	.17
	S	.47	.25	.54	.51	.54	.45	df	1	2	2
	N	97	16	106	97	16	106	p	n.s.	n.s.	n.s.
Schulische Situationen											
11 Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde.	M	2.63	2.19	2.57	2.50	2.69	2.84	F	5.16	1.58	5.70
	S	.87	.83	.79	.92	.79	.85	df	1	2	2
	N	98	16	106	98	16	106	p	.	n.s.	**
14 Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau.	M	2.05	1.80	1.96	1.89	1.60	1.77	F	5.85	2.04	.05
	S	.74	.68	.67	.64	.63	.64	df	1	2	2
	N	98	15	107	98	15	107	p	.	n.s.	n.s.
26 Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen.	M	2.45	2.62	2.42	2.50	2.88	2.70	F	5.06	1.10	1.71
	S	.88	.81	.91	.85	.81	.80	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	.	n.s.	n.s.
Allgemein											
36 Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich punkto Wissen und Können mit meinem Umfeld mithalten kann.	M	1.91	1.75	1.99	2.07	1.94	1.94	F	1.10	.33	1.24
	S	.77	.86	.87	.92	.57	.79	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Wie schon im Kapitel 7.2 dargelegt wurde, zeigen die Daten bei der Skala Ursachen und Zusammenhänge wider Erwarten eine insgesamt negative Entwicklung über den Erhebungszeitraum hinweg. Dabei spielen Gruppenunterschiede keine Rolle. Ebenfalls bestätigt – und dies unabhängig vom Studienmodell – wird die Veränderung der Mittelwerte beim Umgang mit belastenden Gefühlen. Es stellt sich in allen Gruppen eine deutliche Verbesserung zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt ein.

Tab. 20: Analyse: Zusammenhänge, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen nach Studienmodell

Skalen		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
Ursachen/Zusammenhänge	M	2.63	2.77	2.66	2.59	2.65	2.60	F	3.82	.68	.27
	S	.40	.46	.34	.37	.44	.38	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	*	n.s.	n.s.
Vorwissen	M	3.09	3.29	3.14	3.03	3.19	3.19	F	.69	3.48	1.72
	S	.41	.44	.41	.44	.38	.41	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	*	n.s.
Umgang mit belastenden Gefühlen	M	2.48	2.51	2.60	2.61	2.67	2.79	F	11.03	2.12	.37
	S	.60	.61	.55	.59	.53	.55	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	***	n.s.	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Gruppenunterschiede gibt es jedoch, wenn es darum geht, das Vorwissen in die Reflexion mit einzubeziehen. Die Vollzeitstudierenden erreichen insgesamt einen geringeren Mittelwert in erster Linie als die Teilzeit aber auch als die praxisbegleitend Studierenden. Bei der Skala Umgang mit belastenden Gefühlen weist die Varianzanalyse zwischen den drei Gruppen keine signifikanten Unterschiede aus, obwohl relativ grosse Differenzen zwischen den Vollzeit- und den praxisbegleitend Studierenden erkennbar sind. Das Resultat eines T-Tests ist weder beim Vergleich von Vollzeit- mit Teilzeitstudierenden noch beim Vergleich zwischen Teilzeit und praxisbegleitend Studierenden signifikant. Einzig der Unterschied zwischen den Vollzeitstudierenden und den praxisbegleitend Studierenden fällt ins Gewicht ($p \leq .05$). Die praxisbegleitend Studierenden haben insgesamt einen signifikant besseren Umgang mit belastenden Gefühlen (s. folgende Tabelle).

Tab. 21: Umgang mit belastenden Gefühlen bei Vollzeit und studienbegleitend Studierenden

Skala	Exp. Vergleich vz und stb. Durchschnitt t ₁ und t ₂				
		vz	stb.	T-Test	
Umgang mit belastenden Gefühlen	M	2.55	2.70	t	2.04
	S	.54	.50	df	203
	N	98	107	p	*

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; Exp.: Experimentalgruppe; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Bei der Formulierung von Konsequenzen/Zielen zeigt sich lediglich bei einem Item ein signifikanter Unterschied ($p \leq .01$) zwischen den Studienmodellen, beim Item 35 ("Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen"). Die Mittelwerte der Teilzeitstudierenden und der praxisbegleitend Studierenden sind bei beiden Erhebungszeitpunkten bedeutend höher als bei den Vollzeitstudierenden ($F=5.38$).

Tab. 22: Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen nach Studienmodell

Skalen		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
35 Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen.	M	2.65	3.12	2.78	2.66	3.06	2.80	F	.01	5.38	.11
	S	.61	.72	.63	.63	.57	.65	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	**	n.s.
45 Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was ich beim nächsten Mal besser machen könnte.	M	3.18	3.12	3.19	3.15	3.31	3.19	F	.78	.13	.69
	S	.52	.50	.59	.53	.48	.57	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.
37 Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, das heisst ohne mir genaue Ziele zu setzen.	M	2.81	2.50	2.64	2.81	2.75	2.71	F	1.64	1.78	.61
	S	.69	.63	.72	.68	.45	.73	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.
38 Wenn ich über ein spezielles Erlebnis nachgedacht habe, ziehe ich bewusst meine Lehren daraus.	M	3.00	3.31	3.02	3.05	3.31	3.09	F	.33	2.24	.08
	S	.69	.60	.57	.66	.70	.61	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.
41 Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele.	M	2.50	2.63	2.61	2.48	3.00	2.62	F	2.34	2.40	1.58
	S	.69	.81	.76	.69	.73	.77	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***)

(**): $p \leq .01$, (*): $p \leq .05$, (n.s.): nicht signifikant)

10.1.3 Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Studienmodell

In Bezug auf die Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen gibt es weder zwischen Zeitpunkten noch zwischen Gruppen signifikante Unterschiede.

Tab. 23: Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Studienmodell

Skalen		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
Planung	M	2.85	2.74	2.74	2.86	2.86	2.83	F	2.36	.55	.68
	S	.49	.57	.55	.54	.55	.49	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.
Überwachung (Monitoring)	M	3.08	3.10	3.03	3.06	3.19	3.07	F	.47	.60	.48
	S	.44	.21	.40	.39	.38	.43	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***)

(**): $p \leq .01$, (*): $p \leq .05$, (n.s.): nicht signifikant)

10.1.4 Motivationale Faktoren der Selbstregulation nach Studienmodell

Hier bestätigt sich, dass der Selbstwert innerhalb des Erhebungszeitraumes sehr signifikant zunimmt, und zwar unabhängig vom Studienmodell ($F=15.31$; $p \leq .001$). Am grössten ist der Zuwachs bei den Teilzeitstudierenden (von $M=3.03$ auf 3.34), wobei die Differenzen zwischen den Gruppen statistisch gesehen nicht ins Gewicht fallen.

Markante Unterschiede zwischen den Gruppen ($F=5.97$; $p \leq .01$) zeigen sich bei der Selbstwirksamkeit. Zugleich spielt der Faktor Zeit bei der Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle. Während die Mittelwerte für die Vollzeitstudierenden leicht absinken (von $M=3.20$ auf $M=3.17$), steigen sie erheblich bei den anderen beiden Studierendengruppen (Interaktionseffekt auf dem Niveau von $p \leq .05$).

Tab. 24: Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion nach Studienmodell

Skalen		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
Selbstwert	M	3.17	3.03	3.23	3.23	3.34	3.31	F	15.13	.73	2.60
	S	.49	.49	.55	.53	.50	.52	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	***	n.s.	n.s.
Selbstwirksamkeit	M	3.20	3.33	3.30	3.17	3.51	3.39	F	5.26	5.97	3.62
	S	.45	.48	.41	.46	.42	.38	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	*	**	*
Selbstreflexion	M	3.03	3.05	3.04	3.01	2.98	3.05	F	.50	.88	.41
	S	.41	.45	.41	.42	.54	.40	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Bei der Leistungsmotivation, die insgesamt in allen drei Studierendengruppen mit der Zeit zunimmt, gibt es signifikante Gruppenunterschiede ($p \leq .01$) beim ersten wie beim zweiten Erhebungszeitpunkt. Die Mittelwerte aller Teilkohorten erhöhen sich im Erhebungszeitraum auf signifikantem Niveau ($p \leq .05$). Es zeigen sich jedoch weder bei der intrinsischen noch bei der extrinsischen Motivation signifikante Unterschiede zwischen Gruppen oder Erhebungszeitpunkten. Dies obwohl die Zahlen andeuten, dass sich die intrinsische Motivation bei den Vollzeitstudierenden dem Niveau der beiden andern Gruppen annähert, nachdem sie zu Beginn noch etwas niedriger war. Entsprechend (im gegenläufigen Sinn zur intrinsischen) findet auch eine gewisse Annäherung der Gruppenmittelwerte bei der extrinsischen Motivation statt.

Tab. 25: Personfaktoren: Leistungsmotivation, extrinsische Motivation, intrinsische Motivation nach Studienmodell

Skalen		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
Leistungsmotivation	M	2.65	2.86	2.85	2.73	2.93	2.94	F	5.80	5.97	.07
	S	.51	.49	.41	.55	.34	.42	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	*	**	n.s.
Intrinsische Motivation	M	3.10	3.31	3.20	3.20	3.25	3.18	F	.02	.68	1.63
	S	.51	.58	.48	.56	.60	.49	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.
Extrinsische Motivation	M	2.54	2.31	2.46	2.49	2.40	2.49	F	.16	.55	.82
	S	.57	.65	.60	.69	.61	.63	df	1	2	2
	N	98	16	107	98	16	107	p	n.s.	n.s.	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

10.1.5 Diskussion

Die praxisbegleitend Studierenden zeigen insgesamt und erwartungsgemäss eine (leicht) erhöhte Reflexionsbereitschaft, und dies schon zu Beginn des Prozesses (Items zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten). Die unterschiedliche Bereitschaft, Arbeitssituationen zu überdenken, dürfte bei den verschiedenen Lebenssituationen der Studierenden zu den Erhebungszeitpunkten zu suchen sein. Zwar haben auch die Vollzeitstudierenden ein Vorpraktikum hinter sich, sie stehen jedoch zum Zeitpunkt der Ersterhebung nicht in einem sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen Praxisfeld. Sie beantworten Fragen aus der Erinnerung. Studierende mit Praxisausbildung hingegen können ihr Verhalten mitten aus den aktuellen Arbeitserfahrungen heraus beurteilen, sie erleben jede Woche die reellen Herausforderungen der Praxis der Sozialen Arbeit und haben dabei eine höhere Verantwortung als in Vorpraktika üblich. Die Differenz zwischen den Gruppen zeigt sich denn auch nicht bei den Items zu den schulischen Situationen. Hier sind die Gruppenmittelwerte zwischen Vollzeit und praxisbegleitend Studierenden kaum unterschiedlich, beide Gruppen zeigen nach vier Semestern Studium eine deutliche Tendenz nach vermehrter Reflexionsbereitschaft in schulischen Belangen.

Im Zusammenhang mit schulischen Situationen fällt die kleine Gruppe von 16 Teilzeitstudierenden auf. Sie hebt sich beim Item 9 ("Nach einer guten schulischen Leistung, z.B. einer Note, frage ich mich, wie diese zu Stande kam") doch sehr deutlich vom Rest ab. Das Nachdenken über Noten ist bei den Teilzeitstudierenden viel ausgeprägter als bei den andern, dies schon bei der Ersterhebung, noch deutlicher jedoch bei der Zweiterhebung. Auch beim Item 17 ("Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken") legt diese Gruppe im Laufe der Zeit deutlich zu. Es scheint sich um eine Gruppe von Studierenden zu handeln, welche den theoretischen Teil des Studiums und die eigenen schulischen Leistungen besonders ernst nimmt, und vielleicht gerade deshalb auch das Teilzeitmodell gewählt hat. Im Teilzeitmodell werden bis zum Bachelorabschluss Module über mehr als nur drei (Vollzeitstudium) oder vier (Studium mit begleitender Praxisausbildung) Jahre hinweg besucht, Praktika werden meist später absolviert als im Vollzeitmodell.

Bei der Bewertung von Arbeitssituationen (Item 2: "Nach einer abgeschlossenen Arbeit in der Praxis überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt") legen die Vollzeit- und die Teilzeitstudierenden im Verlaufe der ersten Semester deutlich mehr zu als die Studierenden mit begleitender Praxisausbildung. Dies legt den Schluss nahe, dass das erste Praktikum im dritten oder vierten Semester eine Selbstbewertungsaktivität auslöst, die bei denjenigen, die parallel zum Studium immer schon sozialarbeiterisch/sozialpädagogisch tätig waren, schon früher begann. Praxisbegleitend Studierende haben vermutlich schon zu Beginn ihres Arbeitsverhältnisses vor dem ersten Semester damit begonnen, sich Fragen zum Genügen der eigenen Arbeitsleistungen zu stellen.

Es zeigt sich, dass alle drei Studierendengruppen ihre schulischen Fähigkeiten im Laufe der ersten Semester zunehmend genauer bewerten, nur beim Item 11 ("Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde") nimmt der Mittelwert bei den Vollzeitstudierenden ab, die Selbstbewertungsaktivität steigt hingegen markant vor allem bei Teilzeitstudierenden, aber auch bei praxisbegleitend Studierenden. Die Vollzeitstudierenden scheinen insgesamt etwas lockerer mit Prüfungen (Item 11) und Noten (Item 26) umgehen. Herausragend wiederum die Teilzeitstudierenden. Die Mittelwerte und

deren Zunahme rund um die Bewertung eigener Leistungen stützen die These, dass es sich bei den Teilzeitstudierenden um eine Gruppe von Studierenden handelt, welche die eigenen Leistungen sehr genau verfolgt.

Bei allen Gruppen sinkt der Mittelwert bei der Skala zur Analyse von Ursachen/Zusammenhängen. Deutlicher als bei den andern geschieht dies bei den Teilzeitstudierenden. Es stellt sich zum einen die Frage, ob die Studierenden mit zunehmendem Gefühl, das Studium managen zu können, weniger nach Ursachen/Zusammenhängen fragen und zum andern, ob sie sich beim zweiten Erhebungszeitpunkt einfach im Lichte der im Studium neu gewonnenen Erkenntnisse realistischer einschätzen. Hier gibt die Gruppe der Teilzeitstudierenden Anhaltspunkte. Da es sich bei ihnen nach den bisher dargelegten Erkenntnissen um eine sehr leistungswillige und selbstkritische Gruppe handelt, dürfte zumindest ein Teil der Studierenden ihr eigenes reflektierendes Verhalten auf Grund neuen Wissens und neuer Erkenntnisse kritischer und auch realistischer einschätzen, und deshalb bei der zweiten Befragung niedrigere Werte erreichen. Dabei wird jedoch nicht ausgeschlossen, dass (auch) der bessere Umgang mit belastenden Gefühlen, der bei allen Teilgruppen feststellbar ist, dazu führt, dass Situationen etwas weniger genau analysiert werden. Denn grössere Sicherheit und Zuversicht kann auch eine geringere Reflexionsaktivität auslösen, nach dem Motto: lieber mit Zuversicht und Wissen um das eigene Können direkt nach vorne und weniger in die Vergangenheit blicken.

Auffallend ist der signifikant bessere Umgang mit belastenden Gefühlen der praxisbegleitend Studierenden im Vergleich zu den Vollzeitstudierenden, schon bei der Ersterhebung. Ist es eine grössere Lebens- und Arbeitserfahrung bedingt durch ein höheres Durchschnittsalter? Das ist eher unwahrscheinlich, denn der Vergleich des Durchschnittsalters beim ersten Erhebungszeitpunkt ergibt nur sehr kleine Differenzen zwischen den Vollzeitstudierenden (23,3 Jahre) und den praxisbegleitend Studierenden (24.8 Jahre), wohingegen das höhere Durchschnittsalter der Teilzeitstudierenden (27,4 Jahre) beim Umgang mit belastenden Gefühlen nicht ins Gewicht fällt. Es muss andere Gründe für diese Teilkohortenunterschiede geben. Sind die praxisbegleitend Studierenden vielleicht diejenigen, die es mit durchschnittlich höherer Motivation und besserem Umgang mit belastenden Gefühlen wagen und auch schaffen, Beruf und Studium miteinander zu verknüpfen und deshalb diese Studienform wählen? Die Gruppendifferenzen zur Formulierung von Konsequenzen aus den Erfahrungen (Items 35 und 41) unterstützen jedenfalls die These, dass die praxisbegleitend Studierenden zielgerichteter reflektieren als die Vollzeitstudierenden.

Auch Selbstwert und Selbstwirksamkeit der praxisbegleitend Studierenden sind zu beiden Erhebungszeitpunkten höher als die der Vollzeitstudierenden, deren Selbstwirksamkeit sogar leicht abnimmt, während die der andern beiden Gruppen signifikant steigt. Ähnlich ist der Befund bei der Leistungsmotivation: Der Unterschied zwischen Vollzeitstudierenden auf der einen und Teilzeit und praxisbegleitend Studierenden auf der andern Seite ist auf dem 1%-Niveau signifikant. Die Leistungsmotivation der Vollzeitstudierenden ist bedeutend niedriger. Bei intrinsischer und extrinsischer Motivation findet während dem Erhebungszeitraum eine Annäherung aller Gruppenmittelwerte statt, und die Selbstreflexionswerte bewegen sich bei allen Studienformen auf ein paar Zehntel genau im gleichen Bereich, und das zu beiden Zeitpunkten.

Die durchgehenden Unterschiede zwischen den Studierenden im Vollzeitmodus und denen, die Praxis und Studium der Sozialen Arbeit miteinander verknüpfen, liegen bei den

motivational/emotionalen Faktoren (Umgang mit belastenden Gefühlen, Selbstwert und Leistungsmotivation) und im Bereich von Einstellungen (Selbstwirksamkeit). Die beiden Gruppen müssen sich darin schon zu Studienbeginn deutlich voneinander unterscheiden, wobei die geringe Differenz des Durchschnittsalters von 1.5 Jahren kaum entscheidend ist.

Die höheren Mittelwerte liegen bei den praxisbegleitend Studierenden und wirken sich günstig auf die Reflexionsaktivität aus.

10.2 Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell

Wenn es deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf Reflexion und selbstreguliertes Lernen gibt, dann dürften sich diese auch bei der Einschätzung der Portfolioarbeit insgesamt zeigen. Im Folgenden werden die nach Studienmodell differenzierten Resultate zur Beurteilung der Portfolioarbeit dargelegt (10.2.1) und diskutiert (10.2.2).

10.2.1 Ergebnisse

Die zu diesem Untersuchungsteil vorliegenden Daten deuten auf zum Teil beträchtliche Gruppenunterschiede hin, wobei keine signifikanten Interaktionseffekte vorliegen.

Tab. 26: Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell

Items/bzw. Skalen		t ₁			t ₂				Zeit	Gruppe	Interaktion
		vz	tz	stb.	vz	tz	stb.				
Sinn/Zweck des Portfolios	M	2.37	2.57	2.52	2.22	2.57	2.47	F	1.62	5.60	1.15
	S	.46	.62	.51	.53	.51	.58	df	1	2	2
	N	96	15	107	96	15	107	p	n.s.	..	n.s.
Motivation zur Portfolioarbeit	M	2.21	2.33	2.37	2.07	2.31	2.34	F	.95	3.62	.77
	S	.68	.58	.62	.64	.58	.73	df	1	2	2
	N	96	15	107	96	15	107	p	n.s.	.	n.s.
90 Klarheit über die Ziele: Die Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit sind mir klar.	M	2.26	2.60	2.50	2.81	3.13	3.03	F	40.75	4.00	.05
	S	.85	.99	.74	.75	.64	.68	df	1	2	2
	N	96	15	107	96	15	107	p	n.s.
97 Privatheitscharakter des Portfolios: Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium.	M	2.26	2.07	1.76	2.52	2.53	2.09	F	11.41	11.69	.34
	S	.94	.88	.71	1.01	.92	.82	df	1	2	2
	N	95	15	107	95	15	107	p	n.s.
98 Umsetzungskonzept: Die verbindlichen Vorgaben zum Modul finde ich nicht hilfreich.	M	2.50	2.33	2.21	2.62	2.60	2.29	F	2.74	5.75	.24
	S	.83	.98	.71	.98	.74	.77	df	1	2	2
	N	96	15	107	96	15	107	p	n.s.	..	n.s.
99 Umsetzungskonzept: Die Kontaktveranstaltungen bräuchte ich eigentlich nicht für meine Portfolioarbeit.	M	2.17	1.53	1.93	2.75	2.47	2.55	F	42.73	3.90	.64
	S	.88	.83	.80	1.07	.92	.92	df	1	2	2
	N	96	15	107	96	15	107	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

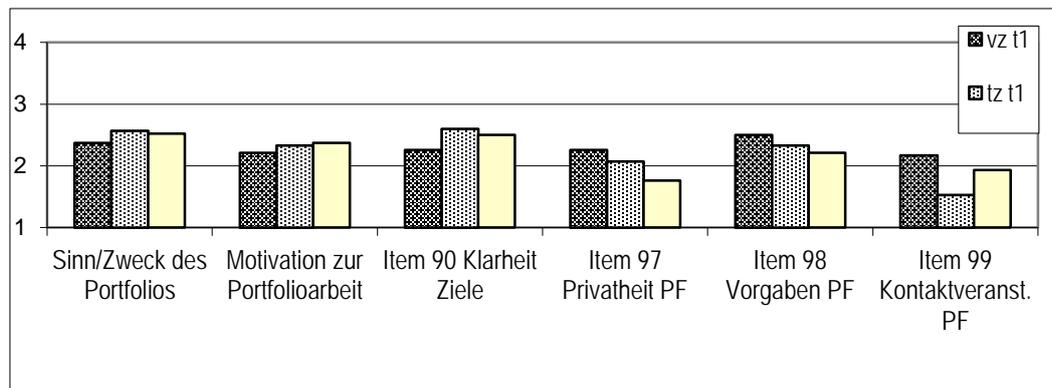
t₁: Ersterhebung im 1. Semester; t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; vz: Vollzeitstudierende; tz: Teilzeitstudierende; stb.: Studierende mit studienbegleitender Praxisausbildung; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; F: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

Sinn und Zweck des Portfolios werden von Teilzeit und praxisbegleitend Studierenden deutlich besser erkannt (M=2.57 und 2.52 beim ersten, M=2.57 und 2.47 beim zweiten Zeitpunkt) als von den Vollzeitstudierenden (M sinkt von 2.37 auf 2.22). Die Motivation zur Portfolioarbeit bleibt bei den Teilzeit und praxisbegleitend Studierenden auf ähnlichem

Niveau zwischen den Zeitpunkten, bei den Vollzeitstudierenden sinkt sie (von $M=2.21$ auf $M=2.07$).

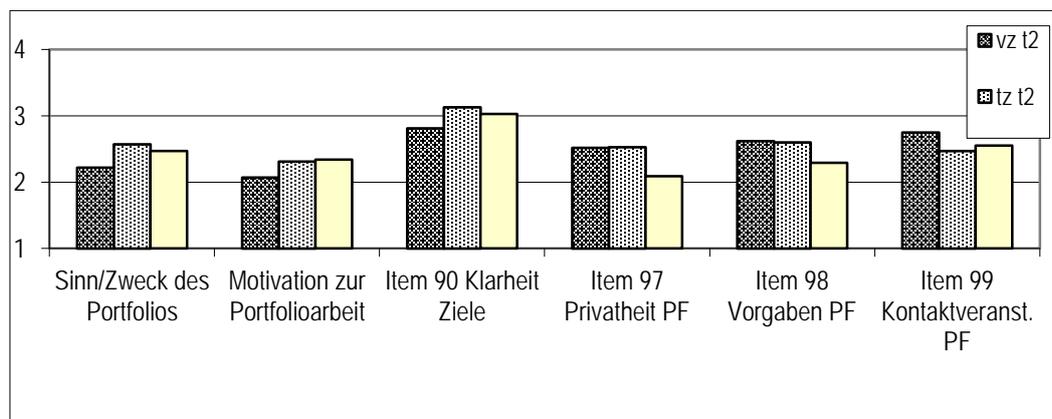
Die Klarheit über die Ziele war schon bei der Ersterhebung bei den beiden Gruppen der Berufstätigen höher als bei den Vollzeitstudierenden ($p \leq .05$), alle Gruppenmittelwerte erhöhen sich hoch signifikant bis zur Zweiterhebung. Noch grösser und hoch signifikant sind die Unterschiede zwischen den Gruppen beim Item 97 ("Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium"). Die Vollzeitstudierenden schätzen Portfolioarbeit bei beiden Zeitpunkten in höherem Masse als zu privat ein als die andern Gruppen. Dasselbe gilt für die Einschätzung der verbindlichen Vorgaben (Item 98) und der Kontaktveranstaltungen (Item 99). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant (Item 98: $p \leq .05$; Item 99: $p \leq .01$) und wieder sind es die Vollzeitstudierenden, die höhere Mittelwerte erreichen, das heisst, sie haben eine negativere Einschätzung, sind also insgesamt unzufriedener mit den verbindlichen Vorgaben und den Kontaktveranstaltungen.

Die folgenden beiden Abbildungen veranschaulichen die Ergebnisse dieses Erhebungsteils zu den zwei verschiedenen Befragungszeitpunkten (t_1 und t_2).



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 19: Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell, t_1



1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

Abb. 20: Beurteilung der Portfolioarbeit nach Studienmodell, t_2

10.2.2 Diskussion

Spätestens hier, bei der Beurteilung der Portfolioarbeit aufgeschlüsselt nach Studienmodell, zeigt sich, dass es in Bezug auf Motivation und Einstellung beträchtliche Unterschiede zwischen den Studienmodellen gibt, die sich mit Bestimmtheit auf die Qualität der Portfolioarbeit auswirken. Es ist bezeichnend, dass diejenigen das Konzept weniger stark ablehnen, die den Sinn des Portfolios einsehen, die motivierter zur Portfolioarbeit sind und die dessen Ziele besser verstehen. Es handelt sich hierbei um Wechselwirkungen, bei denen nicht eindeutig ist, welche Faktoren die massgeblichen Ausschläge in die eine oder andere Richtung geben. Stand das Motivationstief oder eher das Nichtverständnis der Ziele am Anfang? Die früher in dieser Arbeit diskutierten emotional/motivationalen Unterschiede zwischen den Teilkohorten (s. Kapitel 10.1.5) zeigen, dass motivationale Voraussetzungen einen Einfluss auf Reflexionsaktivitäten haben. Wenn erschwerende Motivationsvoraussetzungen vorliegen, braucht es umso mehr Support in der Mentoratsgruppe und entsprechendes didaktisch/methodisches Können der Mentorin oder des Mentors. Deshalb dürfte die Arbeit mit Vollzeitstudierenden für die Begleitpersonen in der Regel didaktisch etwas herausfordernder sein, es gilt dem latent höheren Motivationsmangel entgegen zu wirken.

11 Differenzen nach Alter und Geschlecht

Die fünfte und letzte Forschungsfrage zielt darauf ab, allfällige Alters- und Geschlechterdifferenzen sichtbar zu machen. Dabei wird angenommen, dass ältere Studierende und Frauen höhere Werte bei den Fähigkeiten zur Reflexion und zur selbstregulierten Wissenserweiterung erreichen als jüngere Studierende und Männer, und es wird davon ausgegangen, dass erstere motivierter zur Portfolioarbeit sind als letztere. Ob sich diese Hypothesen bestätigen lassen, das ist Thema dieses Kapitels.

11.1 Förderung von Reflexion und selbstreguliertem Lernen nach Alter und Geschlecht

Die Analysen im Hinblick auf Alters- und Geschlechterdifferenzen erfolgten mittels T-Tests, wobei die Ergebnisse aus den Daten der Studierenden der Experimentalgruppe beim zweiten Erhebungszeitpunkt stammen. Die Altersgrenze zwischen den beiden Altersgruppen wurde bei 28 Jahren gezogen, so dass sich eine beträchtliche Gruppe von 43 "älteren" Studierenden ergab. Das erste Teilkapitel zeigt die Differenzen bei den Items zur "Wahrnehmung von Lerngelegenheiten", das zweite die Items und Skalen zur Analyse von (Lern-)Handlungen, das dritte die Skalen "Planung" und "Überwachung". Das letzte Teilkapitel befasst sich mit den motivationalen Faktoren der Selbstregulation und der Beurteilung der Portfolioarbeit, nach Alter und Geschlecht aufgeschlüsselt.

11.1.1 Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Alter und Geschlecht

In Bezug auf die Wahrnehmung von Lerngelegenheiten ergibt sich bei den über 28jährigen Studierenden bei allen Fragen einen vorteilhafteren Mittelwert. Allerdings erreichte nur die Differenz beim Item drei ("Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele") das Signifikanzniveau ($p \leq .01$). Damit zeichnet sich deutlich ab, dass ältere Studierende eher geneigt sind, Arbeits- und Lernsituationen als Gelegenheiten zur Reflexion wahrzunehmen.

Dieselbe Tendenz zeichnet sich bei den Geschlechtern ab. Auch wenn die Mittelwertsunterschiede zwischen Männern und Frauen nur bei Frage 23 signifikant sind ("Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken", $p \leq .01$), so drücken die Zahlen doch insgesamt aus, dass die Reflexionsbereitschaft der weiblichen Studierenden eher höher ist.

Tab. 27: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten nach Alter und Geschlecht (t_2)

Items	Alter t_2					Geschlecht t_2				
		A > 28	A ≤ 28	T-Test		Frauen	Männer	T-Test		
Arbeitssituationen										
1 Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken.	M	3.44	3.31	t	1.25	M	3.37	3.23	t	1.42
	S	.55	.62	df	217	S	.60	.61	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
3 Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele.	M	3.42	3.10	t	2.93	M	3.19	3.10	t	.92
	S	.50	.66	df	216	S	.63	.69	df	218
	N	43	175	p	**	N	168	52	p	n.s.
23 Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken.	M	1.63	1.60	t	.26	M	1.54	1.79	t	2.67
	S	.66	.57	df	217	S	.58	.57	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	**

Schulische Situationen										
9 Nach einer guten schulischen Leistung (z.B. einer Note) frage ich mich, wie diese zu Stande kam.	M	2.72	2.53	t	1.52	M	2.60	2.45	t	1.20
	S	.70	.74	df	216	S	.72	.78	df	218
	N	43	175	p	n.s.	N	169	51	p	n.s.
17 Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken.	M	3.10	2.99	t	.93	M	3.02	3.02	t	.05
	S	.48	.66	df	216	S	.64	.64	df	218
	N	42	176	p	n.s.	N	168	52	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade

p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

11.1.2 Analyse nach Alter und Geschlecht

Die älteren Studierenden bewerten, so ihre eigene Einschätzung, ihre Leistungen sowohl bei der Arbeit als auch in schulischen Situationen stärker als die jüngeren. Diese Unterschiede entsprechen den Erwartungen, sie erreichen jedoch nur bei einem Item (Frage 11: "Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde") ein signifikantes Niveau (Differenz von 0.30 Punkten, $p \leq .05$).

Auch zwischen Frauen und Männern zeigen sich bei der Bewertung eigener Leistungen kleine Differenzen in der erwarteten Richtung, sie sind jedoch statistisch nicht signifikant. Die Frauen zeigen mehr Bewertungstendenzen.

Tab. 28: Analyse: Bewertung eigener Leistungen nach Alter und Geschlecht (t₂)

Items	Alter t ₂					Geschlecht t ₂				
		A > 28	A ≤ 28	T-Test		Frauen	Männer	T-Test		
Arbeitssituationen										
2 Nach einer abgeschlossenen Arbeit (in der Praxis) überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt.	M	3.30	3.20	t	1.02	M	3.22	3.21	t	.08
	S	.51	.61	df	217	S	.60	.57	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
5 Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst.	M	3.23	3.11	t	1.51	M	3.16	3.04	t	1.60
	S	.43	.50	df	216	S	.49	.44	df	218
	N	43	175	p	n.s.	N	168	52	p	n.s.
Schulische Situationen										
11 Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde.	M	2.91	2.61	t	1.95	M	2.66	2.73	t	.48
	S	.90	.88	df	217	S	.87	.97	df	219
	N	43	176	p	.	N	169	52	p	n.s.
14 Ich kenne meine Stärken und Schwächen in einer schulischen Situation nicht so genau.	M	1.79	1.81	t	.19	M	1.79	1.88	t	.93
	S	.56	.66	df	216	S	.66	.59	df	218
	N	43	175	p	n.s.	N	169	51	p	n.s.
26 Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen.	M	2.67	2.61	t	.47	M	2.63	2.62	t	.09
	S	.84	.84	df	217	S	.85	.77	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
Allgemein										
36 Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich punkto Wissen und Können mit meinem Umfeld mithalten kann.	M	1.93	2.01	t	.57	M	1.96	2.12	t	1.14
	S	.83	.84	df	217	S	.83	.86	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade;

p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

Noch geringer und nicht signifikant sind die meisten Differenzen sowohl beim Alter als auch beim Geschlecht bei den drei Skalen Ursachen/Zusammenhänge, Vorwissen und Umgang mit belastenden Gefühlen (s. folgende Tabelle). Auffallend grösser, wenn auch nicht

signifikant, ist der Unterschied jedoch in Bezug auf den Umgang mit belastenden Gefühlen. Laut den Ergebnissen können die männlichen Studierenden besser damit umgehen.

Tab. 29: Analyse: Ursachen/Zusammenhänge, Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen nach Alter und Geschlecht (t₂)

Skalen	Alter t ₂					Geschlecht t ₂				
		A > 28	A ≤ 28	T-Test			Frauen	Männer	T-Test	
Ursachen/Zusammenhänge	M	2.66	2.59	t	1.09	M	2.60	2.61	t	.19
	S	.39	.38	df	217	S	.37	.40	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
Vorwissen	M	3.19	3.11	t	1.07	M	3.12	3.11	t	.22
	S	.38	.44	df	217	S	.42	.46	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
Umgang mit belastenden Gefühlen	M	2.73	2.70	t	.28	M	2.67	2.81	t	1.65
	S	.56	.57	df	217	S	.60	.47	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

Ganz klare Unterschiede in Bezug auf die beiden Alterskohorten gibt es, wenn es um die Formulierung von Konsequenzen und Zielen auf Grund von vorgängigen Situationsanalysen geht. Die älteren Studierenden arbeiten vermehrt damit, Konsequenzen und Ziele abzuleiten. Das Item 41 zeigt es sehr deutlich (Mittelwertsdifferenz von 0.43, p ≤ .01): "Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele" (s. folgende Tabelle).

Tab. 30: Analyse: Formulierung von Konsequenzen/Zielen nach Alter und Geschlecht (t₂)

Items	Alter t ₂					Geschlecht t ₂				
		A > 28	A ≤ 28	T-Test			Frauen	Männer	T-Test	
35 Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen.	M	3.02	2.70	t	3.03	M	2.75	2.81	t	.61
	S	.71	.61	df	217	S	.64	.66	df	219
	N	43	176	p	..	N	169	52	p	n.s.
37 Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, das heisst ohne mir genaue Ziele zu setzen.	M	2.51	2.81	t	2.59	M	2.73	2.85	t	1.08
	S	.63	.70	df	217	S	.69	.70	df	219
	N	43	176	p	..	N	169	52	p	n.s.
38 Wenn ich über ein spezielles Erlebnis nachgedacht habe, ziehe ich bewusst meine Lehren daraus.	M	3.19	3.07	t	1.10	M	3.09	3.10	t	.07
	S	.59	.65	df	217	S	.64	.63	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
41 Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele.	M	2.93	2.50	t	3.48	M	2.62	2.48	t	1.14
	S	.70	.73	df	217	S	.77	.64	df	219
	N	43	176	p	...	N	169	52	p	n.s.
45 Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was ich beim nächsten Mal besser machen könnte.	M	3.33	3.15	t	1.92	M	3.21	3.10	t	1.30
	S	.47	.56	df	216	S	.53	.57	df	218
	N	43	175	p	.	N	168	52	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

Bei den Geschlechtern sind die Unterschiede nicht so deutlich und vor allem nicht signifikant. Bei drei Items kommen die Frauen zwar auf vorteilhaftere Werte (37 und 41: "Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele", und 45: "Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was

ich beim nächsten Mal besser machen könnte"). Im Widerspruch dazu steht jedoch, dass männliche Studierende bei der Frage 35 ("Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen") einen leicht höheren Mittelwert erreichen.

11.1.3 Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Alter und Geschlecht

Geht es darum, seine (Lern-)Vorhaben zu planen, bestätigen sich die Hypothesen. Ältere und weibliche Studierende gehen offenbar planvoller, zielbewusster vor. Die Differenz nach Alter ist auf dem 1% Niveau signifikant, diejenige nach Geschlecht auf dem 5% Niveau. Auch bei der Überwachung der eigenen Handlungen sind ältere und weibliche Studierende aktiver, diese Differenzen hingegen sind nicht signifikant.

Tab. 31: Planung und Überwachung von (Lern-)Handlungen nach Alter und Geschlecht (t₂)

Skalen	Alter t ₂					Geschlecht t ₂				
		A > 28	A ≤ 28	T-Test			Frauen	Männer	T-Test	
Planung	M	3.05	2.80	t	3.10	M	2.90	2.69	t	2.41
	S	.47	.52	df	217	S	.50	.54	df	219
	N	43	176	p	**	N	169	52	p	.
Überwachung (Monitoring)	M	3.16	3.05	t	1.61	M	3.10	2.99	t	1.63
	S	.45	.40	df	217	S	.40	.43	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

11.1.4 Motivationale Faktoren der Selbstregulation nach Alter und Geschlecht

Bei den Faktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion ergeben sich insgesamt nur kleine Mittelwertunterschiede zwischen Altersgruppen und Geschlechtern, von den Differenzen sind keine signifikant.

Tab. 32: Personfaktoren: Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion nach Alter und Geschlecht (t₂)

Skalen	Alter t ₂					Geschlecht t ₂				
		A > 28	A ≤ 28	T-Test			Frauen	Männer	T-Test	
Selbstwert	M	3.25	3.29	t	.39	M	3.26	3.32	t	.71
	S	.56	.52	df	217	S	.52	.52	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
Selbstwirksamkeit	M	3.30	3.30	t	.02	M	3.30	3.33	t	.45
	S	.45	.43	df	217	S	.42	.47	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.
Selbstreflexion	M	3.08	3.01	t	.95	M	3.04	3.02	t	.25
	S	.33	.43	df	217	S	.43	.38	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t₂: Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: p ≤ .001, **: p ≤ .01, * p ≤ .05, n.s.: nicht signifikant)

Bei den Faktoren Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation gibt es hingegen sowohl zwischen Altersgruppen als auch zwischen Männern und Frauen auffallende Differenzen. So sind die Leistungsmotivation und die intrinsische Motivation bei den älteren Studierenden ausgeprägter, auch wenn die Differenzen das Signifikanzniveau

nicht erreichen. Ausgeprägt ist die Differenz bei der extrinsischen Motivation. Die jüngeren Studierenden sind auf dem 1% Niveau signifikant höher extrinsisch motiviert als ihre älteren Kollegen und Kolleginnen.

Interessant ist das Ergebnis in Bezug auf die Geschlechter. Die männlichen Studierenden sind signifikant ($p \leq .05$) leistungsmotivierter als ihre Kolleginnen. Ebenso sind sie eher extrinsisch motiviert, obwohl die Differenz hier kein Signifikanzniveau erreicht. Die weiblichen Studierenden sind jedoch intrinsisch motivierter als die männlichen ($p \leq .01$).

Tab. 33: Personfaktoren: Motivationsbezogene Faktoren nach Alter und Geschlecht (t_2)

Skalen	Alter t_2					Geschlecht t_2				
		A > 28	A \leq 28	T-Test			Frauen	Männer	T-Test	
Leistungsmotivation	M	2.94	2.83	t	1.36	M	2.81	2.97	t	2.18
	S	.43	.50	df	217	S	.50	.43	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	*
Intrinsische Motivation	M	3.32	3.16	t	1.75	M	3.25	3.01	t	2.77
	S	.51	.53	df	217	S	.51	.54	df	219
	N	43	176	p	n.s.	N	169	52	p	**
Extrinsische Motivation	M	2.22	2.55	t	3.11	M	2.44	2.60	t	1.62
	S	.53	.66	df	217	S	.67	.60	df	219
	N	43	176	p	**	N	169	52	p	n.s.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t_2 : Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade; p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

11.1.5 Diskussion

Die Resultate untermauern die Hypothesen. Übers Ganze gesehen erreichen ältere und weibliche Studierende in Bezug auf verschiedene Reflexionsaspekte zum Teil signifikant günstigere Mittelwerte, dies geht von der "Wahrnehmung von Lerngelegenheiten" bis hin zur "Formulierung von Konsequenzen" und zur "Planung und Überwachung". Längere Lebens- und Berufserfahrung scheint die Tendenz zur bewussten Reflexion zu verstärken. Dies ist nicht selbstverständlich, könnte doch die grössere Erfahrung auch dazu führen, zuversichtlicher, intuitiver, routinierter und in diesem Sinne "unbedachter" an neue herausfordernde Situationen heranzugehen. Wenn dem so wäre, müssten jedoch auch Faktoren wie Selbstwert und Selbstwirksamkeit ausgeprägter sein, und das sind sie nicht. Diese Skalen weisen praktisch keine Mittelwertsunterschiede zwischen Altersgruppen und Geschlechtern aus.

Eine höhere Leistungsmotivation wie sie bei den über 28jährigen Studierenden im Gegensatz zu ihren jüngeren Kommilitoninnen und Kommilitonen vorkommt, scheint keine hinreichende Voraussetzung für eine intensivere Reflexionsaktivität zu sein, denn die Leistungsmotivation der Männer, die ihrerseits eine tendenziell geringere Reflexionsbereitschaft zeigen, ist signifikant höher als die der Frauen. Intrinsische Motivation hingegen spielt eine entscheidende Rolle und steht in einem besonderen Verhältnis zu den Reflexionsaspekten. Dies wird gestützt durch das entsprechend umgekehrte Resultat bei der extrinsischen Motivation. Sie ist bei den Männern grösser als bei den Frauen, obwohl der Unterschied das Signifikanzniveau knapp nicht erreicht. Signifikant höher ist die extrinsische Motivation bei den jüngeren Studierenden ($t=3.11$; $p \leq .01$), die insgesamt weniger intensiv reflektieren.

Die Gruppe der älteren Studierenden setzt sich zusammen aus Personen, die alle vorgängig Berufserfahrungen gesammelt und andere Ausbildungen absolviert haben. Man darf annehmen, dass ihre Studienwahl in den meisten Fällen gezielt und letztlich auf intrinsischer Motivation wie erlebter Freude am Beruf erfolgte, zumindest verstärkter als bei denen, die praktisch direkt ab Matur mit nur geringer Berufserfahrung ins Studium einstiegen.

11.2 Beurteilung der Portfolioarbeit nach Alter und Geschlecht

Inwiefern schätzen Ältere und Jüngere, Frauen und Männer die Portfolioarbeit unterschiedlich ein? Aufgrund verschiedener Erfahrungsberichte von Seiten von Mentorinnen und Mentoren wird die Hypothese aufgestellt, dass ältere und weibliche Studierende die Portfolioarbeit eher akzeptieren als jüngere und männliche.

11.2.1 Ergebnisse

Die Zahlen bestätigen diese Erwartungen deutlich. Ältere Studierende sehen den Sinn des Portfolios eher ein ($p \leq .01$). Sie sind motivierter für die Portfolioarbeit ($p \leq .001$) und haben eine klarere Vorstellung über die Ziele (Item 90, $p \leq .01$). Zudem empfinden sie verbindliche Vorgaben und Kontaktveranstaltungen als hilfreicher als ihre jüngeren Mitstudierenden, auch wenn die beiden letzten Differenzen das Signifikanzniveau nicht ganz erreichen. Hinzu kommt, dass sie das Portfolio nicht so stark als zu privat empfinden wie die Jüngeren (Item 97).

Tab. 34: Beurteilung der Portfolioarbeit nach Alter und Geschlecht (t_2)

Items/bzw. Skalen	Alter t_2					Geschlecht t_2				
		A > 28	A ≤ 28	T-Test			Frauen	Männer	T-Test	
Sinn/Zweck des Portfolios	M	2.70	2.28	t	4.46	M	2.38	2.33	t	.48
	S	.49	.56	df	214	S	.56	.61	df	216
	N	42	174	p	---	N	167	51	p	n.s.
Motivation zur Portfolioarbeit	M	2.64	2.11	t	4.79	M	2.24	2.14	t	.97
	S	.62	.66	df	214	S	.68	.73	df	216
	N	42	174	p	---	N	167	51	p	n.s.
90 Klarheit über die Ziele (Einzelitem) Die Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit sind mir klar.	M	3.21	2.87	t	2.81	M	2.97	2.86	t	.94
	S	.52	.74	df	214	S	.72	.72	df	216
	N	42	174	p	..	N	167	51	p	n.s.
97 Privatheitscharakter des Portfolios (Einzelitem) Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium.	M	2.10	2.36	t	1.64	M	2.36	2.14	t	1.50
	S	.85	.95	df	213	S	.94	.90	df	215
	N	42	173	p	n.s.	N	166	51	p	n.s.
98 Umsetzungskonzept: Verbindliche Vorgaben (Einzelitem) Die verbindlichen Vorgaben zum Modul finde ich nicht hilfreich.	M	2.33	2.49	t	1.07	M	2.47	2.43	t	.25
	S	.69	.92	df	214	S	.90	.81	df	216
	N	42	174	p	n.s.	N	167	51	p	n.s.
99 Umsetzungskonzept: Kontaktveranstaltungen (Einzelitem) Die Kontaktveranstaltungen bräuchte ich eigentlich nicht für meine Portfolioarbeit.	M	2.43	2.68	t	1.47	M	2.71	2.39	t	2.16
	S	.94	1.00	df	214	S	1.01	.87	df	216
	N	42	174	p	n.s.	N	167	51	p	.

1: trifft gar nicht zu; 2: trifft eher nicht zu; 3: trifft eher zu; 4: trifft genau zu

t_2 : Zweiterhebung im 4. Semester; M: Mittelwert; S: Standardabweichung; N: Anzahl Fälle; t: Prüfwert; df: Freiheitsgrade;

p: Signifikanz (***: $p \leq .001$, **: $p \leq .01$, * $p \leq .05$, n.s.: nicht signifikant)

In Bezug auf das Geschlecht gibt es kleinere Differenzen, nur eine ist signifikant: Die Frauen finden eher als ihre Kollegen, sie bräuchten die Kontaktveranstaltungen eigentlich nicht (Item

99 $p \leq .05$). Die Mittelwerte der Frauen sind zwar leicht höher bei der Motivation zur Portfolioarbeit und in Bezug auf Zielklarheit, auch empfinden die Frauen das Portfolio offenbar eher als zu privat als die Männer. Signifikant sind diese Unterschiede jedoch nicht.

11.2.2 Diskussion

Auch bei der Einschätzung der Portfolioarbeit gibt es grössere Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Studierenden als zwischen den Geschlechtern. Hier zeigt sich die höhere extrinsische Motivation der jüngeren nochmals deutlich (s. Kapitel 11.1.5). Insgesamt sind sie erheblich weniger motiviert zur Portfolioarbeit, sie sehen den Sinn weniger ein, haben weniger Klarheit über die Ziele und finden häufiger, sie bräuchten die Kontaktveranstaltungen eigentlich nicht für ihre Portfolioarbeit. Es entsteht der Eindruck, dass die jüngeren Studierenden einen erheblichen Widerstand gegen das Portfoliomodul aufgebaut haben.

Liegen die Gründe darin, dass Wert und Sinn von Reflexion im Leben noch zu wenig erfahren wurden und die Reflexionsbereitschaft deshalb noch gering ist? Oder liegen sie darin, dass die jüngeren, noch stark schulbiographisch geprägt, einem Lernverständnis verpflichtet sind, das Lernen als Wissenserwerb für Prüfungen betrachtet? Portfolioarbeit impliziert die Übernahme von Verantwortung fürs eigene (Nicht-)Können und fürs eigene Lernen, denn die Reflexion dreht sich um die Frage „Was *kann ich* warum (nicht)?“ und „Wie kann ich *meine* Fähigkeiten verbessern?“ Eine solche Herangehensweise unterscheidet sich vom herkömmlichen Wissenserwerb mittels vertrauter Lehrmethoden. Darüber hinaus unterscheidet sie sich auch von der Fallarbeit im Studium, die in anderen Modulen angeboten wird. Der Blick wird bei der Portfolioarbeit weniger auf eine „Situation“, bzw. ein „Problem“ oder „einen Fall“ bezogen. Es ist viel mehr die eigene Person und ihre Fähigkeiten, die im Zentrum steht. Um diesen Seitenwechsel vornehmen zu können, braucht es Distanz zu sich selbst, und diese nimmt in der Regel mit zunehmender (Lebens-) Erfahrung zu.

Einleuchtend ist das Ergebnis, dass Frauen, die von sich sagen, sie planen eher (s. Kapitel 11.1.3), die Kontaktveranstaltungen weniger brauchen als die Männer (Item 99, signifikante Differenz von 0.32). Wer eher extrinsisch motiviert ist, und das sind die Männer, ist eher auf Planungshilfen angewiesen. Die Workshops haben denn auch (unter anderem) eine solche Funktion als Motivations- und Planungshilfe.

D Schlussdiskussion

Im abschliessenden Teil D werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes zusammengefasst und diskutiert. Dabei soll auch ein kritischer Blick auf die Forschungsinstrumente geworfen werden. Aus den diskutierten Erkenntnissen ergeben sich Empfehlungen für die Konzeption und Umsetzung von Portfolios an Fachhochschulen.

12 Schlussdiskussion und Fazit

12.1 Ziel des Forschungsprojektes und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Forschungsarbeit untersuchte ein sechssemestriges Portfoliomodul an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, das im Herbstsemester 2008 implementiert wurde. Dieses Modul hat die Funktion, bei den Studierenden die Reflexion verschiedener Aspekte persönlichen Wissens und Könnens im Hinblick auf ein berufsbefähigendes Kompetenzprofil anzuregen. Durch die Reflexionsarbeit im Portfoliomodul sollen die Studierenden zwischen Lern- bzw. Praxissituationen, zwischen subjektiven Wissensbeständen aus der Erfahrung und theoretischem Wissen, und zwischen den Erkenntnissen aus verschiedenen Modulen im Studium aktiv Brücken schlagen lernen. Dabei, so die Annahme, konstruieren sich die Studierenden in eigener Verantwortung einen roten Faden durch das modularisierte Studium hindurch und integrieren verschiedene Wissens- und Fähigkeitsbereiche, so dass sich ihre Professionskompetenz entwickelt.

Referenzrahmen der begleiteten Reflexionen im Portfoliomodul sind acht im Kompetenzprofil festgelegte Fähigkeitsbereiche. Zwei davon, die Fähigkeit zur Reflexion und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen müssen im Modul nicht nur gefördert, sondern auch summativ überprüft werden, da es sich um ein obligatorisches Modul handelt. Das Portfoliomodul steht also in Bezug auf diese beiden Fähigkeiten in besonderer Pflicht. Die Reflexionsarbeit im Modul geschieht einerseits im sozialen Kontext von Workshops à zehn Studierenden (Mentoratsgruppen) und andererseits individuell und schriftlich. Die Studierenden sammeln Dokumente (Produkte wie Projektpläne, Referate etc.), die während dem Studium entstehen und reflektieren die Erfahrungen, die durch die Dokumente symbolisiert werden. Dabei geschieht die Reflexion der Erfahrung immer mit Referenz auf eine der acht Kompetenzbereiche des Kompetenzprofils. Unterstützt wird die Reflexion mit Hilfe eines Rasters, das die Aufmerksamkeit der Reflektierenden auf die zentralen Merkmale von vertieften Reflexionen lenkt.

Hauptziel des empirischen Projektes war es, die Wirksamkeit des Portfoliomoduls in Bezug auf seine konkreten Ziele, die Förderung der genannten beiden Fähigkeiten, zu überprüfen (Fragestellung eins). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Einstellungen und Motivation zum Portfolio entscheidend für die Reflexionswilligkeit und die Reflexionsqualität sind, wurden den Studierenden auch Fragen zur Einschätzung der Portfolioarbeit vorgelegt (Fragestellung zwei), und es wurden Zusammenhängen zwischen diversen motivationalen Aspekten der Selbstregulation der Studierenden und den Wirkungen der Portfolioarbeit erforscht (Fragestellung drei). Auf Grund der Tatsache, dass sich die Experimentalgruppe aus drei Teilkohorten mit je unterschiedlichem Studienmodell zusammensetzte, befasste sich eine weitere Fragestellung (vier) mit den Differenzen zwischen diesen Gruppen (Vollzeit- und Teilzeitmodell, und Modell mit parallel zum Studium statt findender Praxisausbildung). Die

fünfte und letzte Fragestellung ging Alters- und Geschlechtsunterschieden in Bezug auf Reflexionsgewohnheiten nach.

Das Forschungsvorhaben wurde parallel zur Planung des neuen Portfoliomoduls projektiert und parallel zur Erstumsetzung des Portfoliomoduls durchgeführt. Die Umsetzung startete im Rahmen der Implementierung eines neuen Curriculums im Herbstsemester 2008 mit einer Kohorte von rund 300 Studierenden (221 davon gehörten zur Experimentalgruppe des Forschungsprojektes). Im Frühlingsemester 2011 wurden sowohl Erstdurchführung des Moduls als auch Forschungsprojekt abgeschlossen.⁴⁵ Für die Entwicklung und Durchführung des Moduls, das seit Herbst 2008 alljährlich im Herbst mit den neuen Studierenden beginnt, sind drei Dozierende inkl. Autorin verantwortlich. Zu den Aufgaben des Modulleitungsteams gehört unter anderem die Einführung und Begleitung der begleitenden Mentorinnen und Mentoren.⁴⁶

Die Studie wurde als Längsschnitt-Panel-Design mit Fragebogen- und Vignettenerhebung zu Beginn der Portfolioarbeit (im ersten Semester) und in der Mitte der Portfolioarbeit (im vierten Semester) konzipiert. Die zusätzlich analysierten Portfoliotexte stammten aus dem dritten und dem sechsten Semester (Erst- und Zweitversion der Portfolios). Die drei verschiedenen methodischen Zugänge (Fragebogenerhebung, Vignettenerhebung und Portfolioanalysen) hielten sich alle an die folgenden Merkmale der Operationalisierung⁴⁷ der Fähigkeit zur Reflexion und der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen:

- ✓ Wahrnehmung von Lerngelegenheiten
- ✓ **Bewertung der eigenen (Lern-)Handlungen und Leistungen**
- ✓ **Analyse (Lern-)Handlungen und Leistungen (Suche nach Ursachen/Zusammenhängen bei sich selbst und bei den Rahmenbedingungen, Einbezug von Vorwissen, Umgang mit belastenden Gefühlen)**
- ✓ **Formulierung von Konsequenzen/Zielen**
- ✓ Planung und Überwachung der (Lern-)Handlungen
- ✓ Motivationale Aspekte der Selbstregulation

Für die Fragebogenerhebung wurden zu allen Merkmalen entweder bestehende Skalen verwendet oder neue konstruiert. Die Inhalte der Vignettentexte und der Portfoliotexte wurden auf einer Ordinalskala von null bis sechs eingeschätzt, wobei die sechs untersuchten Dimensionen den fett gedruckten Kernaspekten der obigen Operationalisierung entsprechen, es ging bei den Textanalysen um die Fähigkeit zur Reflexion.

Die drei aufeinander abgestimmten methodischen Zugänge brachten unterschiedliche Ergebnisse. Deutliche Fortschritte bei der Fähigkeit zur Reflexion liessen sich mittels Portfolioanalysen zwischen Erstversion des Portfolios (Beginn drittes Semester) und Endversion des Portfolios (Beginn sechstes Semester) nachweisen. Nur bei zwei der 16 Portfolios (je zwei Texte pro Portfolio und Zeitpunkt) nimmt die Reflexionstiefe leicht ab. Auch die Vignettentextanalyse (30 Studierende, je zwei Texte) zeigt eine klare Tendenz zu zunehmender Reflexion zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt (erstes und viertes Semester).

⁴⁵ Die Zweitudurchführung (ab Herbst 2009) steht im Mai 2012 kurz vor dem Abschluss, die im Herbst 2010 und 2011 gestarteten Kohorten befinden sich im Juli 2012 noch mitten im Prozess.

⁴⁶ Pro Jahrgangskohorte von rund 300 Studierenden sind es 30 Begleitpersonen

⁴⁷ Für die Operationalisierung wurde lern- und motivationspsychologische Literatur beigezogen (s. Kapitel 3)

Die Fragebogendaten (N=221) weisen in verschiedenen Bereichen der Reflexion und der Selbstregulation des Lernens Entwicklungen zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt nach. Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe ohne Portfolio (N=99) beim zweiten Zeitpunkt deutet jedoch darauf hin, dass es vermessen wäre, diese Veränderungen (ausschliesslich) dem Portfolio zuzuschreiben. So werden beispielsweise im vierten Semester vermehrt Lerngelegenheiten wahrgenommen, das heisst Situationen in Praxis und Hochschule überdacht. Ebenso werden tendenziell etwas mehr Bewertungen der eigenen Leistungen vorgenommen, und der Umgang mit belastenden Gefühlen wird signifikant besser. Nur ganz wenig und nicht signifikant verändert sich die Angewohnheit, neue Herausforderungen zu planen. Bei den personalen und motivationalen Faktoren nimmt der Selbstwert auf hoch signifikantem Niveau zu, und wenig (aber nicht signifikant) auch die Selbstwirksamkeit. Hoch signifikant steigt die Leistungsmotivation. Nahezu unverändert bleiben laut Fragebogendaten jedoch die Gewohnheiten, nach Ursachen/Zusammenhängen auf der Ebene der eigenen Person und der Rahmenbedingungen zu forschen, dabei das Vorwissen einzubeziehen und nach der Analyse Ziele/Konsequenzen zu formulieren. Ebenso stagniert der Mittelwert der beiden Skalen zur Überwachung des eigenen Lernens und zur Selbstreflexion.

Die Einschätzung der Portfolioarbeit durch die Studierenden (Fragestellung zwei, N=221) zeigt, dass Sinn und Zweck des Portfolios und dessen Ziele bei der Erstbefragung nur halbwegs klar waren. Noch etwas geringer war die durchschnittliche Motivation zur Portfolioarbeit. Die Motivation verändert sich im Laufe der 16 Monate bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht signifikant. Hoch signifikante und grosse Veränderungen ergeben sich jedoch bei den Zielen, bei der Einschätzung der Kontaktveranstaltungen und der Privatheit der Portfolioarbeit. Die Ziele werden innerhalb des Erhebungszeitraumes klarer, die Kontaktveranstaltungen werden zunehmend als nicht nötig und die Portfolioarbeit als zu privat für ein Studium empfunden.

Die Erforschung von Zusammenhängen zwischen Personfaktoren und Reflexionstiefe (Fragestellung drei) zeigt insgesamt einige geringe bis hohe Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Reflexionsaspekten und den Skalen zu Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Motivation. Die meisten dieser Zusammenhänge sind hoch signifikant. Je höher Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation, desto eher werden Lerngelegenheiten wahrgenommen, eigene Leistungen bewertet, Vorwissen einbezogen und desto besser ist der Umgang mit belastenden Gefühlen. Ebenso korreliert die Leistungsmotivation hoch positiv mit der Formulierung von Konsequenzen. Selbstwert und Selbstwirksamkeit hingegen stehen damit in keinem Zusammenhang. Für die Suche nach Ursachen/Zusammenhängen spielen weder Selbstwert noch Selbstwirksamkeit eine Rolle, die Leistungsmotivation ist sogar leicht negativ damit korreliert, wohingegen es einen hoch signifikanten mittleren Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Ursachen/Zusammenhängen gibt. Übers Ganze gesehen sind Leistungsmotivation und intrinsische Motivation am signifikantesten und positivsten korreliert mit den verschiedenen Reflexionsaspekten. Die extrinsische Motivation indessen korreliert fast durchwegs negativ mit allen Merkmalen. Keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Personaspekten und Reflexionstiefe lassen sich nachweisen, wenn die Ergebnisse der Vignetten- und Portfoliotextanalysen für die Korrelationsrechnungen verwendet werden.

Wenig signifikante Unterschiede gibt es zwischen den Studierenden der drei verschiedenen Studienmodelle, den Vollzeit- (N=98) und Teilzeitstudierenden (N=16) und den Studierenden

mit studienbegleitender Praxisausbildung (N=107) (Fragestellung vier). Die praxisbegleitend Studierenden zeigen sich insgesamt etwas reflexionsbereiter als die Vollzeitstudierenden, am reflexionsbereitesten sind die Teilzeitstudierenden. Die grössten Differenzen zwischen den Gruppen lassen sich in Bezug auf den Umgang mit belastenden Gefühlen, in Bezug auf die Formulierung von Konsequenzen auf Grund von Erfahrungen und schliesslich in Bezug auf die Selbstwirksamkeit und die Leistungsmotivation ausmachen. Teilzeitstudierende und praxisbegleitend Studierende erreichen signifikant höhere Mittelwerte zu beiden Befragungszeitpunkten. Entsprechend schätzen die drei Teilkohorten auch das Portfolio verschieden ein. Bei allen Items und Skalen zeigen Teilzeit und praxisbegleitend Studierende eine signifikant positivere Haltung: beim Erkennen von Sinn/Zweck, bei der Motivation, bei der Klarheit über die Ziele des Portfolios, bei der Wertschätzung von verbindliche Vorgaben und Kontaktveranstaltungen. Am signifikantesten sind die Differenzen bei der Einschätzung der Privatheit. Schon zum ersten Zeitpunkt gab es Differenzen zwischen den Gruppen, beim zweiten sind sie noch grösser: Vollzeit- und Teilzeitstudierende empfinden das Portfolio in höherem Masse als zu privat als die praxisbegleitend Studierenden.

Die Daten verweisen auf grössere Differenzen in Bezug auf Alter als in Bezug auf Geschlecht (Fragestellung fünf). Die untersuchten weiblichen Studierenden (N=169) zeigen sich planungsfreudiger und signifikant höher intrinsisch motiviert, sie bräuchten die Kontaktveranstaltungen weniger für ihre Portfolioarbeit, während sich ihre männlichen Kollegen (N=52) als leistungsmotivierter ausweisen. Die über 28jährigen (N=43) stellen sich signifikant mehr Fragen zu ihrer Rolle in Teamarbeitssituationen, bewerten in Gedanken ihre schulischen Leistungen stärker und formulieren bedeutend eher als ihre jüngeren Mitstudierenden (N=176) Konsequenzen/Ziele. Auch zeigen sie sich planungsfreudiger und viel weniger extrinsisch motiviert. Dem entsprechend schätzen sie auch Sinn/Zweck des Portfolios höher ein, zeigen eine höhere Motivation zur Portfolioarbeit und verfügen über eine höhere Zielklarheit als ihre jüngeren Mitstudierenden, alles hoch signifikante Differenzen.

12.2 Methodenkritik

Die adäquate Erfassung von Reflexions- und Lernkompetenzen ist eine methodische Herausforderung, mit der sich die Lernstrategieforschung schon länger auseinandersetzt. Neuere Forschungsergebnisse zeigen beispielsweise, dass zwischen dem Bericht über Lernstrategien und dem Lernerfolg nur schwache Beziehungen bestehen (vgl. Artelt 2000; Friedrich/Mandl 2006, S. 13ff.; Souvignier/Rös 2005; Streblow/Schiefele 2006). Nach Spörer/Brunstein (2005, S. 58) spielt die Erhebungsmethode eine zentrale Rolle. Je situationsnaher die Erfassung, desto grösser der Zusammenhang zwischen Strategie und Leistung. Daraus kann geschlossen werden, dass eine situationsnahe und situationsspezifische Erfassung von (meta-)kognitiven Aktivitäten tatsächliches Verhalten erfolversprechender abbildet als zeitlich distanzierteres. Solche Erkenntnisse sind im Zusammenhang mit dieser Studie relevant. Im Folgenden sollen die gewählten Methoden diesbezüglich kritisch betrachtet werden.

12.2.1 Fragebogen

Im Fragebogen wurde nach dem eigenen Verhalten, bzw. nach den eigenen Überzeugungen in Bezug auf das eigene Verhalten, das heisst nach den Reflexions- und Lerngewohnheiten gefragt (Lamnek 2001, S. 292). Eine solche Erhebung hat immer Vorzüge und Grenzen.

Der voll standardisierte Fragebogen ist deduktiv auf der Basis von theoretischen Konzepten entstanden und ökonomisch einsetzbar. Mit dem Fragebogen konnte eine grosse Stichprobe von Studierenden zu zwei Erhebungszeitpunkten erreicht werden. Dies war effizient in Bezug auf die Zeit für die Beantwortung der Fragen. Mit rund 20 Minuten Aufwand während einer Lehrveranstaltung war die Antwortbereitschaft bei der Fragebogenerhebung intakt. Es gab kaum leere Felder, und kaum unklare Angaben (etwa Zweifachkreuze). Da während der regulären Lehrveranstaltung zum Portfolio befragt wurde, konnten die Erhebungsbedingungen zumindest zum Teil kontrolliert werden. Alle Durchführenden (beim ersten Erhebungszeitpunkt noch sieben Personen mit Gruppen zu 40 bis 50 Studierenden, beim zweiten Erhebungszeitpunkt 30 Mentorinnen und Mentoren mit je acht bis zehn Studierenden) hatten schriftliche Anweisungen für die Durchführung der Befragung bekommen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die kontrollierte Durchführung innerhalb der Lehrveranstaltungszeit dazu führte, dass die Fragen in Ruhe durchdacht und beantwortet wurden.

Wenn Fragen in Bezug auf das eigene Verhalten gestellt wurden, so geschah dies vor dem Hintergrund des Wissens darüber, dass zwischen Selbstberichten über Verhalten und tatsächlichem Verhalten immer eine mehr oder weniger grosse Diskrepanz besteht, genau wie zwischen Einstellungen und Verhalten immer eine gewisse Diskrepanz wahrscheinlich ist. Es kann nicht darum gehen, diese Diskrepanzen zu eliminieren, vielmehr sollen die Verzerrungen systematisch kontrolliert werden (Atteslander 2006, S. 161). Für die vorliegende Längsschnittuntersuchung gilt, dass zu zwei Zeitpunkten dasselbe Frageinstrument zum Einsatz kam. Diskrepanzen bei der Erstbefragung entsprechen Diskrepanzen bei der Zweitbefragung. Da die Differenz im Längsschnitt, das heisst die Entwicklung der Werte zwischen den beiden Befragungszeitpunkte viel mehr interessierte als die Querschnittswerte, gerät die Frage der Diskrepanz zwischen Selbstbericht und Verhalten etwas in den Hintergrund, anders etwa als bei der Erfassung von Lernstrategien zum Zwecke des Vergleichs zwischen Lernerfolg und Strategie.

Weitere Grenzen der geschlossenen Befragung sind gesetzt durch den hohen „Reifegrad“ (ebd. S. 151) an sprachlicher Kompetenz, der den Befragten unterstellt wird. Dies trifft einen Kernaspekt dieser Studie. Die Items, die zum grossen Teil auf die Erfassung (meta-)kognitiver Aktivitäten zielten, sind in hohem Masse von sprachlich-semantischen Gewohnheiten und Fähigkeiten der Empfänger und Empfängerin abhängig. Gerade zu Beginn des Studiums dürften noch wenige gemeinsame Sprachcodes internalisiert und die Unterschiede zwischen den Studierenden in Abhängigkeit von ihrer Biographie noch relativ gross sein. Allerdings handelt es sich auch bei Beginn des Studiums bei den Studierenden der Sozialen Arbeit schon um eine bestimmte Auslese von Personen mit gemeinsamem Interesse und ähnlicher Vorbildung, womit sich auch die Unterschiede im Sprachgebrauch in Grenzen halten.

Schranken werden einer Befragung auch durch das Erinnerungsvermögen der Befragten gesetzt. Immer beziehen sich die Fragen auf Vergangenes, und je näher zum Befragungszeitpunkt ein Ereignis stattgefunden hat, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass die spontane Antwort den Kern trifft. Diese Tatsache dürfte hier eine relativ grosse Rolle gespielt haben. Die Fragen zielten auf Erfahrungen in Lern- und Arbeitssituationen. Vor allem zu Beginn des Studiums, beim ersten Erhebungszeitpunkt, waren nicht für alle Studierenden sowohl Lern- als auch Arbeitssituationen gleichermassen „griffbereit“. Je

nachdem, ob direkt aus einer Vorgängerschule ins Studium gewechselt wurde, oder ob einige Jahre Praxis dazwischen lagen, waren die Erfahrungen unterschiedlich nahe.

Bei der Auswertung der Daten zeigten sich denn auch gewisse Schwächen des Fragebogens. Nicht alle vorgesehenen Skalen erreichten das wünschbare Qualitätsniveau. Es mussten einige Items auf Grund der Reliabilitätsprüfung und der Faktorenanalyse ausgeschlossen werden (s. Anhang zum Aufbau des Fragebogens). Damit die Überprüfung der theoretisch hergeleiteten Aspekte von Reflexions- und Selbstlernfähigkeiten trotz der Schwierigkeit, einigermaßen valide und reliable Skalen zu formen, möglich war, wurden für die Auswertung teilweise Einzelitems anstatt Skalen verwendet.

Betrachtet man die Items genauer, die sich nicht zu einer Skala zusammen schweissen liessen, so lässt sich erahnen, warum dies nicht gelang. So wurden im Wissen darum, dass es Unterschiede zwischen den Reflexionsgewohnheiten in Lernsituationen und in Arbeitssituationen geben könnte, gezielt Items zu beiden Bereichen konstruiert. Die klare Formulierung der Items entweder in Bezug auf Arbeit oder auf schulische Situationen sollte es den Befragten ermöglichen, die Antworten auf möglichst konkrete Situationen aus der eigenen Biographie zu beziehen. Trotzdem schlug die Skalenbildung sowohl bei der „Wahrnehmung von Lerngelegenheiten“ als auch bei der „Bewertung eigener Leistungen“ und bei der „Formulierung von Konsequenzen/Zielen“ fehl, es zeigten sich grosse Differenzen zwischen den Mittelwerten der einzelnen Items in den Bereichen Arbeit und Schule. Einigermaßen homogene Skalen konnten nur in Bezug auf „Ursachen/Zusammenhänge“ und „Umgang mit Vorwissen“ gebildet werden. Der Versuch, die Items erfahrungsnah und konkret zu formulieren, und gleichzeitig mit den Fragen so etwas wie eine allgemeine Reflexionsgewohnheit über Lern- und Berufssituationen hinweg zu erfassen, gelang nicht. Entweder sind die intraindividuellen Unterschiede zwischen der Reflexionsgewohnheit in Arbeits- und in Lernsituationen tatsächlich zu gross, und/oder die Items haben andere Mängel.

Die Beantwortung der Fragen stellte gewisse Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten, aber auch an die Reflexionsbereitschaft der Befragten. Schliesslich handelte es sich um Selbsteinschätzungen eigener Reflexionsgewohnheiten, was metakognitives Denken und Energie während der Befragung erfordert. Umso mehr mögen die relativ häufigen negativ formulierten Fragen etwas frustriert und zu schnellen, ungenauen Antworten geführt haben. Gut möglich also, dass bei Fragen, die etwas mehr Nachdenken verlangten, in der Forschungssituation Antworten-Artefakte produziert wurden (Lamnek 2001, S. 295). Dies vollständig zu vermeiden wird jedoch nie möglich sein, denn „alle Befragungen weisen einen mehr oder weniger hohen Grad an Künstlichkeit auf“ (Atteslander 2006, S. 113).

An den Items wurde auf Grund von Pretests mit zehn Studierenden höherer Semester und weiteren aussenstehenden Personen, welche die Fragen unter Beobachtung der Autorin laut denkend ausfüllten, gefeilt. Im Laufe dieses Item-Entwicklungsprozesses wurde z.B. auch die Unterscheidung zwischen Fragen zu Lernsituationen, Fragen zu Arbeitssituationen, und Fragen zu „allgemeinen“ Situationen präziser ausgearbeitet. Zudem wurden die einzelnen Fragen vereinfacht, soweit dies möglich war. Aus Ressourcengründen (vor allem Zeit der Autorin) wurden jedoch keine Probebefragungen an grösseren Stichproben durchgeführt, und die Anordnung der Fragen im definitiven Fragebogen wurde nicht vorgängig geprüft,

allfällige Kontext- und Positionseffekte (Lamnek 2001, S. 296) können deshalb nicht ausgeschlossen werden.

Der Einsatz des Fragebogens im Rahmen dieser Studie entspricht einem ersten Schritt zur Entwicklung von Skalen für die Erfassung der Fähigkeit zur Reflexion. Für die Weiterarbeit an Items und Skalen gilt es zu analysieren, ob beispielsweise auch bestimmte Schlüsselwörter zu ungenauen Antworten geführt haben könnten (etwa das Wort „oberflächlich“ im Zusammenhang mit Reflexion), wie angemessen die einzelnen Fragen im entsprechenden Kontext angeordnet waren, und ganz allgemein, inwiefern die Komplexität der Fragen weiter reduziert werden könnte. Zu prüfen wäre auch, ob eine Antwortkategorie „kann ich nicht beantworten“ einer gewissen Reaktivität in der Forschungssituation entgegen wirken würde. Die wichtigste Frage im Rahmen einer Weiterentwicklung der Items und Skalen ist jedoch, wie mit allfälligen Differenzen zwischen den Reflexionsgewohnheiten in Arbeits- und in Lernsituationen umgegangen werden soll. Ist es notwendig, verschiedene Skalen für die Reflexion von Lernsituationen und von Arbeitssituationen zu bilden, und/oder lassen sich doch so etwas wie „allgemeine“ Fragen zu Reflexionsgewohnheiten formulieren?

12.2.2 Vignetten- und Portfolioanalysen

Reflexionsfördernde Portfolioarbeit impliziert, so wie es Atria, Strohmeier und Spiel (2006, S. 234) in Bezug auf andere Programme im schulischen Bereich formulieren, „dass der Erwerb neuen Verhaltens auf einer Aenderung – Erweiterung oder Entwicklung – von Denkprozessen basiert“. Für die ökonomische Erfassung „still“ ablaufender kognitiver Prozesse propagieren die Autorinnen Vignetten als geeignete Methode. Da die Reflexionsarbeit im Portfoliomodul, auch die mündliche, in erster Linie der Verschriftlichung der eigenen Bewertungen, Analysen und Zielformulierungen in Bezug auf den Kompetenzerwerb dient, wurde die schriftliche Form der Arbeit mit Vignetten gewählt. Zwei Situationen, beide nach demselben Strickmuster konstruiert, ermöglichten sowohl eine gewisse Standardisierung der Erfassung von Denkgewohnheiten als auch eine grosse Nähe zu dem, was im Portfoliomodul normalerweise geschieht. Die Verschriftlichung der Reflexion zu den Vignetten geschah zu beiden Erhebungszeitpunkten innerhalb eines Portfolioworkshops. So liess sich die Vignettenerhebung problemlos in die Portfolioarbeit integrieren. Alltags- und Forschungssituation entsprachen sich, womit in der Datenerhebungssituation Authentizität und kontrollierte experimentelle Bedingungen realisiert wurden. Mündliche und schriftliche Reflexionen von Situationen, bzw. "Dokumenten", die stellvertretend für Situationen sind, spielen bei der Portfolioarbeit die zentrale Rolle. Im Forschungsprojekt ersetzte die Vignette ein individuelles Dokument. Die Studierenden versetzten sich in ihren Reflexionstexten denn auch praktisch ausnahmslos in die beiden Situationen, und schrieben in der „Ich“-Form wie es in der Aufgabenstellung suggeriert wurde. Dies ist ein deutliches Zeichen dafür, dass sich die Vignettentexte als Form von Impuls zur Reflexion in der Erhebungssituation bewährt haben.

Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass das Reflektieren auch in diesem auf authentische Einbettung in den Kontext bedachten Setting nicht unbedingt freiwillig geschah. Einige Studierende hätten sich, so die Mentoren und Mentorinnen, für den späten Zeitpunkt am Tag – die Workshops fanden jeweils am Ende eines Studentages, entweder am späten Montag- oder Freitagnachmittag statt – eher mündlichen Austausch gewünscht als

individuelle schriftliche Reflexionsarbeit „nur“ zu Forschungszwecken.⁴⁸ Es ist davon auszugehen, dass der Widerstand meist latent blieb und sich beispielsweise in Form von oberflächlicher Bearbeitung der Vignettenreflexion zeigte; die Ausreisser nach unten bei den Ergebnissen unterstützen diese These.

Die Wahl des Samples von 30 Studierenden, deren Vignettentexte analysiert wurden, richtete sich proportional nach der Verteilung der Studierenden in der Experimentalgruppe in Bezug auf die Studienmodelle (Teilzeit, Vollzeit und Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung), in Bezug auf das Alter und in Bezug auf das Geschlecht. Wegleitend war das Bestreben, die Heterogenität der Studierendenschaft möglichst gut abzubilden. Auf der andern Seite sollten auch gewisse Bedingungen der Erhebungssituation kontrolliert werden, indem die Wahl eingeschränkt wurde auf Studierende, bei denen die Motivationswerte zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt nicht abnahmen. Diese Entscheidung war richtig, bedenkt man den grossen Einfluss, welche die Motivation beim Reflektieren hat und die Tatsache, dass 30 Studierende eine relativ kleine Stichprobe sind.

Es lag auf der Hand, auch Texte aus den ganz persönlichen Portfolios der Studierenden zu analysieren. Dass sich hier die besten Fortschritte nachweisen liessen, hängt mit der Individualität und der (Portfolio-)Alltagsnähe dieser Reflexionen zusammen, die im Rahmen eines Pflichtmoduls und einer Benotung entstanden. Ein gewisser Druck zur Portfolioreflexion schafft motivationale Bedingungen, welche die (meisten) Studierenden dazu veranlassen, ihr Bestes zu geben. Die Rahmenbedingungen für die Portfoliotextanalysen waren also ganz anders als bei der Vignettenerhebung. Es ist davon auszugehen, dass in diesem Untersuchungsteil zu beiden Erhebungszeitpunkten die gezeigte schriftliche Performanz nahe bei der persönlichen Kompetenz liegt, und die Ergebnisse zuverlässig sind.

Die Reflexionstexte anhand der beiden Vignetten und aus den Portfolios wurden mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet, einer „skalierenden Strukturierung“ nach Mayring (2008, S. 92ff.). Bei einer „skalierenden Strukturierung werden Ausprägungen zu Skalenpunkten zu den einzelnen Dimensionen definiert und auf diesen entsprechend eingeschätzt“ (Hugl 2001, S. 369). Mit Hilfe der theoretisch gebildeten Kategorien, die auch im Fragebogen enthalten waren, wurden die Texte inhaltlich in numerische Informationen, in eine Reflexionstiefe von null bis sechs, überführt (Atteslander 2006, S. 189).

Die Plausibilität der Operationalisierung wurde beim gemeinsamen Kodieren von wissenschaftlicher Mitarbeiterin und Autorin überprüft. Dabei wurden von Anfang an Beurteilungsmodalitäten ausgehandelt und Beurteilungsdifferenzen diskutiert. Der Austausch zwischen den beiden Kodiererinnen anhand des konkreten Datenmaterials führte zur Differenzierung des Kodierleitfadens. Vignettentext- und Portfoliotextanalysen geschahen nach demselben Leitfaden. So diente die gemeinsame Auswertungsarbeit von wissenschaftlicher Mitarbeiterin und Autorin bei 40% der Vignetten- und 40% der Portfoliotexte der Validierung der Kriterien, welche die Reflexionstiefe der Texte bestimmten ebenso wie der Validierung des Umgangs mit diesen Kriterien. Unklarheiten des Umgangs mit dem Raster bzw. der Skala konnten so ausgeräumt werden.

Dies war insofern wichtig, als dass die Merkmale der Skalierung der Reflexionstiefe auch im Kern des Beurteilungsrasters vorhanden sind, der zur Notengebung am Ende des Moduls

48 Interne Modulevaluation

führt. Die Beurteilungskriterien wurden also nicht nur für die Einschätzung der Vignetten- und Reflexionstexte aus den Portfolios fürs Forschungsprojekt, sondern auch in Bezug auf die Tauglichkeit im Portfoliobewertungsraster geprüft. Kritisch anzumerken bleibt, dass das Raster zwar relativ grobmaschig, dafür aber handhabbar bleibt. Für längere Reflexionstexte müsste es allenfalls weiter differenziert werden, damit noch subtilere Differenzen zwischen den Texten erfasst werden könnten.

12.2.3 Zusammenfassung und Fazit

Methodentriangulation soll „Erkenntnisse in der Breite und/oder Tiefe der Resultate gewährleisten“ (Hugl 2001, S. 376). Die drei hier gewählten methodischen Zugänge haben den Gegenstand von verschiedenen Seiten her beleuchtet und unterschiedliche Ergebnisse geliefert. Aus der Kontrastierung der Ergebnisse lassen sich mehr und vertiefere Erkenntnisse über eine reflexionsfördernde Portfolioarbeit generieren, als es mit einem einzigen Ansatz möglich gewesen wäre. Die geschlossene Befragung hat gezeigt, bei welchen (meta-)kognitiven und motivational/emotionalen Aspekten der Reflexions- und Selbstlernfähigkeit innerhalb eines Studiums mit positiven Veränderungen zu rechnen ist. Sie hat ausserdem auf zentrale Zusammenhänge zwischen Reflexionsaspekten und motivational/emotionalen Personaspekten hingewiesen, die ein vertieftes Verständnis und eine verbesserte Diagnostik studentischer Lernprozesse unter anderem im Rahmen von Portfolioarbeit gestatten.

Die schriftliche Vignettenerhebung machte deutlich, dass sich innerhalb von 16 Monaten eine Entwicklung der spezifisch im Portfolio geförderten Art von Reflexion anhand von Situationsreflexionen nachweisen lässt, wobei die Ergebnisse in hohem Masse von der in der Erhebungssituation aktivierten Motivation abhängt. Wer nicht motiviert ist, sich in die Karten seiner (dispositionell vorhandenen) Reflexionsfähigkeit blicken zu lassen, wird keine entsprechende Performanz beim schriftlichen Reflektieren zeigen. Deshalb tritt bei der Vignettenerhebung die je nach Situation grössere oder kleinere Differenz zwischen Fähigkeit und Verhalten zu Tage und beeinflusst die Ergebnisse.

Diese Gefahr war beim dritten Teil der Erhebung kleiner, bei der Analyse der Portfoliotexte aus dem dritten und sechsten Semester. Hier konnte mit derselben strukturierenden Skalierung wie bei den Vignetten eine hoch signifikante Veränderung zwischen den Texten aus der Erst- und der Zweitversion der Portfolios festgestellt werden. Die Zeitspanne zwischen den Erhebungszeitpunkten war nur wenig länger (18 Monate) als bei der Vignettenerhebungen (16 Monate). Im Unterschied zur Vignettenerhebung ging es jedoch bei den Portfoliotexten um die Reflexion der eigenen Erfahrungen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass bei diesem Erhebungsteil grundsätzlich eine hohe Motivation, eine gute Leistung zu zeigen, vorhanden war, so dass Fähigkeit und Performanz nicht zu stark auseinander driften.

Die unterschiedlichen methodischen Zugänge mit den unterschiedlichen Ergebnissen, vor allem der Vergleich der Vignettenanalysen und der Portfoliotextanalysen nach demselben Raster, machen deutlich, wie situationsabhängig der Einsatz einer Methode ist und wie unterschiedlich Ergebnisse sein können. Die Differenzen im Ergebnis sind Impuls, genauer hinzusehen und sie bieten die Chance, die Ergebnisse vertieft zu analysieren und aus mehreren Perspektiven zu interpretieren.

12.3 Diskussion der Ergebnisse

12.3.1 Wirkungen der Portfolioarbeit: Die Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion

Deutliche Wirkungen der Portfolioarbeit im Hinblick auf eine Steigerung der Reflexionstiefe konnten auf der Ebene der Portfolio- und der Vignettentextanalysen nachgewiesen werden. Darüber hinaus vermochte die standardisierte Befragung auch Weiterentwicklungen bestimmter Aspekte der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen empirisch zu belegen. Es handelte sich dabei um den Nachweis von positiven Entwicklungen im Bereiche der Wahrnehmung und Bewertung eigener Leistungen und vor allem im emotional/motivationalen Bereich (Selbstwert, Umgang mit belastenden Gefühlen, Leistungsmotivation).

Während die Zunahme der Reflexionstiefe zweifelsfrei der Portfolioarbeit zugeschrieben werden kann, gilt dies nicht für die Veränderungen im Bereiche der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Dies kann mit grosser Sicherheit gesagt werden, weil die Mittelwerte einer Kontrollgruppe ohne Portfolio ungefähr auf derselben Höhe liegen wie die Mittelwerte der Experimentalgruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt.

Aufschlussreich hierzu ist eine Studie, welche die Veränderungen der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen in den ersten zwei Jahren eines Studiums untersuchte und dabei feststellte, dass zwei Drittel von Studierenden in diesem Zeitraum Fortschritte machen, ein Drittel jedoch nicht (Radloff/de la Harpe/Styles 2001, S. 278). Bei dieser Studie ging es nicht um die Überprüfung der Wirkungen einzelner Lehrveranstaltungen, sondern nur um die generellen Entwicklungen zu Beginn eines Studiums. Es dürfte sich also um ein Amalgam von Anfangsbedingungen im Studium handeln, das Veränderungen im Bereiche der Selbstregulation des Lernens auslöst, und dabei fungiert das Portfolio als ein Faktor unter vielen.

Auch wenn in vielen (vor allem) Interviewstudien dem Portfolio von Lernenden und Begleitpersonen positive Effekte nachgesagt werden (vgl. Brown et al. 2003; Mansfelder-Longayroux et al. 2007b), so wird es immer herausfordernd bleiben, erstens die Wirkungen nachzuweisen und sie zweitens zweifelsfrei dem Portfolio zuzuschreiben. Immer mehr experimentell orientierte Studien versuchen es (vgl. Gläser-Zikuda/Göhring 2007; Gläser-Zikuda et al. 2010a; Landmann/Schmitz 2007a) und finden etwa Hinweise darauf, dass die durch Portfolios angeleiteten (meta-)kognitiven Strategien auch zu besseren Leistungen führen. Auch die hier vorliegende Studie konnte Wirkungen der Intervention Portfolio belegen. Der Nachweis, dass die Reflexionsfähigkeit mit der Zeit und entsprechenden Übungsgelegenheiten zunimmt, gelang nicht zuletzt deshalb, weil Modulaktivitäten, Datenerhebungssituation und Erhebungsinstrument eng aneinander gekoppelt waren. Was im Modul beispielsweise mittels Checklisten geübt und mit Hilfe definierter Leistungskriterien überprüft wurde, floss in die Konstruktion der Erhebungsinstrumente ein und brachte entsprechende Resultate.

Wirkungen didaktischer Methoden einwandfrei zu attribuieren bleibt jedoch eine Herausforderung. Laut Helmke (2009, S. 74) ist die einzelne Lehrveranstaltung nur ein Angebot, das erst über Mediationsprozesse zu Lernaktivitäten und daraus resultierend zu bestimmten Wirkungen führt. Von den Studierenden wird dieses Angebot sehr individuell wahrgenommen und auf der Basis der Eingangsvoraussetzungen wie Vorkenntnisse, Lernstrategien und Lernmotivation in Abhängigkeit von Lernatmosphäre und Klima in der

Lerngruppe interpretiert. Zahlreiche emotionale, motivationale und volitionale Prozesse spielen bei den realisierten Lernaktivitäten eine Rolle und beeinflussen demnach die Wirkungen dieser Aktivitäten (vgl. Achtziger/Gollwitzer 2006; Helmke 2009; Posch/Altrichter 1997; Rindermann 2009). Damit war diese Studie, die sich dem Portfolio als zu erforschendes „Programm“ stellte, mit den bekannten Schwierigkeiten von Evaluationsforschung und Lehrevaluation konfrontiert. Das Programm konnte nicht losgelöst von zahlreichen beeinflussenden Variablen erforscht werden (Kromrey 2006, S. 104).

12.3.2 Akzeptanz der Portfolioarbeit

Ernsthafte Portfolioarbeit fordert einen hohen (meta-)kognitiven, zeitlichen, volitionalen und motivationalen Aufwand von den Lernenden, den diese nicht immer gerne erbringen, was empirisch gut belegt ist (vgl. Landmann/Schmitz 2007a; Mansfelder-Longayroux et al. 2007b; McMullan 2006; van Tartwijk et al. 2008). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur zweiten Fragestellung (Einstellungen zur Portfolioarbeit) unterstützen diesen Befund insofern, als dass die durchschnittliche Motivation zur Portfolioarbeit schon bei der Erstbefragung vergleichsweise gering war und auf geringem Niveau blieb. Sie fiel wenigstens während der 16monatigen Laufzeit nicht noch weiter ab, wohingegen trotz zunehmender Klarheit über die Ziele die Akzeptanz der Kontaktveranstaltungen (Workshops in den Mentorsgruppen) bei den Studierenden nochmals abnahm. Insbesondere scheint dabei der Aufwand, der für die individuelle schriftliche Textarbeit im Zusammenhang mit dem Portfolio geleistet werden musste, ins Gewicht gefallen zu sein. In den Workshops wurde mehrheitlich diskutiert, die persönlichen Texte wurden jedoch zu Hause in Einzelarbeit erstellt. Mehrfach und übereinstimmend haben die Studierenden zu Protokoll gegeben, dass der Aufwand fürs Portfolio sehr hoch sei (vor allem im Vergleich mit den sechs Credits, die dafür vergeben werden).⁴⁹

Hoher Aufwand wird allenfalls dann gerne geleistet, wenn sich daraus innert nützlicher Frist ein Mehrwert ergibt. Mit Referenz auf eine ihrer empirischen Studien zum Portfolio schreibt Brouër (2007b, S. 166): „Die Arbeit wurde als zusätzlicher Aufwand ohne Nutzen bewertet.“ Die Aufwand-Ertrags-Bilanz, und insbesondere die Frage des Mehrwerts scheinen neuralgische Punkte zu sein. Bis sich ein Mehrwert bei der Portfolioarbeit erahnen, erkennen und schliesslich deutlich „erfahren“ lässt, muss eine längere Anlaufzeit überwunden werden. Diese Durststrecke dauerte mindestens bis zur Abgabe der Erstversion (drittes Semester), bei manchen Studierenden gar bis zur Abgabe der Zweitversion (sechstes Semester). Während dieser Zeit mussten die Studierenden erkennen lernen,

- ✓ dass sich Portfolioarbeit von anderer Modularbeit grundlegend unterscheidet,
- ✓ dass ein Perspektivenwechsel gefordert ist, der die Beweisführung für die eigene Kompetenzentwicklung von jedem und jeder einzelnen verlangt,
- ✓ dass eine gute Modulnote nicht impliziert, die eigenen Fähigkeiten schön zu reden, sondern dadurch zu Stande kommt, dass differenziert nach Gründen von (Nicht-) Können gefragt wird,
- ✓ dass die Struktur des Moduls, z.B. die verbindlichen Anforderungen an die Meilensteine, als flankierende Massnahme dabei hilft, die Komplexität des Unterfangens Portfoliomodul zu reduzieren,

- ✓ dass schriftliches⁵⁰ Reflektieren hilft, die Gedanken zu ordnen, und dass der Erwerb von Fähigkeiten in diesem Bereich äusserst hilfreich ist für das Studium allgemein und für das professionelle Handeln im Praxisfeld.

Dies sind ein paar der zentralen Felder, in denen nicht nur Potential für individuelle Fortschritte, sondern auch für studentischen Widerstand gegen Portfolioarbeit zu suchen ist.

Wird nun die Anlaufzeit zusätzlich belastet, etwa weil grundlegende Bedingungen der Implementation (vgl. Carney/Jay 2002; Driessen et al. 2005; Mansfelder-Longayroux et al. 2007b; McCready 2007) nicht eingehalten werden, kann sich der motivationale Widerstand bei den Studierenden potenzieren. Es ist deshalb zwingend, die zentralen Gelingensbedingungen zu beachten, wie sie am Schluss des vierten Kapitels dieser Arbeit auf Grund empirischer Erkenntnisse beschrieben wurden.

12.3.3 Zusammenhänge und Differenzen zwischen den Teilkohorten

Die Tatsache, dass sich zwischen verschiedenen Reflexionsaspekten und diversen motivational-emotionalen Aspekten des Selbst signifikante Zusammenhänge nachweisen liessen, hat deutlich gemacht, dass nebst der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen auch die Fähigkeit zur Reflexion aus abgrenzbaren Teilaspekten besteht. Wird das komplexe Konstrukt Reflexion pauschal gefasst (die „Reflexionstiefe“ der Vignettentexte auf einer Skala von null bis sechs), ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Reflexion und Personfaktoren.

Ins Auge stechen die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Reflexionsaspekten und den drei Faktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation. Einerseits spielen sie bei der Reflexion eine wichtige Rolle, andererseits lassen sie sich, wie die Studie gezeigt hat, im Laufe des Studiums verändern. Damit untermauern die vorliegenden Ergebnisse die Annahme, dass es sich lohnt, die drei als Variablen des Selbst zu betrachten und weniger als Persönlichkeitseigenschaften, wie es oft gemacht wird (vgl. Schütz 2000 in Bezug auf den Selbstwert). Die Forderung Boekaerts (1999) kann nur unterstützt werden, wenn sie dafür plädiert, dass Selbstlern- und -Regulationsstile als Faktoren behandelt werden, die durch entsprechende Erfahrungen verändert und gefördert werden können, und die daher nicht wie fixe „traits or dispositions“ (ebd. S. 451) betrachtet werden sollten.

Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation sind eng verwandte Konstrukte (s. Kapitel drei). Als Selbstwert gilt die Bewertung des Bildes von sich selbst (vgl. Schütz 2000), als Selbstwirksamkeit der Glaube an die Wirkungen des eigenen Handelns (vgl. Bandura 1986) und als Leistungsmotivation die Motivation, mit einer Handlung eine gemessen an Standards gute Leistung zu erbringen (vgl. Brunstein/Heckhausen 2006). Für alle drei spielt die Bewertung von Ereignissen und Handlungen eine entscheidende Rolle. Vor dem Hintergrund individueller, sozialer und idealer Normvorstellungen taxiert das Selbst ein Handlungsergebnis als Erfolg oder Misserfolg, und aktiviert entsprechende Verarbeitungsstrategien. In der auf (Lern-)Handlungen rückblickenden Reflexionsphase spielen deshalb aktive und bewusste Bewertungs- und Attributionsprozesse, innerhalb derer Ereignisse beurteilt und den (sozialen) Umständen oder sich selbst zugeschrieben werden, eine wichtige Rolle. Daraus wiederum ergeben sich kognitive und emotional/motivationale

⁵⁰ Das Phänomen des Unwillens, Reflexionen detailliert zu Papier zu bringen, hat z.B. auch Brouër (2007, S. 168) in ihrer Studie mit Studierenden festgestellt.

Konsequenzen (vgl. Brunstein/Heckhausen 2006; Rheinberg 2002). Die Studie hat die enge Verschränkung der drei Faktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation mit den verschiedenen Aspekten der Reflexion gezeigt. So ist anzunehmen, dass die festgestellte positive Veränderung der drei Faktoren über die ersten Semester hinweg zu einem beträchtlichen Teil mit der bewusst inszenierten Reflexionsarbeit im Studium zu tun hat, wobei die Arbeit im Portfolio ein wichtiges Element darstellt. Denn beim Reflektieren in der nachfolgenden Phase einer Handlung geht es immer (auch) mehr oder weniger implizit bzw. explizit um Bewertungs- und Attributionsprozesse. In den Portfolioreflexionen wurden diese Attributionsprozesse, über das Raster gesteuert, gezielt angeregt.

Die Studie hat Wissen über die verschiedenen Teilkohorten (Studienmodell, Geschlecht und Alter) im Zusammenhang mit der Reflexionsarbeit im Rahmen des untersuchten Portfoliokonzepts generiert, das für die Begleitung der Arbeit nutzbar gemacht werden kann. So bestehen Differenzen in Bezug auf Aspekte von Reflexion und von motivational/emotionalen Personfaktoren bei den Studienmodellen. Praxisbegleitend Studierende und Teilzeitstudierende erreichen höhere Mittelwerte (signifikant beim Umgang mit belastenden Gefühlen, in Bezug auf die Formulierung von Konsequenzen und in Bezug auf Selbstwirksamkeit und die Leistungsmotivation) als Vollzeitstudierende, und dies schon zu Beginn des Prozesses. Analog dazu ist die Akzeptanz für die Portfolioarbeit, z.B. das Verständnis für den Sinn und Zweck der Reflexionsarbeit, bei den Vollzeitstudierenden geringer als bei den andern beiden Teilkohorten.

Die beste Voraussetzung für die Aktivierung von Reflexion sind Diskrepanzerfahrungen (s. Kapitel drei). Das zeigt etwa eine Studie mit Studierenden der Sozialen Arbeit: "Problematic and disturbing events that gave rise to bewilderment and discomfort were often the antecedents of reflection" (Lam/Wong/Leung 2007, S. 97). Dilemmata aus der Praxis, gefühlte Dissonanzen zwischen der eigenen Reaktion und den professionellen Standards, dies waren die intensivsten Impulse für Reflexionen, so die Autoren dieser Studie. Wenn es gelingt, durch Reflexion Diskrepanzen zu überwinden, indem Denk- und Handlungsblockaden aufgelöst werden, wird Reflexion als sinnvoll erfahren (vgl. Deci/Ryan 2002; Dewey 2002a; Holzkamp 1993).

Hier mag ein Grund dafür zu suchen sein, warum Reflexionsarbeit bei der Teilkohorte der Vollzeitstudierenden mehr Widerstände auslöst als bei den andern. Auch wenn im Portfolio grundsätzlich alle Lernsituationen zur Reflexion herangezogen werden können, so ist es (zumindest vordergründig) einfacher, Diskrepanzerfahrungen innerhalb von Praxissituationen zu finden. Die Vollzeitstudierenden haben diese Möglichkeit erst ab dem dritten oder vierten Semester, wenn sie Praktika absolvieren. In der ersten Phase der Portfolioarbeit müssen sie zwingend auf ihre Erfahrungen am Lernort Hochschule zurückgreifen, was oft als anstrengendes, „künstliches“⁵¹ Reflektieren empfunden wird. Der Lernort Hochschule steht in Konkurrenz mit dem Lernort Praxis, und dabei hat die Hochschule gerade bei denjenigen Studierenden die schlechteren Karten, die im Moment nur diese Option haben, also bei den Vollzeitstudierenden.

Eine weitere zentrale Erkenntnis ist, dass es nur sehr wenige Geschlechterdifferenzen gibt, die Frauen der untersuchten Kohorte jedoch intrinsischer motiviert und planungsfreudiger und die Männer leistungsmotivierter sind. Insgesamt reflexionsfreudiger und auch motivierter für die Portfolioarbeit sind die über 28jährigen Studierenden. Alter impliziert eine längere

51 Interne Modulevaluation

Lebens- und Arbeitserfahrung, was eine günstige Voraussetzung für reflexive Portfolioarbeit zu sein scheint. Es darf angenommen werden, dass ältere Studierende auf der Basis ihrer Lebenserfahrungen zielstrebig, bewusst und aus Freude am Weiterlernen (nochmals) ein Studium in Angriff nehmen. Vor diesem Hintergrund dürften sie die Verantwortung für das eigene schulische Lernen gleich von zu Beginn des Studiums an stärker in die eigene Hand nehmen als ihre jüngeren Mitstudierenden. Sie wissen aus Erfahrung, dass sie eine Anstrengung zu erbringen haben, wenn sie ihre Ziele erreichen wollen. Und ihre Ziele sind ihnen wichtig.

Es könnte auch mit der praktisch ununterbrochenen schulischen Sozialisation der jungen Studierenden zu tun haben. Wenn es sogar „Lehrern und Schülern anfangs ausserordentlich schwer fiel, Lernen und Leisten in der Schule auch nur punktuell unabhängig voneinander zu denken“ (Häcker/Lissmann 2007, S. 231), so dürfte sich dieses Phänomen auch bei Studierenden zeigen. Die jüngeren unter ihnen haben ihre lange Schulbiographie noch sehr präsent und gehen mit Noten, wie sie in den modularisierten Studiengängen zur Anwendung kommen, tendenziell anders um, meist lockerer als ältere Studierende. Das Portfoliomodul jedoch erfordert einen längeren Atem und insgesamt mehr reflexive und emotionale Energie als ein kurzfristiges Lernen auf eine Prüfung hin. Der Lohn der Anstrengung zeigt sich jedoch später und anders als bei andern Lehrveranstaltungen. Es scheint ganz so, als ob ein bisschen längere Lebenserfahrung dabei hilft, den Einsatz dafür zu wagen.

12.4 Fazit und Empfehlungen

Portfolioarbeit lässt sich legitimieren durch ihr Potential, die Fähigkeit zur Reflexion zu fördern. Den Studienprozess begleitend verändern sich dabei auch Teilfähigkeiten im Bereiche des selbstregulierten Lernens. Da motivationale Aspekte bei der reflexionsintensiven Portfolioarbeit eine sehr wichtige Rolle spielen, muss den motivationalen Widerständen der Studierenden entsprechend begegnet werden: mit einer angemessenen Modulgestaltung, einer vertrauensvollen Begleitung und den nötigen Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen.

12.4.1 Motivation durch Sinn: Alignment

Der Motivation der Studierenden, die in hohem Masse abhängig ist vom Erkennen und Erfahren des Sinns und Zwecks des Portfolios, muss durch eine entsprechende Modulgestaltung Sorge getragen werden. Es gilt hier mehr noch als in andern didaktischen Settings, dem *Alignment* die ganze Aufmerksamkeit zu schenken, das heisst der Passung zwischen Ziel, didaktischen Aktivitäten in den Workshops und dem Leistungsnachweis (s. Kapitel vier, Umsetzungsbedingungen). Wenn das Ziel des Moduls ist, die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen zu fördern, und der Leistungsnachweis darin besteht, ein persönliches Portfolio mit Reflexionstexten abzugeben und an einer mündlichen Prüfung gemeinsam mit Peers eine Situation zu reflektieren, dann muss dies auch in den Workshops zum Ausdruck kommen. Die Aktivitäten in den Präsenzveranstaltungen müssen Übungsgelegenheiten sein, die im Hinblick auf ein Ziel als sinnvoll empfunden werden. Sie sollten so gestaltet werden, dass sie nahtlos mit der individuellen Portfolioarbeit verschmelzen.

Die Ergebnisse zur Akzeptanz des Portfolios an der HSA können verbessert werden. Es hat sich nicht bewährt, zu Beginn des Moduls zu viele Einführungsveranstaltungen anzusetzen,

um darin zu lange das *Wie* der Portfolioarbeit zu diskutieren. Denn was Häcker und Lissmann (2007) für jüngere Lernende bei Portfolios sagen, gilt, wenn auch zum Teil aus andern Gründen, auch für dieses Portfolio mit Studierenden, die während langer Schuljahre sozialisiert wurden: "In der Praxis zeigt sich, dass viele Schüler erst nach geraumer Zeit Portfolios für ihr individuelles Arbeiten und Lernen in der Schule wirklich nutzen können, weil erst dann die technische Seite des Erstellens und Führens des Portfolios beherrscht wird, in den Hintergrund tritt und somit die Bearbeitung der inhaltlichen Fragestellungen und Themen ins Zentrum des schulischen Lernens treten kann" (ebd. S. 233). Die „technische“ Seite kann nur zu einem geringen Teil durch Belehrung erlernt werden. Der Austausch von deklarativem Wissen über das Reflektieren im Portfolio ist ein erster kleiner Schritt zum prozeduralen Wissen, zum (Reflektieren) Können. Kontaktveranstaltungen sollten zum grösseren Teil Übungsveranstaltungen sein, in denen ganz konkrete Reflexionstexte entstehen, die Eingang finden ins eigene Portfolio. So lassen sich beispielsweise die Standortbestimmungen zu den verschiedenen curricular vorgegebenen Kompetenzen in der Mentorsgruppe zuerst diskutieren, dann aber schon während der Präsenzzeit aufskizzieren, so dass ein Impuls entsteht, die angefangenen Reflexionen in der Selbststudiumszeit fertig zu stellen. Und es lassen sich die bisher nur vereinzelt stattfindenden konkreten Reflexionsübungen in den Workshops ausdehnen. Insgesamt muss die *Lehrzeit* zum Portfolio am Beginn des Moduls verkürzt werden zugunsten von *Lernzeit*, das heisst von konkreten Lernaktivitäten. Es gilt, ernst zu machen mit dem „shift from teaching to learning“ (Welbers/Gaus 2005). Vermehrt könnten dabei auch veranschaulichende Beispiele aus andern Portfolios beigezogen werden, Lernen am Exempel und am Modell (Peers und Mentor/in) ist gerade bei einer komplexen Fähigkeit wie der Reflexion für viele Lernende ein vielversprechender Zugang.

Auf Grund der Anlage des Moduls (Einführungsveranstaltungen und Vorgaben für Workshops) und auf Grund der Rückmeldungen der Mentoren und Mentorinnen kann davon ausgegangen werden, dass zu viele theoretische Erklärungen das praktische Reflektieren verdrängten. Dies trug dazu bei, dass die Studierenden sich lange nicht auf das konkrete Handeln – das Reflektieren – einliessen und u.a. auch deshalb das Modul zu lange als eher wenig *sinnvoll* betrachteten. Werden die Workshops für konkretes Reflektieren genutzt, kann aus zunächst extrinsischer Motivation mit der Übung und dem Überwinden von Anfangsschwierigkeiten eine intrinsische werden. Intrinsische Motivation ist in Verbindung mit einer hohen Leistungsmotivation die beste Voraussetzung für gelingendes Reflektieren. Dies ist Argument genug dafür, die Workshops so zu gestalten, dass es möglich wird, die Ziele und die Aktivitäten in den Workshops selbst als sinnvoll zu erfahren. Wird gemeinsam reflektiert, entsteht die Zuversicht, dass sich die Studienaufgabe Portfolio meistern lässt, auch wenn sie zu Beginn Unsicherheit auslöst, nicht zuletzt weil sie anders und auch persönlicher ist als andere Studienaufgaben. Wenn sich die Leistungsmotivation zwischen erstem und viertem Semester so signifikant verändern lässt, wie es die Studie zeigt, so gibt es Grund dafür anzunehmen, dass dies auch für die intrinsische Motivation zur Reflexionsarbeit möglich ist.

12.4.2 Motivation durch Vertrauen: Begleitung

Im Gegensatz zu den eher generellen Aspekten der Motivation, denen mit Hilfe eines guten Alignments begegnet werden kann, gibt es auch einen individuellen Dreh- und Angelpunkt rund um Motivation. Es handelt sich bei der Portfolioarbeit hauptsächlich um *Selbstreflexion*, die von den Studierenden verlangt wird, und dafür braucht es bestimmte Voraussetzungen

auf der Ebene des Selbst. Ein Teil der Widerstände und Motivationstiefs gegenüber der reflexiven Portfolioarbeit dürften denn auch in individuell begründeten motivational-emotionalen Voraussetzungen liegen (etwa niedriger Selbstwert, schlechter Umgang mit belastenden Gefühlen, niedrige Selbstwirksamkeit und niedrige Leistungsmotivation). Die in der Studie aufgedeckten Korrelationen zwischen Reflexionsaspekten und bestimmten Aspekten des Selbst geben deutliche Hinweise darauf, dass das Verhältnis zwischen Selbst und Reflexion tendenziell labil ist. In der konkreten Portfolioarbeit sind die eigenen Leistungen und Fähigkeiten die Fixpunkte der Reflexion, wobei zur Selbsteinschätzung die Fremdeinschätzung von Peers und begleitenden Personen kommt. Fremdbeurteilungen spielen im formellen Bildungskontext immer eine wichtige Rolle, und sie müssen vom *Selbst* bewältigt werden. Häcker und Lissmann (2007, S. 229) formulieren in Bezug auf das Lernen allgemein: "Beim Lernen kommt das lernende Subjekt gar nicht umhin, sein Nicht-Können, seine Defizite und seine Wissensgrenzen zu erkennen und sich zu vergegenwärtigen (und gegebenenfalls den Lerngruppenmitgliedern und Lehrpersonen zu offenbaren) um die Punkte identifizieren zu können, an denen laufend angeknüpft werden müsste."

Geht es bei der Selbstreflexion um das Lernen u.a. auch in Bezug auf eigene Schwächen und blinde Flecken der eigenen Person, die normalerweise im öffentlichen Leben vor den andern verborgen bleiben, so erfordert dies mehr Mut und Offenheit als es jedes Lernen ohnehin schon tut. Deshalb darf der Befund, dass die insgesamt weniger reflexionsmotivierten Vollzeitstudierenden das Portfolio schon von Beginn weg eher als zu privat empfinden, nicht ignoriert werden. Eigene Stärken und Schwächen zu analysieren, Feedbacks entgegen zu nehmen und dabei blinde Flecken aufzudecken, eine angemessene Balance zwischen privatem und öffentlichem Selbst finden – dies alles erfordert Bereitschaft, Offenheit und Strategien des *Selbstmanagement* auf der Seite der Studierenden (vgl. Greif 2008; Landwehr 2003).

Offenheit und Bereitschaft für reflexive Portfolioarbeit kann nur in einem Vertrauensverhältnis mit denen entstehen, die diesen Prozess beobachten und durch fremdeinschätzende Feedbacks spiegeln. Dies sind die Peers der Mentoratsgruppe, vor allem aber die Tandempartnerinnen und -partner und die Mentoren und Mentorinnen. Die Tandems wurden denn auch genau aus diesem Grunde dort sehr intensiv genutzt, wo Vertrauen zwischen Studierenden bestand, sich diese etwa schon kannten (z.B. aus der Praxisinstitution) oder wo sich ähnliche Einstellungen zum Lernen an der Hochschule trafen. Häufig wurden die Tandems gar nicht genutzt, weil dieses Vertrauen fehlte und keine Zeit oder Bereitschaft vorhanden war, das Vertrauen aufzubauen.⁵² Für substantielle Reflexionstätigkeit brauchen die Studierenden nicht nur Selbstvertrauen sondern auch das Vertrauen derjenigen, die mit ihnen arbeiten, und ihnen Reflexionsfähigkeit zutrauen. Ist Vertrauen da, können Widerstände gegen das Portfolio resp. die Reflexionsarbeit im Rahmen des Portfolios als Lerngelegenheit wahrgenommen und diskutiert werden.

Sorgfalt muss dem Vertrauen zwischen Studierenden und Begleitpersonen auch gewidmet werden, weil das Portfolio am Ende des Prozesses summativ beurteilt wird. So haben etwa Weinert (1999) und Winter (2004) auf den Fakt hingewiesen, dass eine dauerhafte Vermischung zwischen Lern- und Leistungssituationen tendenziell zu einem Verhalten von Lernenden führt, das als strategisch richtig in Bezug auf Leistungssituationen, nicht aber in Bezug auf das Lernen führt. Wenn in Leistungssituationen Fehler versteckt werden (müssen), so impliziert Lernen, wie oben erwähnt, Offenheit für die Wahrnehmung und das

⁵² Aussagen von Studierenden aus interner Modulevaluation

Eingeständnis von Fehlern und Schwächen (Häcker/Lissmann 2007, S. 229). Diese Offenheit ist für das „halbprivate“ Unterfangen reflexive Portfolioarbeit sehr wichtig. Die Erstversion des Portfolios im dritten Semester dient dazu, den Studierenden einzeln eine differenzierte Rückmeldung zu geben. Dieses schriftliche und mündliche Feedback soll den Studierenden helfen, die in den Texten gezeigten Stärken und Schwächen in Bezug auf die Reflexion selbst zu erkennen und ihr Potential in künftigen Situationsreflexionen noch besser auszuschöpfen. Der erste Meilenstein muss eine formative Chance für die Studierenden sein,⁵³ was dadurch möglich gemacht wird, dass eine zeitliche Distanz zum zweiten, summativ beurteilten Meilenstein besteht. Damit ist eine Entflechtung zwischen Lern- und Leistungssituation prinzipiell gegeben. Den Mentorinnen und Mentoren obliegt es, einen angemessenen Mix zwischen Fördern/Beraten und Fordern/Beurteilen in der ganz konkreten Praxis der Begleitung zu schaffen.

12.4.3 Motivation durch entsprechende Ressourcen

Mentoren und Mentorinnen brauchen nicht nur das nötige Grundwissen über das Curriculum, das Portfoliomodul, die Reflexionsarbeit und die kollektiven und individuellen Gründe für motivationale Widerstände. Sie sollten auch über ausgeprägte didaktische Fähigkeiten und ein didaktisch/methodisches Handlungsrepertoire in Bezug auf den Umgang mit motivationalen Widerständen verfügen, so dass diese Widerstände als reflexionsauslösende Diskrepanzerfahrung erkannt und fruchtbar gemacht werden können.

Ein angemessener Umgang mit motivationalem Widerstand der Studierenden impliziert eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit und ein intaktes Selbstvertrauen auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren. Je besser Begleitpersonen selber reflektieren können und die eigenen Widerstände der Reflexion gegenüber kennen – etwa indem sie selbst Portfolioreflexionen erstellen – desto besser werden sie Studierende auf ihrem Weg begleiten können. Ohne eigene Sensibilität für die Balance zwischen Privatheit und Öffentlichkeit wird es den Begleitpersonen kaum möglich sein, ihren Beitrag zum Vertrauen in den Mentoratsgruppen zu leisten.

Das sind hohe Anforderungen an die Begleitpersonen. Deshalb muss der Auswahl, Einführung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren besonderes Augenmerk geschenkt werden. So können beispielsweise während dem sechssemestrigen Begleitprozess auch in den Sitzungen gemeinsam Reflexionsübungen, etwa zu schwierigen Begleitsituationen, durchgeführt werden – in Analogie zu dem, was Studierende tun. Die Modulleitung hat im Hinblick auf eine optimale Gestaltung der Mentoratssitzungszeit eine wichtige Aufgabe, die entscheidend ist für die Unterstützung der Begleitpersonen. Für alle Beteiligten ist eine gelingende Arbeit am Portfolio sehr zeitintensiv, nicht nur für die Studierenden, auch für die Begleitenden und die Modulleitung.

Deshalb spielen Rahmenbedingungen wie zeitliche und personelle Ressourcen für die Umsetzung eines semesterübergreifenden Portfolios eine so wichtige Rolle. Nur wenn zeitliche, personelle, finanzielle, administrative und auch ideelle Ressourcen für eine sorgfältige Umsetzung eines semesterübergreifenden Portfoliomoduls vorhanden sind, hat ein semesterübergreifendes Portfolio trotz Andersartigkeit im Vergleich zu andern Lehrangeboten die Chance, sein innovatives Potential zu entwickeln und seinen Teil zur Förderung der Reflexionsfähigkeiten bei den Studierenden beizutragen.

⁵³ Die interne Modulevaluation zeigt, dass dies in den meisten Fällen auch gelang.

12.5 Ausblick

Wenn Portfolios einmal implementiert sind, so ist es für das Wirksamwerden (und letztlich Überleben) von Portfolios in Bildungskontexten matchentscheidend, ob und wie sie es schaffen, die herausfordernde Anfangszeit zu überbrücken. Dies gilt für die Institution, welche die Implementation konzeptionell sorgfältig vorbereiten und begleiten (lassen) muss. Es gilt aber auch für die Lernenden. Bis die Basis des Reflexionshandwerkes gelegt ist, und Sinn und Mehrwert erahnt, erkannt und schliesslich erlebt werden können, braucht es ein gehöriges Mass an Frustrationstoleranz und einen langen Atem. Eine Studentin am Schluss des Prozesses meinte: „Ich habe durch die Portfolioarbeit gelernt, Motivationslosigkeit und Frustration zu überwinden.“⁵⁴ Danach beschreibt sie differenziert, wie es ihr durch eine längere Arbeit an den eigenen Widerständen gelang, das Positive aus dem unangenehmen Anfangszustand der Unsicherheit „was die von einem wollen“, zu gewinnen. Bei manchen Studierenden dauerte dieser Prozess bis zum Moment, in dem sie das Endprodukt in den Händen hielten, und sie die Genugtuung über das eigene Portfolio, die eigene Leistung, erfuhren. Das Forschungsprojekt trug dazu bei, das Portfoliomodul an der HSA theoretisch und empirisch abgestützt zu konzipieren, und seine Wirkungen zu belegen. Die Erkenntnisse dienen den Optimierungen des Portfoliomoduls etwa im Bereiche des Alignments und im Rahmen der Einführung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren.

Im Hinblick auf die Tatsache, dass sich die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen auch in einem Studium ohne Portfoliomodul entwickelt (s. Kontrollgruppe), könnte in weiteren Studien etwa geklärt werden, wie genau die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zu Stande kommt. Handelt es sich bei den massgeblichen Impulsen zur Veränderung um die drei genannten fördernden Faktoren (s. Kapitel 3.3): die Vermittlung von Strategiewissen/Strategietraining, die Herausforderung durch didaktische „Tatsachen“ bzw. Studienbedingungen in den Modulen und die Reflexion, wie sie im Portfolio geschieht? Wie sieht etwa das Zusammenspiel zwischen Portfoliomodul und andern Modulen (z.B. dem Lernstrategiemodul) und allgemeinen Studienbedingungen aus? Könnten vielleicht die Anstrengungen im Portfoliomodul noch mehr darauf ausgerichtet werden, durch Reflexion alle drei Impulse miteinander zu verknüpfen?

Die Studie zu einer auf Reflexion fokussierten Portfolioarbeit über mehrere Semester hinweg ist ein Beitrag zu einer u.a. von Häcker und Lissmann (2007, S. 233) konstatierten Forschungslücke im Bereich der Längsschnittuntersuchungen zur Wirkung von Portfolios. Um Wirkungen auf der Ebene von Selbstlernfähigkeiten nachweisen zu können, braucht es jedoch (noch mehr) Zeit. Es scheint, als ob sich emotional/motivationale und kognitiv/reflexive Fähigkeiten in unterschiedlichem Tempo entwickelten. Dabei stellen sich Fragen: Verändern sich „nur“ die mehrheitlich emotional/motivationalen Aspekte oder verändern sich diese schneller als die andern? Oder werden Veränderungen in diesen Bereichen sensibler wahrgenommen als Veränderungen der eigenen Denkgewohnheiten, so dass der Seismograph anlässlich einer Befragung schneller ausschlägt? Fragen, denen im Rahmen von Forschungsarbeiten noch genauer nachgegangen werden könnte.

Ziel von Folgestudien könnte es auch sein, die Reflexionsfähigkeit ausgehend von den hier vorliegenden Erkenntnissen noch präziser zu operationalisieren, im Hinblick auf valide und reliable Skalen für Quer- und Längsschnittuntersuchungen.

54 Interne Modulevaluation

13 Literatur

- Achtziger, Anja/Gollwitzer, Peter M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.). Motivation und Handeln. 3. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Springer. S. 277-302.
- Arnold, Patricia (2011). E-Portfolios - Kompetenzorientierung beim Lernen, Lehren und Prüfen? In: zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie. 6. Jg. (3). S. 4-7.
- Artelt, Cordula (2000). Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Artelt, Cordula/Demmrich, Anke/Baumert, Jürgen (2001). Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiss, Manfred (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich. S. 271-298.
- Ashcroft, Darren M./Hall, Jason (2006). Pharmacy students' attitudes and views about portfolio-based learning: a questionnaire survey. In: Pharmacy-Education. 6. Jg. (1). S. 1-5.
- Atria, Moira/Strohmeier, Dagmar/Spiel, Christiane (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation - Beispiele aus dem Anwendungsfeld "Gewalt in der Schule". In: Flick, Uwe (Hg.). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 233-264.
- Atteslander, Peter (2006). Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Ausubel, David Paul (1968). Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Azevedo, Roger/Hadwin, Allyson F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition - implications for the design of computer-based scaffolds. In: Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition. 33. Jg. S. 367-379.
- Azevedo, Roger/Cromley, Jennifer G./Seibert, Dianne (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? In: Contemporary Educational Psychology. 29. Jg. S. 344-370.
- Azevedo, Roger/Cromley, Jennifer G./Winters, Fielding I./Moos, Daniel C./Greene, Jeffrey A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia. In: Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition. 33. Jg. S. 382-412.
- Badr Goetz, Nadja (2006). Das Dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation im gymnasialen Unterricht. München: M-Press.
- Bandura, Albert (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Bandura, Albert/Schunk, Dale H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology. 41. Jg. S. 586-598.
- Baume, David/York, Mantz/Coffey, Martin (2004). What is happening when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment? In: Assessment & Evaluation in Higher Education. 29. Jg. (4). S. 451-477.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiss, Manfred (2000). Fähigkeit zum Selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCDt.pdf> [Zugriffsdatum: 7.2010].
- Baumgartner, Peter (2000). Handeln und Wissen bei Schütz - Versuch einer Rekonstruktion. In: Neuweg, Georg H. (Hg.). Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck und Wien: Studienverlag. S. 9-26.

- Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (1996). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Beck, Robert J./Livne, Nava L./Bear, Sharon L. (2005). Teachers' Self-Assessment of the Effects of Formative and Summative Electronic Portfolios on Professional Development. In: *European Journal of Teacher Education*. 28. Jg. (3). S. 221-244.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2008). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 195-224.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (2009) (Hg.). *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, Nicole/Spinath, Birgit (2006). Kann man Lernen lernen? Evaluation eines Trainings zum selbstgesteuerten Lernen. In: *Das Hochschulwesen HSW*. 5. Jg. S. 166-170.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 22. Aufl. Frankfurt: Fischer.
- Bieri Buschor, Christine/Forrer, Esther (2005). *Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Biggs, John (2003). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. 2. Aufl. New York: Open University Press.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green & Co.
- Boekaerts, Monique (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. In: *Learning and Instruction*. 7. Jg. (2). S. 161-186.
- Boekaerts, Monique (1999). Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research*. 31. Jg. S. 445-475.
- Böhnisch, Lothar (1996). *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Lösch, Hans (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, Hans Uwe/Schneider, Siegfried (Hg.). *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Bd. 2. Berlin: Neuwied. S. 21-40.
- Borowski, Maureen C./Thompson, Carol/Zaccaria, Karen (2001). *Portfolios: Authentic Assessment*.
URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/40/84.pdf [Zugriffsdatum: 5.2008].
- Bourdieu, Pierre (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräuer, Gerd (1998). Portfolios: Lernen durch Reflektieren. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*. 22. Jg. (4). S. 80-91.
- Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (2004) (Hg.). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brouër, Birgit (2007a). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion - Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 235 - 266.
- Brouër, Birgit (2007b). Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Landau: Empirische Pädagogik. S. 157-173.
- Brown, Judith O. (2001). The Portfolio: A Reflective Bridge Connecting the Learner, Higher Education and the Workplace. In: Journal of Continuing Higher Education. 49. Jg. (2). S. 2-13.
- Brown, Judith O. (2002). Know thyself: the impact of portfolio development on adult learning. In: Adult Education Quarterly. 52. Jg. (3). S. 228-245.
- Brown, Judith O./McCrink, Carmen/Maybee, Richard (2003). What Employers Want: How Portfolio Development Fosters Leadership and Critical Thinking in the Workplace. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
URL: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/1b/36/35.pdf [Zugriffsdatum: 5.2008].
- Brunner, Ilse (2006). Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 73-78.
- Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (2006) (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Brunstein, Joachim/Heckhausen, Heinz (2006). Leistungsmotivation. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.). Motivation und Handeln. 3. Aufl. Heidelberg: Springer. S. 143-191.
- Bühl, Achim/Zöfel, Peter (2005). SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 9. überarbeitete und erweiterte Aufl. München: Pearson Studium.
- Buitelaar, Gitte (2005). Digital Portfolio. Powerpoint Presentation. Rotterdam: Inholland University.
- Butler, Philippa (2006). A Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios.
URL: <https://eduforge.org/docman/view.php/176/1111/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf> [Zugriffsdatum: 8.2008].
- Campbell, Matthew I./Schmidt, Kathy J. (2005). Polaris: An undergraduate online portfolio system that encourages personal reflection and career planning. In: International Journal of Engineering Education. 21. Jg. (5). S. 931-942.
- Carney, Joanne M./Jay, Joelle K. (2002). Translating Theory into Practice: The Dilemmas of Teacher Portfolios. Presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association.
URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/db/65.pdf [Zugriffsdatum: 8.2008].
- Clement, Ute/Arnold, Rolf (2002) (Hg.). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske und Budrich.
- Corno, Lyn (2009). Work Habits and Self-Regulated Learning. In: Schunk, Dale H./Zimmerman, Barry J. (Hg.). Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications. New York, London: Lawrence Erlbaum. S. 197-222.
- Cress, Ulrike/Friedrich, Helmut F. (2000). Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lerntypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14. Jg. S. 194-205.

- de Rijdt, Catherine/Tiquet, Eva/Dochy, Philip/Devolder, Maurice (2006). Teaching Portfolios in Higher Education and Their Effects: An Explorative Study. In: Teaching and Teacher Education. 22. Jg. (8). S. 1084-1093.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In: American Psychologist. 55. Jg. (1). S. 68-78.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2002). Handbook of Self-Determination Research. New York: University of Rochester Press.
- DeSeCo (2005). Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>. [Zugriffsdatum: 3.2011].
- Dewe, Bernd (2009). Reflexive Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89-112.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns - Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hg.). Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Werkbewerkstatt. S. 291-320.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992a). Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. S. 70-91.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992b) (Hg.). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich.
- Dewey, John (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Chicago: Henry Regnery Co.
- Dewey, John (2002a). Wie wir denken. Mit einem Nachwort herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, John (2002b). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. Bristol: Thoemmes Press.
- Dick, Andreas (1996). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2 Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diekmann, Andreas (2007). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, Stephan (2001) (Hg.). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dörig, Roman (1994). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen: Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierungen auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt: Rosch.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2006) (Hg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim: Juventa.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987). Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt.
- Driessen, Erik W./Muijtjens, Arno M./van Tartwijk, Jan/van der Vleuten, Cees P.M. (2007a). Web or paper-based portfolios: is there a difference? In: Medical Education. 41. Jg. S. 1067-1073.
- Driessen, Erik W./van Tartwijk, Jan/van der Vleuten, Cees P./Wass, Val (2007b). Portfolios in medical education: why do they meet with mixed success? A systematic review. In: British Journal of Medical Education. 41. Jg. (12). S. 1224-1233.

- Driessen, Erik W./van Tartwijk, Jan/Overeem, Karlijn/Vermunt, Jan D./van der Vleuten, Cees P. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. In: Medical Education. 39. Jg. (12). S. 1230-1235.
- Driessen, Erik W./Overeem, Karlijn/van Tartwijk, Jan/van der Vleuten, Cees P./Muijtjens, Arno M. (2006). Validity of portfolio assessment: Which qualities determine ratings? In: British Journal of Medical Education. 40. Jg. (9). S. 862-866.
- Dubs, Rolf (1996). Schlüsselqualifikationen - werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In: Gonon, Philipp (Hg.). Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer. S. 49-57.
- Ebert, Jürgen (2008). Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- Edelmann, Walter (2000). Lernpsychologie. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999). Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Fahrenwald, Claudia (2005). Erzählen zwischen individueller Erfahrung und sozialer (Re-)Präsentation. In: Reinmann, Gabi (Hg.). Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 36-51.
- Felten, Regula von (2005). Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann.
- Fend, Helmut (1990). Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 1. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Fengler, Jörg (2004). Feedback geben. Strategien und Übungen. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ferraro, Joan M. (2000). Reflective Practice and Professional Development. URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449120.pdf> [Zugriffsdatum: 3.2012].
- Flammer, August (1996). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 2. vollständig überarbeitete Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Forrer Kasteel, Esther/Markwalder, Sonja/Parpan-Blaser, Anne/Wilhelm, Elena (2007). Das Kompetenzprofil als Kernstück der Entwicklung des Masterstudiums Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Frank, Andrea (1990). Hochschulsozialisation und akademischer Habitus. Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim: Juventa.
- Freidus, Helen (1997). The Telling of Story: Teachers Knowing What They Know. Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/b6/d7.pdf [Zugriffsdatum: 5.2008].
- Fricke, Wolfgang/Grauer, Gustav (1994). Hochschulsozialisation im Sozialwesen. Entwicklung von Persönlichkeit. Studienbezogene Einstellungen. Berufliche Orientierungen. Hannover: HIS.
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe. S. 1-23.
- Fuchs, Michael (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen - eine kritische Sichtung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 20. Jg. (1). S. 31-43.

- Funke, Joachim/Zumbach, Jörg (2006). Problemlösen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe. S. 206-222.
- Gardner, Howard (1999). Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Gay, Graham/Bridget, Megarry (2005). The Social Care Work Portfolio: An Aid to Integrated Learning and Reflection in Social Care Training. In: Social Work Education. 24. Jg. (7). S. 769-780.
- Geulen, Dieter (2005). Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim und München: Juventa.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Göhring, Anja (2007). Analyse und Förderung selbstregulierten Lernens auf der Grundlage des Portfolio-Ansatzes - ein Forschungsprogramm in der Sekundarstufe I. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Landau: Empirische Pädagogik. S. 174-208.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Voigt, Christine/Rohde, Julia (2010a). Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik. S. 142-165.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Rohde, Julia/Schlomske, Nadine (2010b). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext - ein Überblick. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik. S. 3-34.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2007) (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Landau: Empirische Pädagogik.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2010) (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (2007) (Hg.). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gniostko, Christine (2005). Selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden - Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Motivation und Selbstkonzept. Universität Bielefeld: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Grasshoff, Gunther/Schwepe, Cornelia (2009). Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 307-318.
- Greif, Siegfried (2008). Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings. Göttingen: Hogrefe.
- Greve, Werner (2000) (Hg.). Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grob, Urs/Maag Merki, Katharina (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Lang.
- Gruber, Hans (1999). Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern: Huber.
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz (1996a). Expertise und Erfahrung. In: Gruber, Hans/Ziegler, Albert (Hg.). Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 18-34.
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz (1996b). Das Entstehen von Expertise. In: Hoffmann, Joachim/Kintsch, Walter (Hg.). Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. C/II/7. Göttingen: Hogrefe. S. 583-615.
- Gruber, Hans/Renkl, Alexander (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg H. (Hg.). Wissen - Können - Reflexion. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag. S. 155-174.
- Gruber, Hans/Rehrl, Monika/Bagusat, Marion (2004). Wie tragfähig ist das Konzept des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Ausbildung? In: Wosnitza, Marold/Frey, Andreas/Jäger, Reinhold S. (Hg.). Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik.

- Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Empirische Pädagogik. S. 87-100.
- Häcker, Thomas (2006a). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 27-32.
- Häcker, Thomas (2006b). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 33-39.
- Häcker, Thomas (2007). Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2. Aufl. Hohengehren: Schneider.
- Häcker, Thomas/Winter, Felix (2006). Portfolio - nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 227-233.
- Häcker, Thomas/Lissmann, Urban (2007). Möglichkeiten und Spannungsfelder der Portfolioarbeit - Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Landau: Empirische Pädagogik. S. 209-239.
- Hadwin, Allyson F./Wozney, Lori/Pontin, Oonagh (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: a socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. In: Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition. 33. Jg. S. 413-450.
- Hahnzog, Simon (2011). Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf. München: Herbert Utz.
- Hascher, Tina/Astleitner, Hermann (2007). Blickpunkt Lernprozess. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 25-44.
- Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2006) (Hg.). Motivation und Handeln. 3. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Springer.
- Heiner, Maja (2004). Professionalität in der Sozialen Arbeit: Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, Andreas (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- Herzog, Walter (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung (3). S. 253-273. [Zugriffsdatum: 7.1.2010].
- Herzog, Walter/Felten, Regula von (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 19. Jg. (1). S. 17-28.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans-Peter (2007). Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hetze, Anna-Maria (2008). Arbeitsbezogene Werthaltungen und berufliche Handlungskompetenz. Ein Beitrag zur Bedeutung von Werthaltungen in der Arbeitstätigkeit. Hamburg: Dr. Kovac.
- Hey, Alexandra (2001). Feedback. In: Feedback und Beurteilung bei selbstregulierter Gruppenarbeit. Berlin: Dissertation.de. S. 31-53.
- Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (1997). Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. überarbeitete und ergänzte Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Hilzensauer, Wolf (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung*. 5. Jg. (2).
URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernvermoegen/>
[Zugriffsdatum: 2.2009].
- Hof, Christiane (2002a). (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hg.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen: Leske und Budrich. S. 153-166.
- Hof, Christiane (2002b). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hg.). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Bielefeld: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bertelsmann. S. 80-89.
- Holzcamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Huber, Anne A. (2005). *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Huber.
- Huber, Ludwig/Liebau, Eckhard/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, Egon (Hg.). *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion*. Weinheim: Juventa. S. 144-170.
- Hübner, Sandra/Nückles, Matthias/Renkl, Alexander (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens - Wieviel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand*. Landau: Empirische Pädagogik. S. 119-137.
- Hugl, Ulrike (2001). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Hug, Theo (Hg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Baltmannsweiler: Schneider. S. 356-379.
- Hurrelmann, Klaus (1995). *Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* 5. überarbeitete und ergänzte. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Inglis, Oswald (2006). Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit. Welche Konsequenzen ergeben sich für den Unterricht? In: Brunner, Illse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). *Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 81-88.
- Irby, Beverly J./Brown, Geneviève (1998). An Exploratory Study of Perceptions of Preservice Administrators on Traditional versus Electronical Career Advancement Portfolios. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/a3/24.pdf [Zugriffsdatum: 5.2008].
- Jabornegg, Daniel (2004). *Der Portfolio-Ansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung*. Bamberg: Difo-Druck.
- Jamieson-Noel, Dianne/Winne, Philip H. (2003). Comparing self-reports to traces of studying behavior as representations of students' studying and achievement. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 17. Jg. S. 157-171.
- Jenert, Tobias (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu selbstorganisiertem Lernen. In: *Bildungsforschung*. 5. Jg. (2). URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/selbstorganisation/> [Zugriffsdatum: 2.2009].
- Jonas, Klaus/Brömer, Philip (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: Frey, Dieter/Irle, Martin (Hg.). *Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber. S. 277-299.
- Kaiser, Ruth/Kaiser, Arnim (2006). *Denken, trainieren, Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz*. 2. Aufl. Augsburg: ZIEL.

- Kalyuga, Slava/Ayres, Paul/Chandler, Paul/Sweller, John (2003). The expertise reversal effect. In: *Educational Psychologist*. 38. Jg. (1). S. 23-31.
- Kanning, Peter (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- KFH, Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (2004) (Hg.). *Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen*. 2. Aufl. Bern: KFH.
- Kim, Kyung Hi (2000). A Confucian Perspective of Self-Learning. In: Straka, Gerald A. (Hg.). *Conceptions of Self-Directed Learning. Theoretical and Conceptual Considerations*. Münster: Waxmann. S. 109-126.
- Klenowsky, Val/Askew, Sue/Carnell, Eileen (2006). Portfolios for Learning, Assessment and Professional Development in Higher Education. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31. Jg. (3). S. 267-286.
- Knoll, Joachim H. (1997). "Lebenslanges Lernen" im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. In: *Report 39*. S. 27-40.
- Konrad, Klaus (2005). *Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen: Bedingungen, Prozesse und Bedeutung kognitiver sowie metakognitiver Strategien für den Erwerb und Transfer konzeptuellen Wissens*. Lengerich: Pabst.
- Koring, Bernhard (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Korotitsch, Walter J./Nelson-Gray, Ronald O. (1999). An overview of self-monitoring research in assessment. In: *Psychological Assessment*. 11. Jg. S. 415-425.
- Krampen, Günter (1992). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, Andreas (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: *Unterrichtswissenschaft*. 21. Jg. S. 291-311.
- Krause, Ulrike-Marie/Stark, Robin (2006). Vorwissen aktivieren. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. S. 38-49.
- Kromrey, Helmut (2006). *Empirische Sozialforschung*. 11. überarbeitete Aufl. Opladen: UTB.
- Kuhl, Joachim (1992). A theory of self-regulation: action versus state orientation, self-discrimination and some applications. In: *Applied Psychology: An International Review*. 41. Jg. (2). S. 97-120.
- Kuhl, Joachim (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hg.). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer. S. 303-329.
- Lai, Guolin/Calandra, Brendon (2010). Examining the Effects of Computer-Based Scaffolds on Novice Teachers' Reflective Journal Writing. In: *Educational Technology Research and Development*. 58. Jg. (4). S. 421-437.
- Lam, Ching Man/Wong, Hung/Leung, Terry Tse Fong (2007). An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students' Reflection on their Placement Experiences. In: *British Journal of Social Work*. 37. Jg. S. 91-105.
- Lamnek, Siegfried (2001). Befragung. In: Hug, Theo (Hg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Baltmannsweiler: Schneider. S. 282-302.
- Landmann, Meike/Schmitz, Bernhard (2007a). Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 149-170.
- Landmann, Meike/Schmitz, Bernhard (2007b). Nutzen und Grenzen standardisierter Selbstregulationstagebücher. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand*. Landau: Empirische Pädagogik. S. 138-156.
- Landwehr, Norbert (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback - Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. Bd. 3. Bern und Wil: hep.

- Laur-Ernst, Ute (1996). Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung. In: Gonon, Philipp (Hg.). Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer. S. 89-106.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Lissmann, Urban (2000). Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, Reinhold S. (Hg.). Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau: Empirische Pädagogik. S. 283-329.
- Lompscher, Joachim (1996). Erfassung von Lernstrategien auf der Reflexionsebene. In: Empirische Pädagogik. 10. Jg. S. 245-275.
- Lorenzo, George/Ittelson, John (2005). An Overview of E-Portfolios. Educause Learning Initiative. URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf> [Zugriffsdatum: 1.2008].
- Luckmann, Thomas (1992). Theorie des sozialen Handelns. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1982) (Hg.). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyons, Nona (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice. 12. Jg. (2). S. 151-168.
- Lyons, Nona/Evans, Linda (1997). Portfolio: A Tool for Self-Directed Learning at Work. Paper Presented at the Self-directed Learning: Past and Future Symposium in Canada, September 1997.
URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/16/6c.pdf [Zugriffsdatum: 9.2008].
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (2006) (Hg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Mansfelder-Longayroux, Désirée D./Beijaard, Douwe/Verloop, Nico (2007a). The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student teachers. In: Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research Studies. 23. Jg. (1). S. 47-62.
- Mansfelder-Longayroux, Désirée D./Beijaard, Douwe/Verloop, Nico/Vermunt, Jan D. (2007b). Functions of the Learning Portfolio in Student Teachers Learning Process. In: Teachers College Record. 109. Jg. (1). S. 126-159.
- Mayring, Philipp (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- McCready, Tracey (2007). Portfolios and the assessment of competence in nursing: a literature review. In: International Journal of Nursing Studies. 44. Jg. (19). S. 143-151.
- McMullan, Mirjam (2006). Students' perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: a questionnaire survey. In: International Journal of Nursing Studies. 43. Jg. (3). S. 333-343.
- McNeill, Helen/Brown, Jeremy M./Shaw, Nigel J. (2010). First year specialist trainees' engagement with reflective practice in the e-portfolio. In: Advances in Health Sciences Education. 15. Jg. (4). S. 547-558.
- Messner, Helmut (2006). Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte Lehren und Lernen. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 24. Jg. (3). S. 295-302.
- Mitchell, Ruth (1992). Testing for Learning. How New Approaches to Evaluation can Improve American Schools. New York: Free Press.
- Mittendorff, Kariene/Jochems, Wim/Meijers, Vrans/den Brok, Perry (2008). Differences and Similarities in the Use of the Portfolio and Personal Development Plan for Career Guidance in Various Vocational Schools in The Netherlands. In: Journal of Vocational Education and Training. 60. Jg. (1). S. 75-91.
- Müller, Silke/Becker-Lenz, Roland (2008). Der professionelle Habitus und seine Bildung in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis. 38. Jg. (1). S. 25-42.

- Nagel, Ulrike (2000). Professionalität als biographisches Projekt. In: Kraimer, Klaus (Hg.). Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 360-378.
- Neuweg, Georg H. (2000a). Eine Einführung in den vorliegenden Band. In: Neuweg, Georg H. (Hg.). Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag. S. 1-8.
- Neuweg, Georg H. (2004). Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl. Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hg.). Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 205-228.
- Neuweg, Georg H. (2000b) (Hg.). Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.
- Nückles, Matthias/Hübner, Sandra/Glogger, Inga/Holzäpfel, Lars/Schwonke, Rolf/Renk, Alexander (2010). Selbstreguliert Lernen durch Schreiben von Lerntagebüchern. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik. S. 35-58.
- Oevermann, Ulrich (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn. (1). S. 35-81.
- Oevermann, Ulrich (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 113-142.
- Orland-Barak, Lily (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. In: Educational Research. 47. Jg. S. 25-44.
- Pajares, Frank (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In: Schunk, Dale H./Zimmerman, Barry J. (Hg.). Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications. New York and London: Lawrence Erlbaum. S. 111-139.
- Patton, Michael Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. 3. Aufl. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
- Piaget, Jean (2003). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz.
- Polanyi, Michael (1967). The Tacit Dimension. New York: Doubleday.
- Polanyi, Michael (1985). Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Porst, Rolf (2008). Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Posch, Peter/Altrichter, Herbert (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck-Wien: Studienverlag
- Queis, Dietrich von (1993). Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW).
- Radloff, Alex/de la Harpe, Barbara/Styles, Irene (2001). The Development of Self-Regulation of Learning of Adult University Students. In: Empirische Pädagogik 15. Jg. (2). S. 267-282.
- Reeve, Johnmarshall/Ryan, Richard M./Deci, Edward L./Jang, Hyungshim (2009). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation. In: Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications. New York and London: Erlbaum Associates. S. 223-244.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1999). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Reis, Oliver (2009). Durch Reflexion zur Kompetenz - Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Schneider,

- Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hg.). Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann. S. 100-120.
- Renkl, Alexander (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau. 47. Jg. S. 78-92.
- Renzulli, Joseph S./Purcell, Joe H. (1998). Total Talent Portfolio. A Systematic Plan to Identify and Nurture Gifts and Talents. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Reusser, Kurt (1995). Lehr- und Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: Dubs, Rolf/Dörig, Roman (Hg.). Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP. S. 164-190.
- Reusser, Kurt (2005). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 23. Jg. (2). S. 159-182.
- Rheinberg, Falko (2002). Motivation. 4. überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart: Kohlberg.
- Richter, Annette (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 234-241.
- Rindermann, Heiner (2009). Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Bezug zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Empirische Pädagogik.
- Roth, Gerhard (2003). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Handeln bestimmt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rothe, Hans-Jürgen/Schindler, Marion (1996). Expertise und Wissen. In: Gruber, Hans/Mandl, Heinz (Hg.). Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 35-57.
- Ruf, Urs (2006). Dialogische Didaktik. Eine Grundlage für ertragreiche Entwicklungsportfolios. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 60-66.
- Salzburg, Research (2006). ePortfolio - Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen.
URL: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Studienzentrum/eportfolio_srfq.pdf [Zugriffsdatum: 4.2010].
- Schaffert, Sandra/Hornung-Prähauser, Veronika/Hilzensauer, Wolf/Wieden-Bischof, Diana (2007). ePortfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In: Brahm, Taiga/Seufert, Sabine (Hg.). Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? St. Gallen: SCIL Arbeitsbericht. S. 75-90.
- Schelbert, Beat (2006). Das Talentportfolio - eine Schatztruhe der Stärken. Wie Interessen und Begabungen in einer Hautpschule gefördert werden. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 127-135.
- Schiefele, Ulrich (1996). Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, Michaela/Schmitz, Bernhard (2010). Einsatz von Tagebüchern zur Förderung der Selbstregulation von Promovierenden. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Empirische Pädagogik. S. 81-100.
- Schneider, Ralf/Szczyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (2009) (Hg.). Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schön, Donald A. (1991) (Hg.). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schreblowski, Stephanie/Hasselhorn, Marcus (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag. S. 151-161.
- Schreiber, Beate (1998). *Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige*. New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schunk, Dale H./Zimmerman, Barry J. (2008) (Hg.). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York and London: Lawrence Erlbaum.
- Schütz, Alfred (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (2004). *Relevanz und Handeln 1. Zur Phänomenologie des Alltagswissens*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schütz, Astrid (2000). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In: Greve, Werner (Hg.). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz. S. 189-207.
- Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als „bescheidene Profession“. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske und Budrich. S. 132-170.
- Schwarzer, Ralf (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. 4. überarbeitete Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweppe, Cornelia (2001). Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. In: *neue praxis*. 31. Jg. (3). S. 271-286.
- Seel, Norbert M. (2000). *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Ernst Reinhardt.
- Segers, Mien/Gijbels, David/Thurlings, Marieke (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. In: *Educational Studies*. 34. Jg. (1). S. 35-44.
- Sieber, Barbara/Kleeb, Heidi (2005). *Portfolio - Persönliches Kompetenzmanagement*. Solothurn: Lehrmittelverlag.
- Siebert, Horst (2003). Lernen ist immer selbstgesteuert - eine konstruktivistische Grundlegung. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hg.). *Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 13-26.
- Siebert, Horst (2006). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. Augsburg: ZIEL.
- Slater, Phil (2007). The Passing of the Practice Teaching Award: History, Legacy, Prospects. In: *Social Work Education*. 26. Jg. (8). S. 749-762.
- Smith, Kari/Tillema, Harm (2001). Long-term influences of portfolios on professional development. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 45. Jg. S. 183-203.
- Smith, Kari/Tillema, Harm (2007). Use of criteria in assessing teaching portfolios: judgemental practices in summative evaluation. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 51. Jg. (1). S. 103-117.
- Sommerfeld, Peter (1996). Soziale Arbeit - Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Merten, Roland/Sommerfeld, Peter/Koditek, Thomas (Hg.). *Sozialarbeitswissenschaft. Kontroversen und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand. S. 21-54.
- Souvignier, Elmar/Rös, Kerstin (2005). Lernstrategien und Lernerfolg bei komplexen Leistungsanforderungen. Analysen mit Fragebogen und Tagebuch. In: Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hg.). *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 65-76.
- Spörer, Nadine/Brunstein, Joachim C. (2005). Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. In: *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 43-63.

- Staub-Bernasconi (2009). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit - eine verspätete Profession? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 21-46.
- Stockmann, Reinhard (2006). Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann.
- Stone, Bernice A. (1998). Problems, Pitfalls and Benefits of Portfolios. In: Teacher Education Quarterly. 25. Jg. (1). S. 105-114.
- Straka, Gerald A. (2000). Modelling a More-Dimensional Theory of Self-Directed Learning. In: Straka, Gerald A. (Hg.). Conceptions of Self-Directed Learning. Theoretical and Conceptual Considerations. Münster: Waxmann. S. 171-190.
- Straka, Gerald A. (2006). Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe. S. 390-404.
- Streblov, Lilian/Schiefele, Ulrich (2006). Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag. S. 352-364.
- Sturzenhecker, Benedikt (1993). Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Juventa.
- Taylor, Imogen/Thomas, Judith/Sage, Hilary (1999). Portfolios for learning and assessment: laying the foundations for continuing professional development. In: Social Work Education. 18. Jg. (2). S. 147-160.
- Terhart, Ewald (1990). Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alich, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hg.). Professionswissen und Professionalisierung. Bd. 28. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft.
- Terhart, Ewald (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thiersch, Hans (2002). Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim und München: Juventa.
- Tigelaar, Dineke E.H./Domans, Diana H.J.M./de Grave, Willem S./Wolfhagen, Ineke H.A.P./van der Vleuten, Cees P.M. (2006). Participants opinions on the usefulness of a teaching portfolio. In: Medical Education. 40. Jg. (4). S. 371-378.
- Tremp, Peter (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 24. Jg. (3). S. 286-294.
- Ulrich-Übel, Alexandra (2006). Der Entwicklungsordner gehört dem Kind. Ein spannender Begleiter der Kita-Zeit. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. (4). S. 25-27.
- Vaill, Peter B. (1996). Learning as a Way of Being. Strategies for Survival in a World of Permanent White Water. San Francisco: Jossey-Bass
- van Tartwijk, Jan/van Rijswijk, Martine/Tuithof, Hanneke/Driessen, Erik W. (2008). Using an analogy in the introduction of a portfolio. In: Teaching and Teacher Education. 24. Jg. (4). S. 927-938.
- Veenman, Marcel V.J. (2005). Assessment of metacognitive skills. In: Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hg.). Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 77-100
- Vierlinger, Rupert (2006). Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Friedrich. S. 40-45.
- von Spiegel, Hiltrud (2006). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. München und Basel: Reinhardt.
- Vosgerau, Klaus (2005). Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt. Theorie und Wandel des Feldes. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Vygotskij, Lev Semenovich (2002). Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux. Weinheim: Beltz.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: University Press.
- Wagner, Yvonne (2011). Portfolios in der Krippe. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Wahl, Diethelm (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim: DTV.
- Wahl, Diethelm (2005). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Webber, Jo/Scheuermann, Brenda/McCall, Carolyn/Coleman, Margaret (1993). Research on self-monitoring as behavior management technique in special education classrooms: a descriptive review. In: Remedial and Social Education. 14. Jg. S. 38-56.
- Weber, Max (1995). Soziologische Grundbegriffe. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weiner, Bernard/Frieze, Irene H./Kukla, Andy/Reed, Linda/Rest, Stanley/Rosenbaum, Robert M. (1971). Perceiving the causes of success and failures. New York: General Learning.
- Weinert, Franz (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft. 2. Jg. S. 99-110.
- Weinert, Franz E. (1999). Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie Heute. 29. Jg. (7). S. 28-34.
- Weinert, Franz E. (2001a). Lernen des Lernens. In: Expertenberichte des Forums Bildung. S. 23-27. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band03.pdf> [Zugriffsdatum: 10.2009].
- Weinert, Franz E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Hersh Salganik, Laura (Hg.). Defining and Selecting Key Competences. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen. S. 45-66.
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, Achim (Hg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim und Basel: Beltz. S. 223-233.
- Weinert, Franz E./Schrader, Friedrich W./Helmke, Andreas (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. In: International Journal of Educational Research. 13. Jg. (8). S. 895-912.
- Weinstein, Claire E./Mayer, Richard (1986). The teaching of learning strategies. In: Wittrock, Merlin C. (Hg.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan. S. 315-327.
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (2005) (Hg.). The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bd. 116. Bielefeld: Bertelsmann.
- Werth, Lioba/Mayer, Jennifer (2008). Sozialpsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Whorf, Benjamin L. (1963). Sprache - Denken - Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (2005) (Hg.). Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Wild, Klaus-Peter (2000). Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wild, Klaus-Peter/Schiefele, Ulrich (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle Diagnostische Psychologie. 15. Jg. S. 185-200.
- Wild, Klaus-Peter/Schiefele, Ulrich/Winteler, Adolf (1992). Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. URL: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/vfriedrich/uploads/Main/LIST-Dokumentation.pdf> [Zugriffsdatum: 10.2010].
- Winter, Felix (2004). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider.

- Winter, Felix (2006). Es muss zueinander passen: Lernkultur - Leistungsbewertung - Prüfungen. Von "unten" und "oben" Reformen in Gang bringen. In: Brunner, Illse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hg.). Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 212-223.
- Wirth, Joachim (2004). Selbstregulation von Lernprozessen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wirth, Joachim (2005). Selbstreguliertes Lernen in komplexen und dynamischen Situationen. Die Nutzung von Handlungsdaten zur Erfassung verschiedener Aspekte der Lernprozessregulation. In: Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hg.). Lernstrategien und Metakognition. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 101-128.
- Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (2003). Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wosnitza, Marold (2000). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse. Landau: Empirische Pädagogik.
- Zimmer, Dieter E. (1988). So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb und Sprachentstehung und Sprache und Denken. Zürich: Haffmans.
- Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (1989) (Hg.). Self-regulated learning and academic achievement. New York: Springer.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. In: Straka, Gerald A. (Hg.). Conceptions of self-directed learning. Münster: Waxmann. S. 221-234.

Anhang

Tabellenverzeichnis Anhang.....	205
Dokumentation der Fragebogenerhebung.....	207
Aufbau des Fragebogens (Items und Skalen).....	207
Fragebogen für Experimentalgruppe.....	209
Itemdeskription und Faktorenanalysen.....	221
Dokumentation der Vignettenerhebung.....	237
Vignetten 1 und 2	
Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.....	243

Tabellenverzeichnis Anhang

- Anh. Tab. 1: Teil A: Erfahrungen in Lern- und Arbeitssituationen (Wirkungen)
- Anh. Tab. 2: Teil B: Personfaktoren
- Anh. Tab. 3: Teil C: Einstellungen zur Portfolioarbeit
- Anh. Tab. 4: Teil D: Soziodemographische Angaben
- Anh. Tab. 5: Itemdeskription: Teil A: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (Experimentalgruppe, t₁)
- Anh. Tab. 6: Itemdeskription: Teil A: Bewertung eigener Leistungen (Experimentalgruppe, t₁)
- Anh. Tab. 7: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Analyse von (Lern-)Handlungen (Experimentalgruppe, t₁)
- Anh. Tab. 8: Itemdeskription: Teil A: Konsequenzen/Ziele (Experimentalgruppe, t₁)
- Anh. Tab. 9: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Planung und Überwachung (Experimentalgruppe, t₁)
- Anh. Tab. 10: Itemdeskription: Teil A: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (Experimentalgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 11: Itemdeskription: Teil A: Bewertung eigener Leistungen (Experimentalgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 12: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Analyse von (Lern-)Handlungen (Experimentalgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 13: Itemdeskription: Teil A: Konsequenzen/Ziele (Experimentalgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 14: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Planung und Überwachung (Experimentalgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 15: Itemdeskription: Teil A: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (Kontrollgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 16: Itemdeskription: Teil A: Bewertung eigener Leistungen (Kontrollgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 17: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Analyse von (Lern-)Handlungen (Kontrollgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 18: Itemdeskription: Teil A: Konsequenzen/Ziele (Kontrollgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 19: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Planung und Überwachung (Kontrollgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 20: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion (Experimentalgruppe, t₁)
- Anh. Tab. 21: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion (Experimentalgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 22: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion (Kontrollgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 23: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation (Experimentalgruppe, t₁)
- Anh. Tab. 24: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation (Experimentalgruppe, Zeitpunkt t₂)
- Anh. Tab. 25: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation (Kontrollgruppe, t₂)
- Anh. Tab. 26: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil C Einstellungen zum Portfolio (Experimentalgruppe, Zeitpunkt t₁)
- Anh. Tab. 27: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil C Einstellungen zum Portfolio (Experimentalgruppe, Zeitpunkt t₂)

Fragebogenerhebung

Im Folgenden wird zuerst der Aufbau des Fragebogens (Items und Skalen) überblicksmässig dargestellt. Daran anschliessend findet sich der komplette Fragebogen in den beiden Ausführungen für die Erhebung bei der Experimentalgruppe und für Erhebung bei der Kontrollgruppe. Danach folgen Itemdeskriptionen und Faktorenanalysen.

Aufbau des Fragebogens (Items und Skalen)

Anh. Tab. 1: Teil A: Erfahrungen in Lern- und Arbeitssituationen (Wirkungen)

Skala/Konzept		Items ⁵⁵	Herkunft Items
Wahrnehmung von Lerngelegenheiten		1, 3, 9, 17, 23	Eigenentwicklung
Analyse relevanter Lern- und Arbeitssituationen	Bewertung eigener Leistungen	2, 5, (10), 11, 14, (24), 26, 36	Eigenentwicklung
	Ursachen und Zusammenhänge	(6), (7), 12, 13, 18, 25, 27, (29), (30), 34, (40), 44	Eigenentwicklung
	Auseinandersetzung mit dem Vorwissen	(4), (8), (15), (20), 21, (32), (33), 39, 42	Eigenentwicklung
	Umgang mit belastenden Gefühlen	16, 19, 22, 31, 43, 46	(Grob/Maag Merki 2001, S. 328)
Konsequenzen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung: Zielsetzungen		(28), 35, 37, 38, 41, 45	Eigenentwicklung
Umsetzung	Planung	47-51	(Grob/Maag Merki 2001, S. 514)
	Überwachung	52, 53, 54, (55), (56)	(Grob/Maag Merki 2001, S. 539) und Eigenentwicklung (Items 55 und 56)

Anh. Tab. 2: Teil B: Personfaktoren

Skala/Konzept	Items	Herkunft Items
Selbstwert	59, 62, 64, 67, 71	(Grob/Maag Merki 2001, S. 259)
Selbstwirksamkeit	57, 60, 63, 68, 70	(Grob/Maag Merki 2001, S. 276)
Selbstreflexion	58, 61, 65, 66, 69, 72	(Grob/Maag Merki 2001, S. 302)
Leistungsmotivation	73, 75, (78), 80, 83, 85, 87, 89	(Grob/Maag Merki 2001, S. 480)
Extrinsische Motivation	(74), 76, (79), 82, 86	Eigenentwicklung, in Anlehnung an Grob/Maag Merki (2001, S. 457)
Intrinsische Motivation	77, 81, 84, (88)	Eigenentwicklung in Anlehnung an Grob/Maag Merki (2001, S. 452)

⁵⁵ Die Items in Klammern wurden auf Grund von Reliabilitätsprüfung und Faktorenanalysen ausgeschlossen.

Anh. Tab. 3: Teil C: Einstellungen zur Portfolioarbeit

Skala/Konzept	Items	Herkunft Items
Klarheit über die Ziele	90	Eigenentwicklung
Einschätzungen von Sinn/Nutzen des Portfolios	91, 92, 93, 94, 95, 96	Eigenentwicklung
Zufriedenheit mit Umsetzungskonzept	97, 98, 99	Eigenentwicklung
Motivation zur Portfolioarbeit	100, 101, 102	Eigenentwicklung

Anh. Tab. 4: Teil D: Soziodemographische Angaben

Skala/Konzept	Items
Geschlecht	103
Alter	104
Schulische Vorbildung	105
Berufserfahrung vor dem Studium	106, 107
Studienmodell	108
Aktuelle Berufstätigkeit	109 und 110
Eigene Kinder	111

Fragebogen

für

Studierende (Bachelor 2008)

Studentisches Portfolio



Befragung am 8. /11. Dezember 2008

Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Soziale Arbeit
Riggenbachstrasse 16
4600 Olten

Elisabeth Müller (elisabeth.mueller@fhnw.ch)

Liebe Studierende

Der folgende Fragebogen ist Teil eines Forschungsprojektes, in welchem das Konzept des Moduls „Studentisches Portfolio“ evaluiert wird. Das Anliegen des Projektes ist es, herauszufinden, inwiefern das Studentische Portfolio seine Ziele erreicht, die Förderung bestimmter Kompetenzen.

Dafür werden zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn der Portfolioarbeit und nach 16 Monaten Portfolioarbeit) alle Bachelor-Studierenden der Hochschule für Soziale Arbeit, die das Studium im Herbst 2008 begonnen haben, befragt.

Damit Ihre Angaben absolut anonym bleiben können und trotzdem Vergleiche zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt gemacht werden können, bitte ich Sie, den Fragebogen mit einem Code zu versehen (s. nächste Seite oben).

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und die offene und ehrliche Beantwortung der Fragen.

Elisabeth Müller

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Es ist wichtig, dass Sie beim zweiten Befragungszeitpunkt denselben Code verwenden, deshalb hier die Anleitung zur Zusammenstellung des Codes:

- Feld 1: **V** (für Vollzeitstudium) oder **T** (für Teilzeitstudium) oder **S** (für Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung)
 Feld 2: Anfangsbuchstaben des **Vornamens** Ihrer Mutter
 Feld 3 und 4: **Geburtstag Ihrer Mutter** (nur Tag, bspw. 7. September = 07) (wenn nicht bekannt: eigene Schuhnr.)
 Feld 5 und 6: **Eigener Geburtstag** (nur Tag, bspw. 27. März = 27)

Bitte beachten Sie beim Ausfüllen des Fragebogens folgende Hinweise:

- Beantworten Sie die Fragen ehrlich und sorgfältig, aber trotzdem zügig.
- Beantworten Sie alle Fragen der Reihe nach, auch wenn es nicht immer einfach ist, und lassen Sie keine Fragen offen.
- Bedenken Sie, dass es bei dieser Art von Befragung keine falschen Antworten geben kann – Ihre Sichtweise steht im Zentrum und sie ist immer die „richtige“.
- Entscheiden Sie sich immer für **eine** Antwort, kreuzen Sie **nie mehrere** Kästchen an, auch wenn Ihnen der Entscheid für eine Antwortkategorie nicht leicht fällt.
- Sie haben folgende Antwortmöglichkeiten:

trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Die Nummern neben den Antwortkästchen dienen lediglich der Datenaufbereitung.

Teil A: Erfahrungen in Arbeits- und Lernsituationen

Bitte denken Sie bei der Beantwortung der folgenden Fragen an ganz konkrete eigene Erfahrungen und Erlebnisse. Die Fragen beziehen sich immer auf Ihre Erfahrungen in **schulischen Ausbildungen** und/oder **in der Arbeitswelt**.

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1	Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2	Nach einer abgeschlossenen Arbeit (in der Praxis) überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3	Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4	Ich weiss genau, wie mir meine persönlichen Erfahrungen dabei helfen, aktuelle Aufgaben zu bewältigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5	Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6	Ich frage mich nicht, ob bestimmte Umstände, z.B. das Wetter, meine Arbeitsleistungen beeinflussen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7	Nachdem mir eine Arbeit gelungen ist, überlege ich mir, was ich bei deren Vorbereitung gut gemacht habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8	In schulischen Situationen setze ich mein theoretisches und persönliches Wissen über Lernstrategien ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9	Nach einer guten schulischen Leistung (z.B. einer Note) frage ich mich, wie diese zu Stande kam.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10	Ich vergleiche meine schulischen Leistungen und Fähigkeiten nur oberflächlich mit denen meiner Kollegen und Kolleginnen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11	Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selber bewerten würde.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12	Bei einer schlechten Leistung/Note überlege ich mir, ob die Aufgabe vielleicht schlecht (z.B. unklar) gestellt war.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13	Ich habe mich schon oft gefragt, wie meine Tagesform meine Prüfungsleistungen beeinflusst.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14	Ich kenne meine Stärken und Schwächen in schulischen Situationen nicht so genau.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15	Wenn ich an eine schriftliche Arbeit herangehe, denke ich bewusst an frühere solche Aufgaben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
16	Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht wunschgemäß läuft, frage ich mich, welche Rolle die Rahmenbedingungen dabei spielen könnten (z.B. fehlende Zeit etc.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19	Misserfolge in Schule und Arbeit belasten mich noch lange nachher.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
20	Schwierige Aufgaben und Probleme gehe ich gerne spontan an.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
21	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen spielt für mich das Wissen, das ich aus eigener Erfahrung gewonnen habe, eine zentrale Rolle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
22	Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
23	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
24	Wenn ich ein Feedback zu meiner Arbeit bekomme, vergleiche ich dieses mit meiner Selbsteinschätzung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
25	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht gelingt, überlege ich mir, ob dies eher eine Ausnahme ist oder nicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
26	Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
27	Ich denke immer mal wieder darüber nach, wie bestimmte Rahmenbedingungen meine schulischen Leistungen positiv oder negativ beeinflussen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
28	Beim Abschluss einer schriftlichen Arbeit stelle ich mir die Frage, ob ich es das nächste Mal gleich machen würde oder nicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
29	Nach einer schlechten Leistung/Note denke ich darüber nach, was ich falsch gemacht habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
30	Ich kann sagen, ob eine gute Note eher durch Zufall zu Stande kam oder nicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31	Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
32	Mein Wissen über Lernen und Lernstrategien hilft mir kaum dabei, schulische Situationen zu bewältigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33	Meine Vorstellung davon, wie Lernprozesse ablaufen, hat sich im Laufe der letzten 12 Monate grundlegend verändert.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34	Über eine gute Note denke ich nicht lange nach.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
35	Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
36	Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich punkto Wissen und Können mit meinem Umfeld mithalten kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
37	Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, d.h. ohne mir genaue Ziele zu setzen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
38	Wenn ich über ein spezielles Erlebnis nachgedacht habe, ziehe ich bewusst meine Lehren daraus.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
39	Wenn an der Arbeit etwas nicht wie geplant läuft, rufe ich mir mein Wissen aus Erfahrungen in Erinnerung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
40	Nach Abschluss einer herausfordernden Arbeit überlege ich mir, was ich dabei gut oder schlecht gemacht habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
41	Um mein Wissen und mein Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
42	Wenn ich an der Arbeit vor einer neuen Herausforderung stehe, rufe ich mir meine Erfahrungen mit ähnlichen Situationen in Erinnerung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
43	Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
44	Nach einem persönlichen Erfolgserlebnis (Arbeitssituationen) frage ich mich oft, was andere dazu beigetragen haben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
45	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was ich beim nächsten Mal besser machen könnte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
46	Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe,	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
47	...nehme ich mir Zeit für die Planung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
48	...plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
49	...bestimme ich im vornherein, wie ich die Arbeit anpacken soll.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
50	...lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
51	...mache ich mir einen Arbeitsplan.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite,	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
52	...betrachte ich ab und zu, was ich schon gemacht habe, um sicher zu sein, dass mir keine Fehler passieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
53	...überlege ich mir hin und wieder, ob ich zur Lösung der Aufgabe weitere Informationen oder Materialien brauche.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
54	...überlege ich immer mal wieder, welche Aenderungen am Vorgehen sinnvoll sein könnten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
55	...suche ich bewusst nach Feedbacks, um herauszufinden, ob ich auf dem richtigen Weg bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
56	Es kommt vor, dass ich beim Lösen einer herausfordernden Arbeit meine Pläne auf den Kopf stelle, um mein Vorgehen spontan der Situation anzupassen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Teil B: Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Person: Wie sehen Sie sich selbst?

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
57	Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
58	Ich denke oft darüber nach, ob ich mich andern gegenüber richtig verhalte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
59	Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
60	Auch wenn ich mir alle Mühe gebe, ist es unsicher, dass ich meine Pläne im Leben verwirklichen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
61	Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
62	Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
63	Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
64	Insgesamt gesehen habe ich eine hohe Achtung vor mir selbst.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
65	Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
66	Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
67	Ich habe Mühe, mich so anzunehmen wie ich bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
68	Es liegt an meinem Willen und meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
69	Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
70	Wenn ich mich nur genug anstrenge, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
71	Ich fühle mich wohl in meiner Haut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
72	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
73	Probleme, die etwas schwieriger zu lösen sind, reizen mich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
74	Ich lerne, um gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu haben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
75	Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
76	Ich lerne vor allem dann, wenn mich jemand dazu motiviert.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
77	Ich lerne, damit ich eine spannende Berufstätigkeit ausüben kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
78	Mir gefällt es, etwas Neues und Unbekanntes auszuprobieren, auch wenn es daneben gehen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
79	Es spornt mich beim Lernen an, wenn ich merke, dass andere mehr wissen oder können als ich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
80	Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
81	Ich lerne gerne, weil es ein gutes Gefühl gibt, in einem Bereich kompetent zu sein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
82	Ich lerne nur unter Druck effizient (z.B. Prüfungen, die unmittelbar bevorstehen, oder Abgabetermine).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
83	Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
84	Ich lerne, weil es mir Spass macht, in Teams und Gruppen mitreden zu können.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
85	Ich möchte gerne vor eine etwas schwierigere Aufgabe gestellt werden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
86	Ich lerne immer nur soviel, dass ich die Vorgaben (z.B. für Prüfungen) erreichen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
87	Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
88	Ich lerne gerne Neues, auch wenn ich es in Alltag und Arbeit nicht sofort umsetzen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
89	Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Teil C: Was denken Sie vor dem Hintergrund Ihres momentanen Wissens über das Portfolio?

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
90	Die Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit sind mir klar.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
91	Portfolioarbeit finde ich eine gute Möglichkeit, über Kompetenzen und Kompetenzentwicklung nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
92	Durch Portfolioarbeit kann ich gezielt über meine Stärken und Schwächen nachdenken	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
93	Portfolioarbeit finde ich eine gute Möglichkeit, über meine individuellen Interessen und Ziele im Studium nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
94	Durch Portfolioarbeit kann ich Themen verschiedener Module gut miteinander verknüpfen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
95	Durch Portfolioarbeit kann ich Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
96	Durch Portfolioarbeit finde ich heraus, welche Inhalte im Studium für mich wichtiger sind, welche weniger.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
97	Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
98	Die verbindlichen Vorgaben zum Modul finde ich nicht hilfreich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
99	Die Kontaktveranstaltungen bräuchte ich eigentlich nicht für meine Portfolioarbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
100	Ich empfinde Portfolioarbeit als überflüssige Zusatzaufgabe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
101	Ich bin allgemein motiviert zur Portfolioarbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
102	Ich bin motiviert, schriftliche Reflexionen zu verfassen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Teil D: Und hier die letzten Fragen zu Ihrer Person:

103	Ihr Geschlecht?	<input type="checkbox"/> ₁ weiblich <input type="checkbox"/> ₂ männlich
104	Ihr Alter?	.. Jahre
105	Welches ist Ihre schulische Vorbildung, die zur Aufnahme des Studiums berechtigte?	<input type="checkbox"/> ₁ Berufsmatur <input type="checkbox"/> ₂ Gymnasiale Matur <input type="checkbox"/> ₃ Fachmaturität FMS <input type="checkbox"/> ₄ Andere
106	Waren Sie vor Studienbeginn schon länger als ein Jahr berufstätig?	<input type="checkbox"/> ₁ ja (weiter bei Frage 107) <input type="checkbox"/> ₂ nein (weiter bei Frage 108)
107	In welchen Bereichen?	<input type="checkbox"/> ₁ meist in einem sozialen und/oder pädagogischen Bereich <input type="checkbox"/> ₂ meist in einem weder sozialen noch pädagogischen Bereich
108	In welchem Studienmodell studieren Sie?	<input type="checkbox"/> ₁ Vollzeit (weiter bei Frage 111) <input type="checkbox"/> ₂ Teilzeit (weiter bei Frage 109) <input type="checkbox"/> ₃ Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung (weiter bei Frage 110)
109	<i>Nur für Teilzeitstudierende</i> In welchem Bereich sind Sie berufstätig?	<input type="checkbox"/> ₁ in einem weder sozialen noch pädagogischen Bereich <input type="checkbox"/> ₂ in einem sozialen oder pädagogischen Bereich
110	<i>Nur für Studierende im Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung:</i> In welchem Praxisfeld arbeiten Sie?	<input type="checkbox"/> ₁ Einrichtungen der Behindertenhilfe <input type="checkbox"/> ₂ Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe <input type="checkbox"/> ₃ Offene Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit oder Schulsozialarbeit <input type="checkbox"/> ₄ Sozialdienste/Beratung <input type="checkbox"/> ₅ Straf- und Massnahmenvollzug/Suchthilfe <input type="checkbox"/> ₆ andere
111	Haben Sie eigene Kinder?	<input type="checkbox"/> ₁ keine <input type="checkbox"/> ₂ ein Kind <input type="checkbox"/> ₃ zwei Kinder <input type="checkbox"/> ₄ drei und mehr Kinder

Ganz herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Bitte notieren Sie auf der nächsten Seite Ihre Bemerkungen zu bestimmten Aspekten oder Fragen, zu nicht berücksichtigten Aspekten etc.

Itemdeskription und Faktorenanalysen

Hier werden die Ergebnisse der Skalen und Itemprüfungen dargelegt, zum Zeitpunkt 1 (Experimentalgruppe) und zum Zeitpunkt 2 (Experimental- und Kontrollgruppe). Dabei werden folgende Abkürzungen verwendet:

N	Anzahl Fälle
M	Mittelwert
S	Standardabweichung
h^2	Kommunalität des Items
F1, ...	Faktorladung auf Faktor 1 etc.
α	Cronbach's Alpha
t_1	Zeitpunkt Ersterhebung
t_2	Zeitpunkt Zweiterhebung

Teil A Erfahrungen in Lern- und Arbeitssituationen

Anh. Tab. 5: Itemdeskription: Teil A: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (Experimentalgruppe, t_1)

	Item	N	M	S
	Arbeitssituationen			
1	Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken.	221	3.06	.65
3	Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele.	221	3.08	.71
23	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken.	221	1.65	.64
	Schulische Situationen			
9	Nach einer guten schulischen Leistung (z.B. einer Note) frage ich mich, wie diese zu Stande kam.	221	2.38	.72
17	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken.	221	2.95	.68

Anh. Tab. 6: Itemdeskription: Teil A: Bewertung eigener Leistungen (Experimentalgruppe, t_1)

	Item	N	M	S
	Arbeitssituationen			
2	Nach einer abgeschlossenen Arbeit (in der Praxis) überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt.	221	3.13	.56
5	Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst.	220	3.05	.49
	Schulische Situationen			
11	Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde.	220	2.57	.83
14	Ich kenne meine Stärken und Schwächen in schulischen Situationen nicht so genau.	221	2.00	.70
26	Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen.	221	2.45	.89
	Allgemein			
36	Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich punkto Wissen und Können mit meinem Umfeld mithalten kann.	221	1.94	.83

Anh. Tab. 7: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Analyse von (Lern-)Handlungen (Experimentalgruppe, t₁)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Umgang mit belastenden Gefühlen ($\alpha = .81$) N=220							
-16	Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	221	2.61	.88	.52	.71	-.11	
-19	Misserfolge in Schule und Arbeit belasten mich noch lange nachher.	220	2.74	.79	.55	.73	-.13	
22	Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	221	2.34	.69	.62	.77	.13	
31	Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht.	221	2.61	.68	.54	.74		
-43	Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	221	2.15	.87	.41	.57	-.28	
-46	Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	221	2.19	.89	.55	.72	-.14	.11
F2	Ursachen/Zusammenhänge ($\alpha = .57$) N= 221							
12	Bei einer schlechten Leistung/Note überlege ich mir, ob die Aufgabe vielleicht schlecht (z.B. unklar) gestellt war.	221	2.54	.72	.26	-.20	.25	
13	Ich habe mich schon oft gefragt, wie meine Tagesform meine Prüfungsleistungen beeinflusst.	221	2.65	.90	.52	-.13	.70	
18	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht wunschgemäß läuft, frage ich mich, welche Rolle die Rahmenbedingungen dabei spielen könnten (z.B. fehlende Zeit etc.).	221	3.04	.58	.34		.40	.42
25	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht gelingt, überlege ich mir, ob dies eher eine Ausnahme ist oder nicht.	221	2.70	.67	.17	-.12	.17	.32
27	Ich denke immer mal wieder darüber nach, wie bestimmte Rahmenbedingungen meine schulischen Leistungen positiv oder negativ beeinflussen.	221	2.84	.71	.48	-.11	.67	.10
-34	Über eine gute Note denke ich nicht lange nach.	221	2.76	.72	.25	-.10	.47	
44	Nach einem persönlichen Erfolgserlebnis (Arbeitssituationen) frage ich mich oft, was andere dazu beigetragen haben.	221	2.57	.67	.21		.45	
F3	Vorwissen ($\alpha = .57$) N=220							
21	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen spielt für mich das Wissen, das ich aus eigener Erfahrung gewonnen habe, eine zentrale Rolle	221	3.21	.57	.43	.29	.37	.44
39	Wenn an der Arbeit etwas nicht wie geplant läuft, rufe ich mir mein Wissen aus Erfahrung in Erinnerung.	220	3.02	.56	.52	.15		.71
42	Wenn ich an der Arbeit vor einer neuen Herausforderung stehe, rufe ich mir meine Erfahrungen mit ähnlichen Situationen in Erinnerung.	221	3.15	.56	.69		-.14	.82
44 % der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.								

Anh. Tab. 8: Itemdeskription: Teil A: Konsequenzen/Ziele (Experimentalgruppe, t₁)

	Item	N	M	S
35	Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen.	221	2.75	.64
45	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was ich beim nächsten Mal besser machen könnte.	221	3.18	.55
37	Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, d.h. ohne mir genaue Ziele zu setzen.	221	2.71	.69
38	Wenn ich über ein spezielles Erlebnis nachgedacht habe, ziehe ich bewusst meine Lehren daraus.	221	3.03	.63
41	Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele.	221	2.56	.73

Anh. Tab. 9: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Planung und Überwachung (Experimentalgruppe, t₁)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2
F1	Planung ($\alpha = .77$) N=219						
47	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, nehme ich mir Zeit für die Planung.	221	2.9	.71	.61	.75	.21
48	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann.	220	2.71	.67	.65	.80	.11
49	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, bestimme ich im vornherein, wie ich die Aufgabe anpacken soll.	220	2.85	.62	.54	.72	-.16
50	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will.	220	2.92	.64	.38	.61	
51	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, mache ich mir einen Arbeitsplan.	220	2.58	.89	.56	.72	
F2	Überwachung (Monitoring) ($\alpha = .53$) N=221						
52	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, betrachte ich ab und zu, was ich schon gemacht habe, um sicher zu sein, dass mir keine Fehler passieren.	221	3.09	.55	.36	.15	.58
53	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, überlege ich mir hin und wieder, ob ich zur Lösung der Aufgabe weitere Informationen oder Materialien brauche.	221	3.17	.53	.67		.82
54	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, überlege ich immer mal wieder, welche Änderungen am Vorgehen sinnvoll sein könnten.	221	2.93	.63	.52		.72
54 % der Gesamtvarianz werden durch die zwei Faktoren aufgeklärt.							

Anh. Tab. 10: Itemdeskription: Teil A: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S
	Arbeitssituationen			
1	Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken.	221	3.33	.37
3	Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele.	220	3.17	.42
23	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken.	221	1.60	.34
	Schulische Situationen			
9	Nach einer guten schulischen Leistung (z.B. einer Note) frage ich mich, wie diese zu Stande kam.	220	2.56	.54
17	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken.	220	3.02	.41

Anh. Tab. 11: Itemdeskription: Teil A: Bewertung eigener Leistungen (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S
	Arbeitssituationen			
2	Nach einer abgeschlossenen Arbeit (in der Praxis) überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt.	221	3.22	.35
5	Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst.	220	3.13	.23
	Schulische Situationen			
11	Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde.	221	2.68	.79
14	Ich kenne meine Stärken und Schwächen in schulischen Situationen nicht so genau.	220	1.81	.41
26	Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen.	221	2.62	.69
	Allgemein			
36	Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich punkto Wissen und Können mit meinem Umfeld mithalten kann.	221	2.00	.70

Anh. Tab. 12: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Analyse von (Lern-)Handlungen (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Umgang mit belastenden Gefühlen ($\alpha = .83$) N=219							
-16	Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	221	2.51	.68	.53	.71	-.17	
-19	Misserfolge in Schule und Arbeit belasten mich noch lange nachher.	220	2.48	.66	.56	.72	-.19	
22	Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	221	2.49	.49	.53	.71		-.16
31	Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht.	221	2.73	.45	.66	.80		.15
-43	Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	221	1.98	.70	.53	.72		
-46	Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	220	2.05	.63	.60	.75		.17
F2	Ursachen/Zusammenhänge ($\alpha = .59$) N= 218							
12	Bei einer schlechten Leistung/Note überlege ich mir, ob die Aufgabe vielleicht schlecht (z.B. unklar) gestellt war.	220	2.45	.53	.21		.46	
13	Ich habe mich schon oft gefragt, wie meine Tagesform meine Prüfungsleistungen beeinflusst.	221	2.52	.73	.43		.65	.10
18	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht wunschgemäß läuft, frage ich mich, welche Rolle die Rahmenbedingungen dabei spielen könnten (z.B. fehlende Zeit etc.).	221	2.95	.36	.30		.37	.37
25	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht gelingt, überlege ich mir, ob dies eher eine Ausnahme ist oder nicht.	220	2.73	.48	.27		.26	.25
27	Ich denke immer mal wieder darüber nach, wie bestimmte Rahmenbedingungen meine schulischen Leistungen positiv oder negativ beeinflussen.	220	2.67	.50	.55	-.14	.71	.16
-34	Über eine gute Note denke ich nicht lange nach.	221	2.73	.51	.27		.51	
44	Nach einem persönlichen Erfolgserlebnis (Arbeitssituationen) frage ich mich oft, was andere dazu beigetragen haben.	220	2.62	.38	.36		.58	.12
F3	Vorwissen ($\alpha = .65$) N= 221							
21	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen spielt für mich das Wissen, das ich aus eigener Erfahrung gewonnen habe, eine zentrale Rolle	221	3.20	.32	.47	-.17		.66
39	Wenn an der Arbeit etwas nicht wie geplant läuft, rufe ich mir mein Wissen aus Erfahrung in Erinnerung.	221	3.05	.31	.64	.18	.10	.77
42	Wenn ich an der Arbeit vor einer neuen Herausforderung stehe, rufe ich mir meine Erfahrungen mit ähnlichen Situationen in Erinnerung.	221	3.11	.32	.63	.17	.06	.77
46 % der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.								

Anh. Tab. 13: Itemdeskription: Teil A: Konsequenzen/Ziele (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S
35	Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen.	221	2.76	.41
45	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was ich beim nächsten Mal besser machen könnte.	220	3.18	.30
37	Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, d.h. ohne mir genaue Ziele zu setzen.	221	2.76	.48
38	Wenn ich über ein spezielles Erlebnis nachgedacht habe, ziehe ich bewusst meine Lehren daraus.	221	3.09	.41
41	Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele.	221	2.58	.55

Anh. Tab. 14: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Planung und Überwachung (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2
F1	Planung ($\alpha = .78$) N=220						
47	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, nehme ich mir Zeit für die Planung.	221	2.98	.54	.68	.82	
48	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann.	221	2.86	.45	.67	.82	
49	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, bestimme ich im vornherein, wie ich die Aufgabe anpacken soll.	220	2.87	.37	.55	.74	
50	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will.	221	3.01	.40	.46	.66	.15
51	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, mache ich mir einen Arbeitsplan.	221	2.52	.74	.37	.61	
F2	Überwachung (Monitoring) ($\alpha = .50$) N=221						
52	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, betrachte ich ab und zu, was ich schon gemacht habe, um sicher zu sein, dass mir keine Fehler passieren.	221	3.12	.33	.40	.37	.51
53	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, überlege ich mir hin und wieder, ob ich zur Lösung der Aufgabe weitere Informationen oder Materialien brauche.	221	3.14	.31	.67		.82
54	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, überlege ich immer mal wieder, welche Änderungen am Vorgehen sinnvoll sein könnten.	221	2.97	.37	.54		.73
54 % der Gesamtvarianz werden durch die zwei Faktoren aufgeklärt.							

Anh. Tab. 15: Itemdeskription: Teil A: Wahrnehmung von Lerngelegenheiten (Kontrollgruppe, t₂)

	Item	N	M	S
	Arbeitssituationen			
1	Ich verwende Zeit dafür, spezielle Arbeitssituationen im Nachhinein nochmals zu überdenken.	99	3.40	.62
3	Ich frage mich regelmässig, welche Rolle ich in Teamarbeitssituationen spiele.	98	3.24	.70
23	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht so gut gelaufen ist, mache ich weiter, ohne darüber nachzudenken.	99	1.64	.63
	Schulische Situationen			
9	Nach einer guten schulischen Leistung (z.B. einer Note) frage ich mich, wie diese zu Stande kam.	99	2.55	.73
17	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mein Verhalten in Gruppenarbeiten nachzudenken.	99	2.96	.68

Anh. Tab. 16: Itemdeskription: Teil A: Bewertung eigener Leistungen (Kontrollgruppe, t₂)

	Item	N	M	S
	Arbeitssituationen			
2	Nach einer abgeschlossenen Arbeit (in der Praxis) überlege ich mir, inwiefern meine Leistung den Anforderungen genügt.	99	3.20	.59
5	Ich erkenne meine Stärken und Schwächen in einer Arbeitssituation selbst.	98	3.14	.52
	Schulische Situationen			
11	Beim Abschluss einer Prüfung überlege ich mir, wie ich meine Arbeit selbst bewerten würde.	98	2.86	.84
14	Ich kenne meine Stärken und Schwächen in schulischen Situationen nicht so genau.	99	1.65	.66
26	Wenn ich Noten erhalte, vergleiche ich sie mit meinen früheren Noten und Leistungen.	99	2.43	.91
	Allgemein			
36	Ich mache mir keine Gedanken darüber, ob ich punkto Wissen und Können mit meinem Umfeld mithalten kann.	99	1.98	.87

Anh. Tab. 17: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Analyse von (Lern-)Handlungen (Kontrollgruppe, t₂)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Umgang mit belastenden Gefühlen ($\alpha = .80$) N=97							
-16	Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.	99	2.45	.81	.49	.69		.13
-19	Misserfolge in Schule und Arbeit belasten mich noch lange nachher.	99	2.43	.85	.60	.73	-.15	-.20
22	Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg.	97	2.55	.68	.50	.71		
31	Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht.	99	2.78	.62	.40	.62		
-43	Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.	99	1.92	.84	.46	.66		.10
-46	Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.	99	2.15	.89	.63	.79		
F2	Ursachen/Zusammenhänge ($\alpha = .64$) N= 99							
12	Bei einer schlechten Leistung/Note überlege ich mir, ob die Aufgabe vielleicht schlecht (z.B. unklar) gestellt war.	99	2.34	.77	.16		.36	
13	Ich habe mich schon oft gefragt, wie meine Tagesform meine Prüfungsleistungen beeinflusst.	99	2.37	.83	.37	-.27	.53	
18	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht wunschgemäß läuft, frage ich mich, welche Rolle die Rahmenbedingungen dabei spielen könnten (z.B. fehlende Zeit etc.).	99	2.93	.63	.54	.19	.66	.27
25	Wenn mir bei der Arbeit etwas nicht gelingt, überlege ich mir, ob dies eher die Ausnahme ist oder nicht.	99	2.68	.79	.52	.10	.69	-.18
27	Ich denke immer mal wieder darüber nach, wie bestimmte Rahmenbedingungen meine schulischen Leistungen positiv oder negativ beeinflussen.	99	2.61	.71	.43	-.20	.60	.17
-34	Über eine gute Note denke ich nicht lange nach.	99	2.81	.77	.28		.46	-.23
44	Nach einem persönlichen Erfolgserlebnis (Arbeitssituationen) frage ich mich oft, was andere dazu beigetragen haben.	99	2.62	.72	.43		.62	.23
F3	Vorwissen ($\alpha = .66$) N=99							
21	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen spielt für mich das Wissen, das ich aus eigener Erfahrung gewonnen habe, eine zentrale Rolle	99	3.37	.55	.52			.72
39	Wenn an der Arbeit etwas nicht wie geplant läuft, rufe ich mir mein Wissen aus Erfahrung in Erinnerung.	99	3.08	.49	.55	.14	.11	.72
42	Wenn ich an der Arbeit vor einer neuen Herausforderung stehe, rufe ich mir meine Erfahrungen mit ähnlichen Situationen in Erinnerung.	99	3.20	.59	.67		.17	.80
48% der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.								

Anh. Tab. 18: Itemdeskription: Teil A: Konsequenzen/Ziele (Kontrollgruppe, t₂)

	Item	N	M	S
35	Wenn ich eine wichtige Arbeit abgeschlossen habe, überlege ich mir, welche Konsequenzen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten lassen.	99	2.85	.61
45	Beim Nachdenken über bestimmte Arbeitssituationen stelle ich mir die Frage, was ich beim nächsten Mal besser machen könnte.	99	3.18	.58
37	Ich entwickle mein Wissen und meine Kompetenzen laufend, d.h. ohne mir genaue Ziele zu setzen.	98	2.97	.71
38	Wenn ich über ein spezielles Erlebnis nachgedacht habe, ziehe ich bewusst meine Lehren daraus.	99	3.12	.48
41	Um mein Wissen und Können weiter zu entwickeln, setze ich mir selbst immer wieder bewusst Ziele.	99	2.66	.76

Anh. Tab. 19: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil A: Planung und Überwachung (Kontrollgruppe, t₂)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2
F1	Planung ($\alpha = .78$) N=96						
47	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, nehme ich mir Zeit für die Planung.	97	2.94	.69	.67	.80	.15
48	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann.	99	2.75	.66	.59	.76	
49	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, bestimme ich im vornherein, wie ich die Aufgabe anpacken soll.	98	2.84	.64	.53	.69	.23
50	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will.	99	3.04	.59	.53	.72	.12
51	Wenn ich eine herausfordernde Aufgabe zu bearbeiten habe, mache ich mir einen Arbeitsplan.	97	2.45	.84	.45	.67	
F2	Überwachung (Monitoring) ($\alpha = .45$) N=98						
52	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, betrachte ich ab und zu, was ich schon gemacht habe, um sicher zu sein, dass mir keine Fehler passieren.	99	3.04	.57	.51	.16	.69
53	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, überlege ich mir hin und wieder, ob ich zur Lösung der Aufgabe weitere Informationen oder Materialien brauche.	98	3.17	.63	.59		.77
54	Währenddem ich eine herausfordernde Aufgabe bearbeite, überlege ich immer mal wieder, welche Änderungen am Vorgehen sinnvoll sein könnten.	99	2.99	.60	.34		.57
52 % der Gesamtvarianz werden durch die zwei Faktoren aufgeklärt.							

Teil B: PersonfaktorenAnh. Tab. 20: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion (Experimentalgruppe, t₁)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Selbstwert ($\alpha = .79$) N= 219							
59	Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.	220	3.30	.66	.57	.72	.19	
-62	Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos.	221	1.83	.80	.42	.52	.39	
64	Insgesamt gesehen habe ich eine hohe Achtung vor mir selbst.	220	2.96	.61	.56	.73	.13	.10
-67	Ich habe Mühe, mich so anzunehmen wie ich bin.	221	1.73	.72	.65	.79		-.16
71	Ich fühle mich wohl in meiner Haut.	221	3.26	.68	.63	.79	.11	
F2	Selbstwirksamkeit ($\alpha = .73$) N= 220							
57	Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.	221	3.43	.53	.43	.20	.63	
-60	Auch wenn ich mir alle Mühe gebe, ist es unsicher, dass ich meine Pläne im Leben verwirklichen kann.	220	2.04	.73	.41	.25	.57	.16
-63	Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft.	221	1.46	.61	.43	.41	.52	
68	Es liegt an meinem Willen und an meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will.	221	3.32	.63	.65		.81	
70	Wenn ich mich nur genug anstrengende, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze.	221	3.02	.62	.63		.79	
F3	Selbstreflexion ($\alpha = .68$) N= 220							
58	Ich denke oft darüber nach, ob ich mich ändern gegenüber richtig verhalte.	221	3.12	.70	.44	-.17		.64
61	Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	221	2.65	.70	.41	-.20	.10	.61
65	Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	220	2.96	.70	.45	.18		.64
66	Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	221	2.98	.72	.45	.17		.65
69	Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	221	3.26	.57	.28	-.11		.51
72	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	221	3.26	.61	.49	.23		.66
49 % der Gesamtvarianz werden durch die 3 Faktoren aufgeklärt								

Anh. Tab. 21: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Selbstwert ($\alpha = .81$) N= 220							
59	Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.	221	3.37	.37	.68	.81	.14	
-62	Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos.	220	1.64	.63	.48	.45	.51	-.12
64	Insgesamt gesehen habe ich eine hohe Achtung vor mir selbst.	221	3.12	.44	.54	.72	.15	
-67	Ich habe Mühe, mich so anzunehmen wie ich bin.	220	1.75	.56	.64	.79	.15	
71	Ich fühle mich wohl in meiner Haut.	221	3.29	.43	.68	.82	.12	
F2	Selbstwirksamkeit ($\alpha = .71$) N= 219							
57	Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.	221	3.48	.27	.35	.18	.56	
-60	Auch wenn ich mir alle Mühe gebe, ist es unsicher, dass ich meine Pläne im Leben verwirklichen kann.	221	1.88	.60	.41	.21	.60	
-63	Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft.	221	1.36	.34	.42	.30	.58	
68	Es liegt an meinem Willen und an meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will.	220	3.23	.40	.60	-.15	.75	
70	Wenn ich mich nur genug anstrengte, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze.	220	3.05	.43	.67		.82	
F3	Selbstreflexion ($\alpha = .71$) N= 220							
58	Ich denke oft darüber nach, ob ich mich ändern gegenüber richtig verhalte.	221	3.09	.47	.34	-.19	-.12	.58
61	Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	220	2.66	.47	.44	-.15		.65
65	Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	221	2.97	.48	.50	.13		.70
66	Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	221	3.05	.41	.38	.20		.58
69	Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	221	3.13	.38	.45	-.21	.15	.62
72	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	221	3.29	.38	.49			.69
51% der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt								

Anh. Tab. 22: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion (Kontrollgruppe, t₂)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Selbstwert ($\alpha = .82$) N= 97							
59	Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.	99	3.33	.59	.64	.79	.14	
-62	Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos.	99	1.71	.77	.53	.67	.18	-.21
64	Insgesamt gesehen habe ich eine hohe Achtung vor mir selbst.	97	3.10	.60	.44	.65		
-67	Ich habe Mühe, mich so anzunehmen wie ich bin.	98	1.76	.67	.67	.81		
71	Ich fühle mich wohl in meiner Haut.	99	3.32	.59	.78	.88		
F2	Selbstwirksamkeit ($\alpha = .67$) N= 99							
57	Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.	99	3.55	.50	.51	.10	.68	.18
-60	Auch wenn ich mir alle Mühe gebe, ist es unsicher, dass ich meine Pläne im Leben verwirklichen kann.	99	1.99	.75	.39		.57	-.26
-63	Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft.	99	1.32	.51	.27	.21	.48	
68	Es liegt an meinem Willen und an meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will.	99	3.24	.66	.53		.71	-.17
70	Wenn ich mich nur genug anstrenge, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze.	99	2.87	.68	.57		.75	
F3	Selbstreflexion ($\alpha = .75$) N= 97							
58	Ich denke oft darüber nach, ob ich mich ändern gegenüber richtig verhalte.	98	3.12	.63	.29	-.16	-.20	.48
61	Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	99	2.70	.72	.65			.80
65	Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	99	3.07	.79	.37	.15		.59
66	Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	99	3.15	.65	.51	-.13	.24	.66
69	Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	98	3.21	.63	.59			.77
72	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	99	3.39	.60	.52		-.20	.69
52 % der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.								

Anh. Tab. 23: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation (Experimentalgruppe, t₁)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Leistungsmotivation ($\alpha = .76$) N= 221							
73	Probleme, die etwas schwieriger zu lösen sind, reizen mich.	221	2.78	.76	.46	.54	.40	
-75	Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	221	2.08	.68	.59	.71		-.28
-80	Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht.	221	2.23	.72	.40	.63		
83	Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass.	221	3.05	.63	.52	.56	.46	
85	Ich möchte gerne vor eine etwas schwierigere Aufgabe gestellt werden.	221	2.49	.71	.51	.52	.45	.19
-87	Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann.	221	2.65	.80	.47	.68		
-89	Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen.	221	2.04	.83	.47	.66		-.18
F2	Intrinsische Motivation ($\alpha = .56$) N= 221							
77	Ich lerne, damit ich eine spannende Berufstätigkeit ausüben kann.	221	3.44	.59	.46		.67	
81	Ich lerne, weil es ein gutes Gefühl gibt, in einem Bereich kompetent zu sein.	220	3.11	.72	.50		.66	-.25
84	Ich lerne, weil es mir Spass macht, in Teams und Gruppen mitreden zu können.	221	2.93	.71	.50	.13	.68	-.15
F3	Extrinsische Motivation ($\alpha = .56$) N=221							
76	Ich lerne vor allem dann, wenn mich jemand dazu motiviert.	221	2.23	.79	.48	-.28		.63
82	Ich lerne nur unter Druck effizient (z.B. Prüfungen, die unmittelbar bevorstehen, oder Abgabetermine).	221	2.78	.89	.61	.15	-.11	.76
86	Ich lerne immer nur soviel, dass ich die Vorgaben (z.B. für Prüfungen) erreichen kann.	221	2.44	.75	.55		-.23	.70
50 % der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.								

Anh. Tab. 24: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2	F3
F1	Leistungsmotivation ($\alpha = .78$) N= 219							
73	Probleme, die etwas schwieriger zu lösen sind, reizen mich.	221	2.75	.58	.43	.60	.26	
-75	Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	220	2.03	.59	.57	.75		
-80	Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht.	220	2.14	.60	.53	.71	.14	
83	Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass.	221	3.17	.39	.57	.57	.49	-.12
85	Ich möchte gerne vor eine etwas schwierigere Aufgabe gestellt werden.	221	2.65	.50	.37	.40	.40	-.22
-87	Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann.	221	2.59	.52	.49	.70		
-89	Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen.	221	1.86	.71	.46	.68		
F2	Intrinsische Motivation ($\alpha = .63$) N= 220							
77	Ich lerne, damit ich eine spannende Berufstätigkeit ausüben kann.	221	3.41	.39	.51		.71	
81	Ich lerne, weil es ein gutes Gefühl gibt, in einem Bereich kompetent zu sein.	221	3.17	.55	.55		.70	-.26
84	Ich lerne, weil es mir Spass macht, in Teams und Gruppen mitreden zu können.	220	3.00	.53	.53	.11	.72	
F3	Extrinsische Motivation ($\alpha = .61$) N= 221							
76	Ich lerne vor allem dann, wenn mich jemand dazu motiviert.	221	2.29	.64	.46	-.16		.66
82	Ich lerne nur unter Druck effizient (z.B. Prüfungen, die unmittelbar bevorstehen, oder Abgabetermine).	221	2.88	.84	.66			.81
86	Ich lerne immer nur soviel, dass ich die Vorgaben (z.B. für Prüfungen) erreichen kann.	221	2.28	.81	.58		-.28	.71
52 % der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.								

Anh. Tab. 25: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil B: Personfaktoren Leistungsmotivation, intrinsische und extrinsische Motivation (Kontrollgruppe, t_2)

	Item	N	M	S	h^2	F1	F2	F3
F1	Leistungsmotivation ($\alpha = .71$) N= 97							
73	Probleme, die etwas schwieriger zu lösen sind, reizen mich.	99	3.03	.68	.45	.55	.38	
-75	Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	98	2.01	.65	.58	.78	.13	
-80	Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht.	99	2.08	.83	.47	.48		.48
83	Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass.	99	3.20	.62	.55	.42	.57	-.24
85	Ich möchte gerne vor eine etwas schwierigere Aufgabe gestellt werden.	99	2.76	.74	.56	.66	.30	.21
-87	Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann.	98	2.43	.73	.59	.75		.17
-89	Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen.	99	1.90	.81	.45	.65	-.17	
F2	Intrinsische Motivation ($\alpha = .61$) N= 99							
77	Ich lerne, damit ich eine spannende Berufstätigkeit ausüben kann.	99	3.52	.60	.34		.58	
81	Ich lerne, weil es ein gutes Gefühl gibt, in einem Bereich kompetent zu sein.	98	3.27	.64	.55	-.33	.62	-.25
84	Ich lerne, weil es mir Spass macht, in Teams und Gruppen mitreden zu können.	98	3.00	.67	.57		.75	
F3	Extrinsische Motivation ($\alpha = .52$) N= 99							
76	Ich lerne vor allem dann, wenn mich jemand dazu motiviert.	99	2.21	.84	.41			.64
82	Ich lerne nur unter Druck effizient (z.B. Prüfungen, die unmittelbar bevorstehen, oder Abgabetermine).	99	2.83	.86	.50			.70
86	Ich lerne immer nur soviel, dass ich die Vorgaben (z.B. für Prüfungen) erreichen kann.	99	2.23	.78	.56	.17	-.20	.70
51 % der Gesamtvarianz werden durch die drei Faktoren aufgeklärt.								

Teil C: Einstellungen zur Portfolioarbeit

Anh. Tab. 26: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil C Einstellungen zum Portfolio (Experimentalgruppe, t₁)

	Item	N	M	S	h ²	F1	F2
F1 ⁵⁶	Sinn/Zweck des Portfolios ($\alpha = .77$) N=221						
91	Portfolioarbeit finde ich eine gute Möglichkeit, über Kompetenzen und Kompetenzentwicklung nachzudenken.	221	2.67	.75	.56	.54	.52
92	Durch Portfolioarbeit kann ich gezielt über meine Stärken und Schwächen nachdenken.	221	2.90	.66	.42	.60	.24
93	Portfolioarbeit finde ich eine gute Möglichkeit, über meine individuellen Interessen und Ziel im Studium nachzudenken.	221	2.40	.78	.55	.71	.21
94	Durch Portfolioarbeit kann ich Themen verschiedener Module gut miteinander verknüpfen.	221	2.21	.72	.36	.50	.31
95	Durch Portfolioarbeit kann ich Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen.	221	2.29	.81	.47	.57	.39
96	Durch Portfolioarbeit finde ich heraus, welche Inhalte im Studium für mich wichtiger sind, welche weniger.	221	2.22	.73	.60	.77	
F2	Motivation zur Portfolioarbeit ($\alpha = .77$) N=221						
100	Ich empfinde Portfolioarbeit als überflüssige Zusatzaufgabe.	221	2.58	.84	.70	.40	.74
101	Ich bin allgemein motiviert zur Portfolioarbeit.	221	2.17	.76	.75	.41	.76
102	Ich bin motiviert, schriftliche Reflexionen zu verfassen.	221	2.28	.76	.64		.80
90	Klarheit über die Ziele des Portfolios (Einzelitem) Die Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit sind mir klar.	221	2.39	.82			
97	Privatheitscharakter des Portfolios (Einzelitem) Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium.	221	2.00	.86			
98	Umsetzungskonzept: Verbindliche Vorgaben (Einzelitem) Die verbindlichen Vorgaben zum Modul finde ich nicht hilfreich.	221	2.33	.80			
99	Umsetzungskonzept: Kontaktveranstaltungen (Einzelitem) Die Kontaktveranstaltungen bräuchte ich eigentlich nicht für meine Portfolioarbeit.	221	2.01	.86			
56 % der Gesamtvarianz (F1 und F2) werden durch die 2 Faktoren aufgeklärt							

⁵⁶ Eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation der Items unter Teil C ergab 4 Einzelitems und 2 Faktoren. Faktorladungen zwischen - und + .10 sind nicht aufgeführt.

Anh. Tab. 27: Itemdeskription und Faktorenanalyse: Teil C Einstellungen zum Portfolio (Experimentalgruppe, t₂)

	Item	N	M	S
F1⁵⁷	Sinn/Zweck des Portfolios ($\alpha = .82$) N=217			
91	Portfolioarbeit finde ich eine gute Möglichkeit, über Kompetenzen und Kompetenzentwicklung nachzudenken.	218	2.69	.76
92	Durch Portfolioarbeit kann ich gezielt über meine Stärken und Schwächen nachdenken.	217	2.84	.75
93	Portfolioarbeit finde ich eine gute Möglichkeit, über meine individuellen Interessen und Ziel im Studium nachzudenken.	218	2.15	.80
94	Durch Portfolioarbeit kann ich Themen verschiedener Module gut miteinander verknüpfen.	218	2.11	.76
95	Durch Portfolioarbeit kann ich Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen.	218	2.30	.83
96	Durch Portfolioarbeit finde ich heraus, welche Inhalte im Studium für mich wichtiger sind, welche weniger.	218	2.11	.78
F2	Motivation zur Portfolioarbeit ($\alpha = .74$) N=218			
100	Ich empfinde Portfolioarbeit als überflüssige Zusatzaufgabe.	218	2.67	.94
101	Ich bin allgemein motiviert zur Portfolioarbeit.	218	2.08	.80
102	Ich bin motiviert, schriftliche Reflexionen zu verfassen.	218	2.25	.80
90	Klarheit über die Ziele des Portfolios (Einzelitem) Die Ziele und Funktionen der Portfolioarbeit sind mir klar.	218	2.94	.72
97	Privatheitscharakter des Portfolios (Einzelitem) Ich empfinde Portfolioarbeit generell als zu privat für ein Studium.	217	2.31	.93
98	Umsetzungskonzept: Verbindliche Vorgaben (Einzelitem) Die verbindlichen Vorgaben zum Modul finde ich nicht hilfreich.	218	2.46	.86
99	Umsetzungskonzept: Kontaktveranstaltungen (Einzelitem) Die Kontaktveranstaltungen bräuchte ich eigentlich nicht für meine Portfolioarbeit.	218	2.63	.99

⁵⁷ Die Hauptkomponentenanalyse bei der Zweitbefragung ergab keine eindeutigen Faktorenlösungen. Da jedoch Cronbach's Alpha für die aus der Erstbefragung gewonnen Faktoren relativ hoch war, und diese Lösung auch theoretisch einleuchtet, wurden die beiden Faktoren und die Einzelitems aus der Erstbefragung übernommen.

Vignettenerhebung

Es folgt der Abdruck der beiden Vignetten, wie sie zu beiden Zeitpunkten (im 1. Semester und im 4. Semester) zum Einsatz kamen.

Damit Ihre Angaben anonym bleiben und ich trotzdem Vergleiche zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt machen kann, bitte ich Sie, Ihre Arbeit mit einem **Code** zu versehen.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Es ist wichtig, dass Sie zu den verschiedenen Befragungszeitpunkten dieses **Forschungsprojektes immer denselben Code** verwenden, deshalb hier die Anleitung zur Zusammenstellung des Codes:

- Feld 1: **V** (für Vollzeitstudium) oder **T** (für Teilzeitstudium) oder **S** (für Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung)
 Feld 2: Der Anfangsbuchstabe des **Vornamens** Ihrer Mutter
 Feld 3 und 4: **Geburtstag Ihrer Mutter** (nur Tag, bspw. 7. September = 07) (wenn nicht bekannt: eigene Schuh-Nr.)
 Feld 5 und 6: **Eigener Geburtstag** (nur Tag, bspw. 27. März = 27)

Gruppenarbeit

Bitte versetzen Sie sich in die folgende Situation und stellen Sie sich die Situation so konkret wie möglich vor, bevor Sie die nachfolgend formulierte Aufgabe lösen!

Ich bekomme am 1. Dezember innerhalb eines Moduls den Auftrag, in Dreiergruppen eine schriftliche Arbeit von 20 Seiten zu einem selbst gewählten Thema im Bereich Kommunikation zu erstellen. Peter und Pia holen mich zu sich in eine Gruppe. Ich kenne die beiden kaum. Abgabetermin für die Arbeit ist Ende Januar.

Zu Beginn des ersten Treffens machen wir gemeinsam ein Brainstorming und tauschen erste Ideen aus. Peter hat schon eine klare Vorstellung darüber, was er will. Ich selber habe spontan auch ein paar Ideen. Pia jedoch sagt fast nichts, sie wirkt sehr zurückhaltend. Peter geht sofort aktiv und interessiert auf meine Anregungen ein, findet aber sehr schnell auch Gründe, die gegen meine Ideen sprechen. Ich bin zwar einverstanden mit der Argumentation von Peter, finde jedoch, dass auch Peters Vorschlag nicht über alle Zweifel erhaben ist. Die Argumente, mit denen er meinen Vorschlag kritisiert, liessen sich genauso gut auch auf seine eigene Hauptidee anwenden.

Da aber Pia Zustimmung zu Peters Idee signalisiert und selbst keine weiteren Vorschläge einbringt, will ich die Diskussion nicht unnötig verlängern – Peters Vorschlag wird genehmigt.

Wir machen in zwei Wochen wieder ab, alle wollen wir uns bis dahin ins Thema einlesen. Zu Beginn dieses zweiten Treffens schlage ich vor, zuerst die Fragestellung und Ausrichtung, dann den Aufbau der Arbeit festzulegen. Als wir zu diskutieren beginnen, muss ich leider feststellen, dass ich der/die einzige bin, die sich eingelesen hat. Pia hatte Weihnachtsstress, und musste für andere Module noch einiges erledigen. Peter tönt an, dass er schon genug wisse zum Thema – er erwähnt eine frühere Arbeit, die er zu diesem Thema verfasst habe.

Peter macht spontan einen Gliederungsvorschlag für die gemeinsame Arbeit, und Pia signalisiert sofort Zustimmung. Mir geht das zu schnell. Ich versuche darauf hinzuweisen, dass vor der Gliederung die genaue Fragestellung diskutiert und geklärt werden müsste. Peter findet, er wisse im Zusammenhang mit dieser spezifischen Arbeit schon so viel, dass die Fragestellung (die er vorschlägt) eigentlich klar sei. Ich bin unsicher, ob die Fragestellung wirklich die richtige ist, lasse aber meine Zweifel beiseite und sage mir, dass es später sicher schon noch Gelegenheit geben wird, korrigierend einzugreifen. Wir teilen uns das Schreiben nach Peters Vorschlag unter uns auf.

Über die Weihnachtszeit verfasste ich meinen Anteil wie abgemacht, ich investiere viel mehr Zeit als vorgesehen und bin frustriert, da das Resultat - gemessen am Zeitaufwand - unbefriedigend ist. Trotzdem sende ich am Ende der ersten Januarwoche meinen Beitrag per Mail an Peter und Pia, wie abgemacht vor dem Treffen. Peter bringt einen fixfertigen Text zum Treffen mit, Pia erscheint mit Stichworten.

Beim Treffen wird mir sofort klar, dass Peters Text aus seiner vorherigen Arbeit stammt. Er überschneidet sich mit dem, was ich erarbeitet habe und mit den Stichworten Pias. Im Hinblick auf das Ziel, dass die Arbeit aus einem Guss sein sollte, und ich eigentlich auch schon genug investiert habe, bin ich froh, dass Peter die Arbeit übernimmt, meinen Text und Pias Stichworte in seinen Text zu integrieren. Wir machen ab, das Werk nächste Woche vor der Schlussüberarbeitung zusammen zu diskutieren. Peter verspricht, das Dokument am Vorabend des Treffens per Mail an uns zu schicken.

Zum Treffen erscheint Peter mit der Arbeit, ohne uns diese am Abend vorher zugeschickt zu haben. In der Arbeit erkenne ich die eigenen Beiträge nicht (mehr), auch kann ich den dargelegten Gedanken oft nicht auf Anhieb folgen, und es gibt aus meiner Sicht noch einige sprachliche Mängel. Als ich Peter darum bitte, eine Aussage zu klären, weil ich diese nicht verstanden habe, reagiert er sehr ungeduldig. Meine Frage bleibt unbeantwortet und ich verstumme. Pia ist sehr froh, dass die Arbeit nun schon fertig ist, sie findet sowohl Inhalt wie Sprache sehr gut - abgesehen von ein paar Flüchtigkeitsfehlern - wie sie sagt.

Pia schlägt nun vor, den Finish der Arbeit zu übernehmen, denn es liege ihr sehr daran, dass die Arbeit auch ästhetischen Massstäben genüge. Da schon nächste Woche Abgabetermin ist, stimme ich zu.

Die Arbeit wird mit der Note 4 beurteilt. Mit diesem Resultat habe ich zwar gerechnet, bin jedoch nicht zufrieden.

Aufgabe:

Sie wollen aus dieser Situation (aus diesem Erlebnis) im Hinblick auf Ihre persönliche Kompetenzentwicklung etwas lernen (Bereich Sozialkompetenz, Kooperationsfähigkeit).

Bitte analysieren Sie zu diesem Zwecke Ihr im Kontext der Situation gezeigtes Verhalten und Ihre Kompetenzen kritisch auf dem Hintergrund Ihres persönlichen und theoretischen Wissens.

Bitte geben Sie am Ende der Veranstaltung Ihren Text mit dieser Vorlage ab.

Vielen Dank!

Damit Ihre Angaben anonym bleiben und ich trotzdem Vergleiche zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt machen kann, bitte ich Sie, Ihre Arbeit mit einem **Code** zu versehen.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Es ist wichtig, dass Sie zu den verschiedenen Befragungszeitpunkten dieses **Forschungsprojektes immer denselben Code** verwenden, deshalb hier die Anleitung zur Zusammenstellung des Codes:

- Feld 1: **V** (für Vollzeitstudium) oder **T** (für Teilzeitstudium) oder **S** (für Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung)
 Feld 2: Der Anfangsbuchstabe des **Vornamens** Ihrer Mutter
 Feld 3 und 4: **Geburtstag Ihrer Mutter** (nur Tag, bspw. 7. September = 07) (wenn nicht bekannt: eigene Schuh-Nr.)
 Feld 5 und 6: **Eigener Geburtstag** (nur Tag, bspw. 27. März = 27)

Teamarbeit

Bitte versetzen Sie sich in die folgende Situation und stellen Sie sich die Situation so konkret wie möglich vor, bevor Sie die nachfolgend formulierte Aufgabe lösen!

Ich bekomme am 1. Juli von meiner Chefin den Auftrag, zusammen mit Kollegin Ute (35, seit 5 Jahren hier tätig) und Kollege Samuel (34, seit 7 Jahren hier tätig) einen Entwurf für ein sozialpädagogisches/sozialarbeiterisches Leitbild vorzubereiten. Diesen Entwurf sollten wir dem gesamten Team (10 Personen) Ende August vorstellen. Ich bin seit knapp einem halben Jahr hier als Praktikant/Praktikantin tätig, und die Chefin hat mich in die Leitbildgruppe berufen mit der Begründung, dass dies eine gute Gelegenheit für mich sei, Team- und Arbeitsaufgaben besser kennen zu lernen.

In der nächsten Kaffeepause besprechen wir das Vorgehen. Ute schlägt vor, dass wir uns in den kommenden Wochen jeden Montag für eine halbe Stunde nach der Teamsitzung treffen, uns dabei über die Präsentationsaufgabe unterhalten und gemeinsam Notizen machen. Samuel ist sofort einverstanden und auch ich gebe schnell mein Ok, schließlich bin ich froh, dass die anderen Vorschläge machen, denn ich selber habe noch nie eine derartige Aufgabe in einem Team gelöst.

Beim ersten Montagstreffen sprudelt Ute nur so vor Ideen, die von Samuel dankbar und kritiklos aufgenommen werden. Samuel ist froh, dass es so schnell vorwärts geht, denn er hätte eigentlich Wichtigeres zu tun, meint er. Ich selbst finde - eher intuitiv - nicht alle von Utes Ideen so toll und ich überlege krampfhaft, wie ich meine Kritik an einzelnen ihrer Ideen formulieren könnte. Ich finde es gar nicht so einfach, einer erfahrenen Kollegin zu widersprechen. So ist die halbstündige Sitzung um, bevor ich auch nur einen meiner Gedanken eingebracht habe.

In den drei folgenden Wochen fallen gemeinsame Besprechungen aus, da sowohl Ute als auch Samuel in die Ferien fahren. Beim nächsten Treffen findet Ute einen Teil ihrer ursprünglichen Ideen plötzlich selbst nicht mehr so gut, sie beginnt aber sofort, neue Ideen zu entwickeln. Ich werde langsam nervös. Wenn das so weiter geht, werden wir nie fertig! Das denke ich, sage aber nichts. Stattdessen nehme ich allen Mut zusammen, um meine Überlegungen zum Leitbild, die ich mir seit dem letzten Treffen zurecht gelegt habe, zu platzieren.

Ute und Samuel hören mir scheinbar interessiert zu. Als ich stocke und nach Worten suche, um meine Idee noch genauer auszudrücken, bemerkt Samuel, wir müssten im Hinblick auf die verbleibende Zeit dringend dazu übergehen, die letzten Arbeitsschritte zu planen. Ohne dass mein Beitrag auch nur ansatzweise inhaltlich diskutiert worden wäre, steht nun plötzlich der Zeitdruck im Zentrum. Samuel findet, Ute könne doch sofort die wichtigsten Ideen auswählen, da sie diese ja auch vorgebracht habe. Ute nennt denn auch sofort 9 Ideen, und teilt uns beiden 3 davon zu. Bis nächste Woche sollen wir einen kurzen Text dazu verfassen.

Ich erledige meinen Job bis zum nächsten Treffen, wobei meine Unsicherheit in Bezug auf den Inhalt des Leitbildes immer grösser wird. Die Wahl der neun Ideen kommt mir willkürlich vor, ich sehe beim besten Willen keine Zusammenhänge zwischen den Themen. Ute und Samuel erwecken bei mir den Eindruck, einfach froh darüber zu sein, dass der Auftrag mit so wenig Aufwand erledigt werden kann. Beide finden, es mache keinen Sinn, lange Zeit in Ausformulierungen der Texte zu stecken, denn es gehe schliesslich nur um einen Entwurf.

Ute fragt mich nebenbei, ob ich nicht die Präsentation des provisorischen Leitbildes vor dem Team übernehmen könnte, denn schliesslich hätte ich, da ich erst vor einem halben Jahr die Schulzeit beendet habe, mit Referaten am meisten Übung. Ich nehme die Herausforderung an, obwohl ich generell nicht gerne vortrage.

Ich bereite das Referat vor, indem ich zu jedem der 9 Themen wenige Stichworte auf eine Folie notiere und die Unterlagen von Ute noch ein paar Mal durchlese. Der 15-minütige Vortrag vor dem Team stresst mich schon am Tag zuvor und auch während der Präsentation sehr. Die meisten Kollegen und Kolleginnen hören nur kurz zu, gehen dann dazu über, in ihren Agenden zu blättern, oder flüstern, wie sie es während normalen Teamsitzungen auch tun. Zum Glück werden keine Fragen gestellt. Ute und Samuel meinen nach der Präsentation nur, dass man gemerkt hätte, dass ich noch unsicher sei. Andere persönliche Rückmeldungen bekomme ich nicht.

Die Chefin nimmt die Unterlagen aus der Hand von Ute entgegen (das Leitbild wird wie vorgesehen, vom Leitungsgremium weiter behandelt), bedankt sich bei der Gruppe kurz für die Arbeit, ohne inhaltlich Bezug darauf zu nehmen. Die Sache scheint damit für Ute und Samuel abgeschlossen zu sein, ich bin nicht zufrieden.

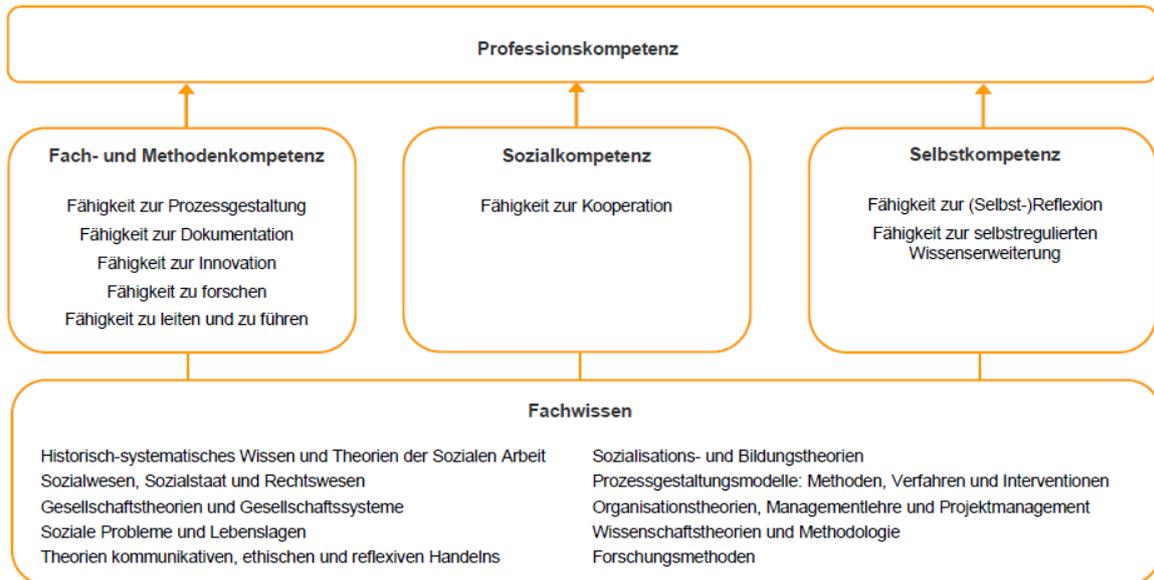
Aufgabe:

Sie wollen aus dieser Situation (aus diesem Erlebnis) im Hinblick auf Ihre persönliche Kompetenzentwicklung etwas lernen (Bereich Sozialkompetenz, Kooperationsfähigkeit).
Bitte analysieren Sie zu diesem Zwecke Ihr im Kontext der Situation gezeigtes Verhalten und Ihre Kompetenzen kritisch auf dem Hintergrund Ihres persönlichen und theoretischen Wissens.

Bitte geben Sie am Ende der Veranstaltung Ihren Text mit dieser Vorlage ab.

Vielen Dank!

Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW



Dieses Kompetenzprofil ist seit Herbst 2008 im Einsatz.