

---

## Mit einem Online-Kurs in die E-Portfolio-Arbeit einführen

### Chancen und Grenzen des Rollenspiel-Ansatzes

Silvia Hartung, Marianne Heiden und Alexander Florian

#### Zusammenfassung

Der Einsatz von E-Portfolios in Bildungsinstitutionen liegt klar im Trend. Damit die daran geknüpften Erwartungen auch erfüllt werden, ist neben einer technischen auch zwingend eine inhaltliche Einführung Lernender in die Ziele und Hintergründe der E-Portfolio-Arbeit notwendig. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die (Weiter-) Entwicklung des Online-Kurses «E-Portfolios: Einführung in die Dokumentation und Selbstbeurteilung von Lernprozessen». Besonderes Augenmerk legen wir in diesem Beitrag auf das «didaktische Herzstück» der Veranstaltung: den Rollenspiel-Ansatz. Wie gut hat diese Idee funktioniert? Eignet sich der Rollenspiel-Ansatz für die Einführung in die E-Portfolio-Arbeit? Wir beschreiben, wie der Online-Kurs entstanden ist und erläutern sein didaktisches Design. Daraufhin schildern wir unsere Erfahrungen mit der Pilotdurchführung und legen Ablauf und Ergebnisse der Evaluation dar. Schliesslich beschreiben wir die Anpassungen, die aufgrund der Evaluationsergebnisse am Kurskonzept vorgenommen wurden.

#### Introducing E-Portfolio Work with an Online Course: Benefits and Limitations of the Role-Playing Approach

#### Abstract

The use of e-portfolios in educational institutions is clearly in vogue. In order to meet the associated expectations, students must receive both a technical as well as a theoretical introduction in order to understand the background and goals of this learning approach. The paper at hand describes the (further) development of the online course «E-Portfolios: Introduction to the documentation and self-assessment of learning». In this article we take a closer look at the «didactic centerpiece» of the course: The role-playing approach. How well does this idea work? Is the role-playing approach suitable to introduce students to e-portfolios? We both demonstrate how the online course has been created and illustrate its instructional design. Then we take a closer look at the pilot phase of the course and explain the design and results of the evaluation. Finally, we describe the adjustments that have been made due to results of the evaluation.

## **Der Kurs «E-Portfolios: Einführung in die Dokumentation und Selbstbeurteilung von Lernprozessen»**

### *Hintergrund der Kursentwicklung*

Im Herbst 2010 schloss sich die Professur für Lehren und Lernen mit Medien der Universität der Bundeswehr München mit Vertretern dreier weiterer bayerischer Hochschulen (Hochschule München, Universität Erlangen-Nürnberg, Universität Bamberg) zusammen, um ein Online-Lehrangebot zur Einführung in die E-Portfolio-Arbeit zu entwickeln (Reinmann 2010). Die Kursentwicklung wurde für die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) vorgenommen und von dieser finanziell gefördert. Wir möchten in diesem Beitrag zunächst erläutern, warum der Bedarf für eine solche Kursentwicklung gesehen wurde und im Anschluss das didaktische Design vorstellen, mit dem der Kurs im Wintersemester 2011/2012 in die Pilotumsetzung ging. Die Besonderheit des didaktischen Konzepts liegt in der Integration von Rollenspiel-Elementen (siehe Punkt 2). Die Pilotumsetzung und Evaluation des Kurses (siehe Punkt 3) nehmen wir nun zum Anlass, die bislang gemachten Erfahrungen mit diesem didaktischen Konzept sowohl zu dokumentieren als auch zu reflektieren und zugleich eine theoretische Einordnung vorzunehmen. Dieses Vorgehen scheint gemäss Keim (1992, 7–8.) bei dem Einsatz von Rollenspielen in Lernszenarien nicht unüblich, da dem Autor zufolge die theoretische Reflexion des Rollenspielkonzepts durchaus seiner Verwendung in der Bildungspraxis nachgelagert sein kann. Abschliessend zeigen wir auf, welche – insbesondere auf die bessere Integration der Rollenspiel-Elemente abzielenden – Anpassungen wir vorgenommen haben (siehe Punkt 4) und welcher weitere Forschungsbedarf sich aus unserer Sicht ergibt (siehe Punkt 5).

### *Das didaktische Design der Veranstaltung im Überblick*

Immer mehr Bildungsinstitutionen setzen E-Portfolios zur Unterstützung, Reflexion und Bewertung formaler und non-formaler Lernprozesse ein (z. B. Elsholz u. Knutzen 2010; Häcker 2005; Stratmann, Preussler u. Kerres 2009). Diese Ziele werden jedoch oftmals nicht erreicht (Mayrberger, 2011), da Lehrende wie Lernende mit umfangreichen (neuen) Anforderungen an die Ausgestaltung der Lern- und Arbeitsprozesse bei der E-Portfolio-Arbeit konfrontiert sind. Daher ergibt sich der Bedarf einer umfassenden Einführung, sei es in pädagogische Hintergründe der E-Portfolio-Arbeit oder auch geeignete Dokumentations-, Arbeits- und Reflexionsstrategien (Sippel, Kamper u. Florian 2011). Diese sollte insbesondere über eine einmalige, technikorientierte Informationsveranstaltung hinausgehen.

Um die Studierenden auf die Herausforderungen bei der E-Portfolio-Arbeit vorzubereiten, galt es ein didaktisches Design zu entwickeln, das einerseits auf die Vermittlung von Hintergrundwissen und andererseits auf die Ausbildung von Handlungswissen abzielt. Der entwickelte Kurs ist unterteilt in drei Kursabschnitte und

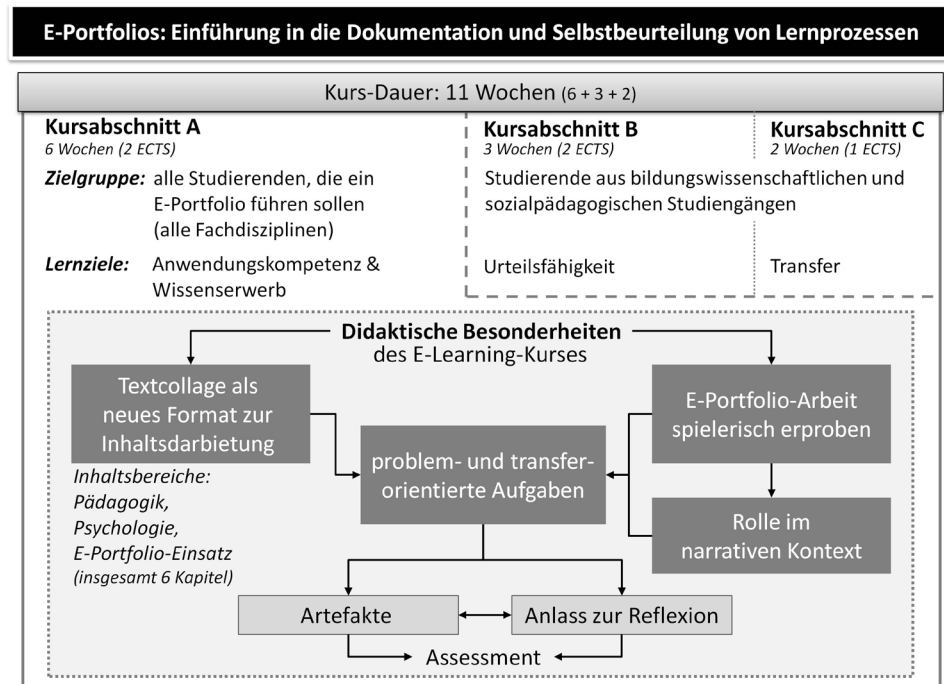


Abb. 1: Homepage des E-Learning-Kurses: <http://portfolio-kurs.de>

dauert insgesamt elf Wochen (siehe Abbildung 1). Die drei Kursabschnitte haben unterschiedliche Lernziele und es ist möglich, den Kurs nach jedem Kursabschnitt zu beenden. Der erste Kursteil A ist mit sechs Wochen Umfang der längste der drei Abschnitte. Er richtet sich an Studierende aller Fachrichtungen, die ein E-Portfolio führen möchten. Ihnen soll ermöglicht werden, das erforderliche Hintergrundwissen zu erwerben und eine Anwendungskompetenz aufzubauen. Die Kursabschnitte B und C richten sich dagegen primär an Studierende aus bildungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Studiengängen. Sie erhalten Einblicke in die E-Portfolio-Forschung und werden dazu angeregt, die Begleitung, Förderung und Erfassung von Prozessen der Kompetenzentwicklung aus einer Metaperspektive heraus zu betrachten.

Der Online-Kurs wurde in einer E-Portfolio-Umgebung realisiert, um dort den praktischen Umgang mit einer gängigen E-Portfolio-Software im Rahmen der Aufgabenbearbeitung einzuüben. Zur Inhaltsvermittlung ist ein Studientext in Form einer Text-Collage verfügbar, welche zugleich ein neues Format der Inhaltsdarbietung verkörpert. In der Text-Collage wurden geeignete Passagen aus der relevanten Literatur durch die Lehrenden herausgesucht und mittels erläuternder Kommentare strukturiert in eine kohärente Darstellung zusammengeführt. Die inhaltliche Auseinandersetzung wird über weitere Materialien (z. B. Glossar, Mahara-Tutorial) und eine tutorielle Begleitung während des gesamten Kursverlaufs unterstützt.

Der praktische Umgang mit E-Portfolios soll spielerisch erprobt werden, indem aus einer Liste von Rollenbeschreibungen (Rollenbroschüre) eine Rolle gewählt wird, um danach problem- und transferorientierte Aufgaben mithilfe der Text-Collage in einem narrativen Kontext zu bearbeiten (siehe Punkt 2). Auf die während des Kursverlaufs eingereichten Aufgabenbearbeitungen erhalten die Teilnehmer/innen zeitnah ein kriterienbasiertes Feedback, welches die Stärken und Schwächen der Aufgabenbearbeitung sowie Verbesserungsoptionen aufzeigt. Aus den erzielten Punkten errechnet sich am Ende des Kurses (also individuell nach Abschnitt A, B oder C) die Note. Die Bewertungskriterien und die damit zusammenhängenden Punktwerte werden den Studierenden schon zu Kursbeginn kommuniziert. Im Zentrum der Bewertung steht die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Aufgaben, weshalb die Gestaltung der Portfolio-Ansichten nicht Bestandteil der Bewertung ist.

## **Didaktisches Spezifikum: Der Rollenspiel-Ansatz**

### *Das Rollenspiel als Lehr-Lern-Methode*

Für den von uns gewählten Rollenspiel-Ansatz gibt es mehrere Argumente: Zunächst können die Kursteilnehmer/innen durch die Rollenübernahme einen Anwendungsbezug für E-Portfolio-Arbeit in unterschiedlichen, beruflichen Kontexten herstellen. Darüber hinaus ermöglicht das Rollenspiel auch, dass die Kursteilnehmer/innen unterschiedliche (berufliche) Perspektiven auf die E-Portfolio-Arbeit kennenlernen, indem sie sich in Partner- und Gruppenarbeit mit anderen «Rollen» austauschen. Entscheidend war jedoch, dass Studierende häufig Schwierigkeiten mit der (Selbst-) Reflexion über eigene Lernprozesse und die eigene Kompetenzentwicklung haben – ihre Reflexionen bleiben häufig hinter den Erwartungen der Lehrenden zurück (Egloffstein, Baierlein u. Frötschl 2010; Reinmann u. Sippel 2011). Um bei den ersten Gehversuchen mit einem eigenen Portfolio genau diese «Hürde» zu vermeiden, können die Kursteilnehmer/innen im Rahmen des Rollenspiels den Aufbau und Werdegang eines Portfolios spielerisch erproben.

Stellt man nun den Versuch an, unseren Rollenspiel-Ansatz in Bezug zum klassischen Rollenspiel-Begriff zu setzen, so zeigen sich sowohl Passungen als auch Unterschiede. Zunächst ist das Rollenspiel in unserem Kontext als ein didaktisches oder auch Lern-Spiel (Broich 1980) bzw. als ein angeleitetes Rollenspiel mit pädagogischer Zielsetzung (Schaller 2001, 62–63.) zu werten. Rollen bzw. die Rollenübernahme werden dabei als Mittel zu (Lern-)Zwecken eingesetzt und stellen nicht etwa den inhaltlichen Fokus des Spiels dar (Krause-Pongratz 1999). Weitere Überschneidungen mit der Auffassung eines klassischen Rollenspiels sind darin zu sehen, dass auch bei unserem Rollenspiel-Ansatz eine «Als-ob-Situation» (Broich 1980, 11) inszeniert wird, in die sich die Kursteilnehmer/innen begeben, indem sie eine Rolle für das Führen ihres Portfolios übernehmen. Von dem «So-tun-als-ob»

bzw. durch die Simulation des Portfolios erhoffen wir uns Vorteile für die emotional-motivationale Komponente des Lernens im Kurs, nicht zuletzt in Form einer Entlastung der Kursteilnehmer/innen, die ihre eigene Person bei der Portfolio-Arbeit zunächst aussen vor lassen können.

Nach Krause-Pongratz (1999) ist der Prozesscharakter des Rollenspiels massgeblich; seine Entwicklung ist nicht vorhersagbar. Jedoch erhält die inszenierte Spielsituation durch Beschränkungen, wie z. B. Regeln, Rollenvorschriften, Themenvorgaben o. Ä. gleichzeitig eine Rahmung. Dies macht den ambivalenten Charakter dieser «Als-ob-Situation» aus. Auch unser Rollenspiel-Ansatz ist geprägt von dieser «Ambivalenz»: Ziel ist, dass aufgrund der Perspektivenübernahme individuelle Artefakte (in dem Fall Aufgabeneinreichungen) mit Rollenbezug entstehen. Nichtsdestotrotz «lenken» die Aufgabenszenarien den thematischen Gehalt der Artefakte. Von dieser Anwendung der Kursinhalte auf die Rolle erwarten wir uns Vorteile für die kognitive Komponente des Lernens, indem eine elaborierte, transferorientierte und multiperspektivisch ausgerichtete Auseinandersetzung stattfindet. Auf Basis der geschilderten Lernzielorientierung (Schaller 2001, 191-192) wird damit also auch die Vermittlung fachbezogenen Wissens mithilfe des Rollenspiels angestrebt (ebd., 62). Zudem sollen die offen gehaltenen Aufgaben die Motivation der Kursteilnehmer unterstützen, sich intensiv mit den Inhalten zu beschäftigen.

Ausserdem erhalten die Kursteilnehmer/innen die Möglichkeit, typische Handlungsformen der Portfolio-Arbeit praktisch einzuüben, was ebenfalls häufig als Ziel von Rollenspielen formuliert wird (Krause-Pongratz 1999; Roew 2006; Ebert 1992, 28). Dadurch, dass die Lernenden in ihrer Rolle die Portfolio-Software einschliesslich ihrer Funktionen (Cover Letter, Blog, Ansichten etc.) nutzen, werden ihnen nachhaltigere Lernprozesse durch eine «ganzheitliche» Erfahrung der Portfolio-Arbeit ermöglicht (Roew 2006; Kaiser 1992, 72), als dies über eine rein textbasierte Auseinandersetzung mit dem Thema denkbar wäre. Neben diesem mitunter auch praktischen Einüben der Portfolio-Arbeit, erhoffen wir uns ausserdem ein Hineinwachsen in Handlungsmuster der Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen.

Zeigen sich neben den eben geschilderten Aspekten Überschneidungen zum klassischen Rollenspiel-Begriff, so offenbaren sich bei genauerem Hinsehen aber auch einige Unterschiede. In der Regel werden bei der didaktischen Konzeption von Rollenspielen drei Phasen in den Blick genommen, 1) Vorbereitung/Orientierung, 2) Spielphase und 3) Reflexionsphase (Roew 2006; Broich 1980). Hierbei wird zu einer ausführlichen Vorbereitung der Spielphase angeraten, bei der die Teilnehmenden orientierende Informationen (z. B. Spielanleitung) und ihre Rollen erhalten bzw. letztere auswählen (u.a. Schaller, 2001). In unserem Rollenspiel wird lediglich die Rollenauswahl und -übernahme am Anfang des Kurses im Rahmen eines Mahara-Tutorials vorbereitet, da die Spielanleitungen bzw. Handlungsszenarien

für die Rolle je nach Aufgabenstellung differieren. Im Gegensatz zum klassischen Rollenspiel ist darüber hinaus in unserem Rollenspiel die Reflexion des Erlebens bzw. des Lernprozesses durch die Rollenübernahme (z. B. Roew 2006) nach der «Spielphase» (= Aufgaben in Kursabschnitt A) zweitrangig.

Während das Rollenspiel also sehr spezifischen Zielen des didaktischen Konzepts geschuldet ist (Entlastung von Selbstreflexion, Anwendung der Inhalte, Einübung der Portfolio-Arbeit), so werden klassischen Rollenspielen häufig umfassendere Ziele im kognitiven und affektiven Verhaltensbereich (Broich 1980), so z. B. die Förderung von Schlüsselkompetenzen, zugeordnet (u. a. Kaiser 1992). Roew (2006, 9) definiert das pädagogische Rollenspiel deshalb als die «Inszenierung und Reflexion lebensnaher Situationen [...], in denen Schülern ermöglicht werden soll, vor allem im affektiven Bereich nachhaltige Erfahrungen zu machen. Zielsetzung sind die Förderung von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz sowie von Verantwortungsbereitschaft».

In einem Zwischenresümee lässt sich damit konstatieren, dass unser «Rollenspiel»-Konzept lediglich partiell an die in der rezipierten Literatur dargestellten Merkmale und Zielsetzungen anschlussfähig ist. Dies haben wir beim Re-Design unseres Online-Kurses nicht zuletzt in der Bezeichnung der Rollenspielkomponente berücksichtigt (siehe Punkt 4). Denn streng genommen haben wir bei unserer didaktischen Gestaltung lediglich einzelne Rollenspiel-Aspekte eingesetzt und manche dieser Elemente finden sich auch im Goal-Based-Scenario-Ansatz, insbesondere die Einbettung in einen narrativen Kontext (Cover Story) und die Ausarbeitung von Artefakten in alltagsnahen, rollenbezogenen Aufgabenstellungen («Mission») (Schank 1993; Zumbach u. Reimann 2003). Doch bevor wir auf unsere diesbezüglichen Folgerungen (auch hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten) eingehen, soll nun zunächst konkretisiert werden, wie wir das «Rollenspiel» in der Pilotphase des vhb-Kurses realisiert haben.

### ***Konkrete Umsetzung des Rollenspiel-Ansatzes***

Mit Abbildung 1 haben wir bereits einen Überblick über das didaktische Konzept der Pilotdurchführung des Kurses gegeben. Auch die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Kursvariante in ihrer ersten Durchführung. Die Änderungen, die als Folgerungen der Evaluation gemacht wurden, sind hier somit noch nicht berücksichtigt. Zunächst soll erläutert werden, wie die Teilnehmer in das Rollenspiel eingeführt wurden und welchen Stellenwert das Rollenspiel in den einzelnen Kursabschnitten (A, B, C) hatte.

Zum Kurseinstieg gab es eine Warm-Up-Phase, die dazu diente, dass die Teilnehmer/innen sich mittels eines Tutorials (<http://portfolio-kurs.de/tutorial>) mit Mahara vertraut machen und sich anhand der Informationsmaterialien in der Lernumgebung einen Überblick über den Kursablauf verschaffen. Weiterhin sollten sich die

Teilnehmer/innen in dieser Phase für eine Rolle aus der zur Verfügung gestellten Rollenbroschüre entscheiden. Sie hatten dabei die Wahl zwischen ganz unterschiedlichen Berufsgruppen, z.B. LehrerIn, ManagerIn, DiplomatIn, FahrlehrerIn und vieles mehr.

Im Kursabschnitt A galt es, drei Aufgaben zu bearbeiten, die jeweils einen Handlungsanlass für die Kursteilnehmer/innen boten, ein Artefakt für das E-Portfolio ihrer Rolle zu produzieren. Die Aufgaben waren in Einzel- (Coverletter über die eigenen Motive zur E-Portfolio-Arbeit), Partner- (Diskussion im Blog über Chancen und Grenzen von Reflexion) und Teamarbeit (Gestaltung eines wissenschaftlichen Posters zu einer vorgegebenen Fragestellung) zu lösen. Mit der Aufgabe 1.1 möchten wir nun ein konkretes Beispiel<sup>1</sup> für die Aufgabengestaltung vorlegen:

#### Aufgabe 1.1: Einzelaufgabe

Inhalt: Gründe für die E-Portfolio-Arbeit, Potenziale der E-Portfolio-Arbeit

##### **Rollenszenario<sup>2</sup>**

Um Ihre persönlichen wie beruflichen Ziele zu erreichen, haben Sie sich entschieden, ein E-Portfolio zu nutzen. Das hat sich inzwischen auch in Ihrem Kollegen- und Bekanntenkreis herumgesprochen. Viele verstehen das nicht – schon deswegen nicht, weil sie nicht wissen, woher Sie sich die Zeit dafür nehmen. [...] Einerseits ärgert Sie das, andererseits sind Sie auch etwas verwundert über diese Reaktionen. Deshalb beschliessen Sie, im Cover Letter, dem Begleitbrief Ihres Portfolios, ein ausführliches Statement zu verfassen, in dem Sie Ihre Gründe, die von Ihnen erwarteten Vorteile und Hoffnungen artikulieren.

Hingegen schienen die vermuteten positiven Effekte des Rollenspiels im Abschnitt B für das Erreichen des Lernziels «Urteilsfähigkeit» eher zweitrangig. Die Teilnehmer/innen waren deswegen aufgefordert, aus ihrer Rolle herauszutreten. Ihre Aufgabe war es, eine empirische Studie zur E-Portfolio-Arbeit zu recherchieren, diese Studie mithilfe eines Rasters zu beschreiben und abschliessend ein Urteil darüber abzugeben, für welchen Abschnitt der Text-Collage diese Studie einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn liefert. Diese Aufgaben wurden in Einzelarbeit absolviert. In Abschnitt C kam hingegen wieder die Rolle – allerdings aus einer Meta-Perspektive heraus – zum Einsatz. Die Teilnehmer/innen sollten hier in Einzelarbeit einen kurzen Text verfassen, wie man Personen aus dem Arbeitsbereich ihrer Rolle in die E-Portfolio-Arbeit einführen könnte.

---

1 Ergänzt wurde das jeweilige «Rollenszenario» durch Bearbeitungshinweise (Hinweise zur Nutzung der Textcollage, zum Umfang, zum Abgabedatum etc.).

2 Aus der Sicht des Goal-Based-Scenario-Ansatzes handelt es sich hierbei um den narrativen Kontext, in dem sich die Aufgabebearbeitung bewegt.

Die Rollenspiel-Idee hatte während der Pilotdurchführung im Kursverlauf somit einen unterschiedlich grossen Stellenwert, der den Lernzielen des jeweiligen Abschnitts angemessen zu sein schien. In den das Rollenspiel umfassenden Kursabschnitten A und C schlug sich das Rollenspiel aus diesem Grund auch in den Bewertungskriterien nieder. Neben den Kriterien «Sprache» (0 bis 4 Punkte), «Inhaltliche Passung» (0 bis 8 Punkte) und «Argumentative Struktur» (0 bis 8 Punkte) wurde deswegen auch ein Kriterium «Passung zum Rollenkontext» (0 bis 4 Punkte) definiert. Hierbei wurde bewertet, ob der Rollenkontext wie beschrieben bei der Aufgabenbearbeitung berücksichtigt und ob kontextspezifisch argumentiert wurde.

Inwiefern das didaktische Design der Veranstaltung für die Studierenden schlüssig war und wie gut sie mit der Bearbeitung der Aufgaben im narrativen Kontext generell zurechtkamen, soll nun im folgenden Abschnitt anhand der Beschreibung der Pilotumsetzung und deren Evaluation gezeigt werden.

## **Pilotumsetzung und Evaluation**

### ***Kursdurchführung im Wintersemester 2011/2012***

Die Pilot-Durchführung des Online-Kurses lief von Oktober bis Dezember 2011. Die 45 Teilnehmer/innen aus fünf Universitäten wurden in zwei Gruppen aufgeteilt; 40 davon haben den Abschnitt A erfolgreich beendet. Den Abschnitt B haben 18 dieser 40 Studierenden absolviert, wobei alle 18 aus einer Universität stammen. Damit war die Kapazität des Kurses voll ausgeschöpft. Betreut wurden die Studierenden von einem Dozierenden-Team aus vier Personen und einem Tutor. Damit konnte eine sehr intensive Betreuung<sup>3</sup> der einzelnen Kursteilnehmer/innen über den Kursverlauf und die einzelnen Aufgaben hinweg gewährleistet werden. Die Unterstützung durch die Lehrenden erfolgte zumeist durch regelmässige E-Mails; ausserdem existierten ein Online-Forum mit News-Bereich und weitere Online-Ressourcen (z. B. Glossar).

### ***Evaluationskonzept***

Schon während der Entwicklung des Kurses wurde geplant, die Pilotumsetzung zu evaluieren. Im Zentrum des Interesses standen dabei die folgenden Fragen:

- 1 Wie gut kommen die Studierenden mit den einzelnen Aufgaben zurecht?
- 2 Inwiefern ist der Rollenspiel-Ansatz förderlich oder hinderlich?
- 3 Wie gut funktioniert die tutorielle Betreuung? Gibt es mehr oder weniger Unterstützungsbedarf als geplant?

---

<sup>3</sup> Diese intensive Betreuung stellte eine Besonderheit der Pilotumsetzung dar, da noch nicht abgeschätzt werden konnte, wie viel Betreuungsbedarf über die formal geplanten Betreuungsprozesse (wie z. B. Feedbacks) hinaus entstehen würde. Für zukünftige Kursdurchführung ist geplant, dass ein Dozent und zwei Tutoren/-innen die Betreuung leisten.



- 4 Wie hilfreich sind die zur Verfügung gestellten Ressourcen (Text-Collage, Tutorial etc.)?
- 5 Wie gut funktioniert die Umsetzung des Online-Kurses auf Mahara?

Die Evaluation hatte sowohl formative als auch summative Anteile. Aus der Perspektive der Studierenden diente die Evaluation einer summativen Bewertung. Aus unserer Perspektive stand der Qualitätsentwicklungsaspekt im Vordergrund, wodurch die Evaluation in erster Linie einen formativen Charakter hatte. Die Evaluation wurde multimethodisch angelegt, um ein möglichst reichhaltiges Bild dieser ersten Pilotumsetzung zu erhalten. Dabei war es unser explizites Ziel, auch die im Laufe der Kursdurchführung anfallenden Daten (z. B. Bewertung der eingereichten Aufgaben, Aktivitäten auf Mahara) systematisch zu dokumentieren und auszuwerten, um sowohl reaktive wie auch non-reaktive Methoden einzusetzen.

Nachfolgend ein Überblick über die im Kursverlauf eingesetzten Methoden und erhobenen Daten:

- *Beobachtung der Aktivitäten auf Mahara:* Es wurde online beobachtet, wie die 40 Kursteilnehmer/innen ihr E-Portfolio gestaltet haben und inwiefern sie z. B. mit anderen Kursteilnehmern den Austausch gesucht haben und diese in ihre Kontakte aufgenommen haben. Ebenfalls wurde dokumentiert, wenn es Rückfragen oder Probleme gab.
- *Dokumentenanalyse der Aufgabeneinreichungen:* Als Teil der individuellen Rückmeldung wurde jede Aufgabeneinreichung mittels eines Punkteschemas bewertet (und zusätzlich mit einer stichpunktartigen Rückmeldung versehen). Anhand des Bearbeitungsniveaus der einzelnen Aufgaben sollen Schlüsse zur «Funktionsweise» der einzelnen Aufgaben und des Rollenspiels gezogen werden.
- *Feldnotizen zum Betreuungsaufwand durch das Dozenten-Team und den Tutor:* Alle am Bewertungsprozess beteiligten Personen dokumentierten die dafür investierte Zeit. Diese Information ist wichtig zur Beantwortung der Frage, ob das Lehrveranstaltungsformat in dieser Form für den «Regelbetrieb» geeignet ist oder ob die Beurteilungsmodalitäten angepasst werden müssen.

Nach Abschluss des Kurses eingesetzte Methoden und erhobene Daten:

- *Leitfaden-Interviews mit Studierenden (I)<sup>4</sup>:* Nach Abschluss des Kurses wurden sieben Studierende der teilnehmenden Universitäten (teils in Präsenz, teils via Skype) mittels eines Interviewleitfadens befragt. Die Studierenden haben sich auf Anfrage freiwillig bei der Kursleitung für ein Interview gemeldet. Die Kursteilnehmer/innen bewerteten das Online-Rollenspiel, die Kursinhalte sowie die -betreuung und gaben zudem Rückmeldung zu ihren Lernerfahrungen.

---

4 In der Ergebnisdarstellung unter 3.3 abgekürzt mit «I» für Interview.

- *Online-Befragung Studierender (F)*<sup>5</sup>: Die vhb führt am Ende jedes Kurses eine standardisierte Evaluation aller Kursangebote durch. Diese Befragung enthielt keine auf das Kursdesign zugeschnittenen Fragen (z.B. hinsichtlich des Rollenspiels). Bei den offenen Fragen konnten allerdings Angaben dazu gemacht werden. Diese wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. An der Befragung nahmen 14 Studierende der Pilotdurchführung teil.

### ***Ergebnisse der Evaluation – Fokus Rollenspiel***

Die Ergebnisse der Evaluation fassen wir nun im Folgenden im Hinblick auf unsere Evaluationsfragen zusammen. Dabei folgt aus Gründen der Vereinfachung zunächst eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse, die dann sogleich bezogen auf die Evaluationsfragen interpretiert werden. Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Daten nicht repräsentativ sind.

#### *Aufgabenstellungen*

Was die Rückmeldungen per E-Mail und im Forum anbelangt, so erhielten wir insgesamt 13 Anfragen seitens der Kursteilnehmer/innen, die auf Verständnisprobleme bei den Aufgabenstellungen hindeuten, insbesondere bei Aufgabe 1.3 (z. B. Auswahl der Fragestellung). Im Rahmen einer Sichtung der Feedbacks betrachteten wir ausserdem das Bearbeitungsniveau der Aufgabeneinreichungen hinsichtlich des Kriteriums «Anwendung der Inhalte auf die Fragestellung». Für das Kriterium wurden bis zu acht Punkte pro Aufgabe vergeben. Im Pilotdurchlauf wurde Aufgabe 1.1 mit durchschnittlich 6,7, Aufgabe 1.2 mit durchschnittlich 6,8 und Aufgabe 1.3 mit durchschnittlich 5,0 Punkten bewertet – ein Punktabfall bei Aufgabe 1.3 tritt deutlich in Erscheinung.

In den Interviews wurden die unterschiedlichen Aufgabentypen und ihre Abgabeformate grösstenteils positiv bewertet (6 I). Bei Aufgabe 1.3 wünschten sich zwei Studierende jedoch noch klarere Instruktionen (2 I). In der Online-Umfrage äusserten die Studierenden umfangreichere Kritik an den Aufgabenstellungen (im Gegensatz zu den Interviews) – sie seien zum Teil unklar (9 F) und erforderten eine Argumentation «pro-Portfolio» (2 F).

#### *Rollenspiel-Ansatz*

In den Interviews wurde der Anwendungsbezug der Aufgaben, der durch das Rollenspiel gegeben war, gelobt (6 I). Zwei interviewte Studierende empfanden das Rollenspiel aber auch als müssige Extra-Aufgabe, deren Zweck ihnen nicht unmittelbar einleuchtete und aus ihrer Sicht für zeitliche (Über-) Belastung sorgte. In der Online-Umfrage waren die Studierenden bezüglich des Rollenspiels kritischer: Manche bewerteten es positiv (3 F), die Mehrheit plädierte aber für einen Portfolio-

---

<sup>5</sup> In der Ergebnisdarstellung unter 3.3 abgekürzt mit «F» für Fragebogen.

Kurs ohne das Rollenspiel (5 F), da sie sich am «Pseudocharakter» störten. Diese widersprüchlichen Ergebnisse zum Rollenspiel-Ansatz können auf eine Selbstselektion der befragten Gruppen zurückzuführen sein – während die dem Kurs positiv gestimmten Teilnehmer gerne zu einem Interview bereit waren, artikulierten die unzufriedeneren Teilnehmer ihre Kritik in der Online-Umfrage anonym. Darüber hinaus deuten die widersprüchlichen Ergebnisse auch auf unterschiedliche Erwartungen der Teilnehmer/innen hin: Während die einen sich auf den Spielcharakter der Rollengeschichten gerne einliessen, so waren die anderen enttäuscht. Sie hätten doch lieber ihre eigene Person und persönliche Lernerfahrungen in den Fokus genommen.

### *Konzept zur tutoriellen Betreuung*

Die individuellen, aufgabenbezogenen Feedbacks ernteten in der Online-Umfrage (1 F) wie auch in den Leitfadenterviews (5 I) Lob bzw. Zustimmung. Darüber hinaus erfuhr sowohl die schnelle Erreichbarkeit der Kursleitung (3 I) als auch die zeitliche Flexibilität im Kurs (8 F, 1 I) Zuspruch. Zwei Studierende kritisierten aber, dass trotz der Partner- und Teamaufgaben der persönliche Kontakt der Kursteilnehmer bzw. zur Kursleitung zu kurz kam (2 I bzw. 2 F). Hier scheint es angebracht, zusätzliche Kommunikationsmöglichkeiten mit der Kursleitung anzubieten (siehe Kapitel 4).

Bei der Analyse der Feldnotizen des Dozenten/-innen-Teams zeigte sich, dass die individuelle Bewertung jeder einzelnen eingereichten Aufgabe mehr Zeit in Anspruch nahm, als bei der Konzeption der Veranstaltung angenommen. Eine besondere Herausforderung bei der Bewertung war es, eine Punktwertung zu vergeben. Hier gab es intersubjektive Unterschiede<sup>6</sup>, welche Leistung welcher Punktzahl zuzuordnen ist. Für zukünftige Kursdurchführungen gilt es aus diesem Grund, einen etwas einfacheren Bewertungsmodus zu finden.

### *Ressourcen im Kurs und Umsetzung des Kurses auf Mahara*

Sowohl die Text-Collage (3 I, 5 F) als auch das Mahara-Tutorial (6 I) wurden von den Studierenden in Online-Umfrage und Interviews durchweg positiv bewertet. Die Studierenden lobten darüber hinaus, dass die Portfolio-Plattform Mahara direkt im Kurs genutzt wurde (1 F, 2 I). Sie kritisierten aber auch mehrfach, dass Mahara unübersichtlich sei (3 I, 3 F). Da die Kursleitung insgesamt 19 E-Mails mit Problemanfragen zu Mahara erhalten hat, die technische Schwierigkeiten offenbaren, erscheint die Kritik berechtigt: Gewisse Hürden bei der Bedienung von Mahara sind im Laufe des Kurses zu überwinden.

---

<sup>6</sup> In regelmässigen Abständen besprach sich das Betreuungsteam über die Prozesse der Bewertung. In Zweifelsfällen wurden Bewertungen in diesem Rahmen gemeinsam diskutiert.

## **Anpassungen in Folge der Pilotumsetzung und Evaluation**

Die Anpassungen, die aufgrund der Evaluationsergebnisse für die nächste Kursdurchführung vorgenommen wurden, lassen sich unter den Schlagworten «Aufgaben», «Organisation» und «Assessment» bündeln. Das Rollenspiel als querliegende Dimension (da «didaktisches Herzstück») berührt all diese Aspekte der Kursgestaltung, weswegen bei der Beschreibung der einzelnen Änderungen jeweils mit erläutert werden soll, inwiefern wir uns davon eine Verbesserung des «Rollenspiels» erhoffen.

### *Rollenszenario statt Rollenspiel*

Die erste Anpassung betrifft die Bezeichnung der Rollenspiel-Komponente: Was sich bei der (im Anschluss an die Kurskonzeption vorgenommenen) Literaturanalyse des Rollenspiel-Begriffs bereits abgezeichnet hat, wurde durch die Pilotumsetzung des Kurses bestätigt. Der Begriff des Rollenspiels ist für unsere Realisation nur bedingt passend. Weiterhin rief er bei den Teilnehmern/-innen teils unpassende Assoziationen hervor. Aus diesem Grund fiel der Entschluss, den Begriff «Rollenspiel» durch «Rollenszenario» zu ersetzen. Mit dieser Bezeichnung wird darüber hinaus auf den Ansatz der Goal-Based Scenarios referenziert, der eine hohe Passung zu unserem didaktischen Konzept aufweist. Die Grundidee des Kurses bleibt aber unverändert bzw. wird sogar noch ausgebaut.

### *Aufgaben*

Unterm Strich zeigte sich, dass die gestellten Aufgaben von den meisten Personen in angemessener Qualität gelöst wurden und dass hier folglich nur Detailanpassungen der Aufgabenformulierungen und der Hintergrundinformationen vorgenommen werden müssen. So wird nun etwa bei Aufgabe 1.3 (Entwurf eines wissenschaftlichen Posters in Kleingruppen) a) stärker vorgegeben, was das Poster beinhalten soll, b) ein Beispiel für ein wissenschaftliches Poster gezeigt und c) eine Dateivorlage für das Poster zur Verfügung gestellt. Damit werden die (während der Pilotumsetzung) am häufigsten auftauchenden Fragen der Studierenden bereits in der Aufgabenstellung beantwortet.

Eine weitere Anpassung der Aufgaben betrifft Kursabschnitt B, der gleich in zweifacher Hinsicht verändert wurde: Zum einen zeigte sich, dass die Aufgabenstellung für die Zielgruppe der Studienanfänger etwas zu schwierig war, da noch nicht alle über die notwendige Erfahrung und das Wissen verfügen, um eine empirische Studie hinsichtlich ihrer Ziele und Methoden zu analysieren. Aus diesem Grund wird künftig anstelle eines starren Rasters zur Studienbeschreibung lediglich eine Zusammenfassung der Studie verlangt. Des Weiteren wird nun auch in Aufgabenabschnitt B das Rollenszenario beibehalten.

## *Organisation*

Beibehalten wird trotz der Kritik der Studierenden die Umsetzung des Online-Kurses auf der Plattform Mahara. Den Kurs nicht über eine E-Portfolio-Software abzuwickeln, kommt aufgrund der Zielsetzung des Kurses – neben einer inhaltlichen auch eine handlungspraktische Einführung zu geben – nicht in Frage. Die gewünschte persönlichere Kommunikation und Interaktion mit der Kursleitung soll durch regelmässig stattfindende Skype-Sprechstunden ermöglicht werden. Weiterhin erhalten die Teilnehmer/innen Zugriff auf zwei Beispiel-Ansichten eines E-Portfolios (zu anderen Themen als die des Kurses), um bereits am Anfang der E-Portfolio-Arbeit eine Art mentales Modell für das eigene E-Portfolio entwickeln zu können. Zudem wurde eine Veränderung im zeitlichen Ablauf des Kurses vorgenommen. Er dauert nun zwei Wochen länger, was sich in einer Erweiterung der Kursabschnitt A und C um jeweils eine Woche niederschlägt.

## *Assessment*

Sicherlich am bedeutsamsten ist die Veränderung des Assessments im Kurs. In der Pilotumsetzung wurde (wie in Kapitel 1.2 beschrieben) jede Aufgabenlösung mit einer Punktwertung (sowie kurzen schriftlichen Feedbacks) versehen, die dann unverändert zu jeweils gleichen Teilen in die Endnote eingingen. Damit wurden allerdings zwei explizit formulierte Ziele des Kurses untergraben: Zum einen wollen wir den Studierenden formatives Feedback an die Hand geben, damit sie sich im Laufe des Kurses weiterentwickeln können. Da sich die Teilaufgaben jedoch formal stark voneinander unterscheiden, konnten die Studierenden die kommunizierten Verbesserungsmöglichkeiten bislang kaum in den folgenden Aufgaben umsetzen. Zum anderen widersprach die bisherige Form der Bewertung der Grundidee eines E-Portfolios. Durch die «häppchenweise» Benotung der im Kurs entstehenden Artefakte fertigte fast keiner der Teilnehmer ein «echtes» E-Portfolio an, sondern reichte in der Regel lediglich die einzelnen Aufgaben in jeweils eigenen Ansichten zur Bewertung ein. Dies wurde uns allerdings auch erst im Zuge der Pilotumsetzung bewusst. Wir gingen davon aus, dass die Studierenden von sich aus die entstehenden Artefakte für die Gestaltung einer Ansicht zu ihrer Rolle nutzen würden. Zukünftig erhalten die Kursteilnehmer auf ihre im Kursverlauf eingereichten Artefakte ein kurzes lernprozessbegleitendes Feedback, das Verbesserungsvorschläge enthält. Zudem kann der Teilnehmer anhand von drei Kriterien (für die Abschnitte A und C sind dies z. B. «Sprache», «Anwendung der Inhalte aus der Text-Collage» und «Passung zum Rollenkontext»), die mittels der Symbole +/~/- bewertet werden, seinen derzeitigen Leistungsstand einschätzen. Um den Kurs abzuschliessen, reichen die Teilnehmer nun am Ende (also je nach Zielgruppe und benötigten ECTS-Punkten nach Abschnitt A, B oder C) eine Gesamtansicht ein, die neben den im Kursverlauf entstandenen (und nach eigenem Ermessen auf Basis des

Woche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Abschnitt	<b>A (2 ECTS)</b>											
Thema	<b>Einführung in die E-Portfolio-Arbeit (EPA)</b>											
Inhalt	Warm-Up	1) Chancen der E-Portfolio-Arbeit	2) Reflexion bei der E-Portfolio-Arbeit		3) Lernen bei der E-Portfolio-Arbeit		Einblick in die E-Portfolio-Forschung					Metaperspektive auf die EPA
Aufgabe	Rollen auswählen & Profil anlegen	Potenziale der EPA auf die eigene Rolle adaptieren	Einzel-Aufgabe	Diskussion über Reflexionsaspekte und/oder -modelle bei der EPA		Entscheidung für Themenkomplex: Lernformen, Lebenslanges Lernen, Assessment, Implementation	Studie zur E-Portfolio-Arbeit recherchieren, in Beschreibungsraaster einordnen und bewerten					E-Portfolio-Form für eigene Rolle zuordnen und Einführungskonzept entwickeln
Sozialform	Einzel-Aufgabe	Einzel-Aufgabe	Partner-Aufgabe	Team-Aufgabe		Team-Aufgabe	Einzel-Aufgabe					Einzel-Aufgabe
Resultat	Mahara-Profil	Cover-Letter	Blog-Diskussion zum Thema		Poster für eine fiktive Konferenz	ausgefülltes Beschreibungsraaster mit bewertendem Kommentar					Konzept-Ausarbeitung	
Feedback	-	-	je fünf Kriterien und ein (formales) K.O.-Kriterium; jeweils Punkte und Hinweise	Punkte aus Einzelwertungen werden addiert und ergeben Note (Notenschlüssel)		fünf (neue) Kriterien: Punkte und Hinweise					spezifische Rückmeldung	
Bewertung	-	-	ja	ja		Note					Note	
Rollenspiel	nein											
Material	Text-Collage, Rollenbroschüre, Mahara-Tutorial, Glossar, Kurs-Informationen (sowie Emails und Dokumente)											

Die obere Tabelle zeigt das Kurs-Konzept der Pilotumsetzung.

Die untere Tabelle zeigt das modifizierte Kurs-Konzept auf Basis der Evaluationsergebnisse. Die geänderten Bereiche (z. B. Wochenanzahl, Feedback) sind grau markiert und Anpassungen **fett-kursiv** formatiert.

Woche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Block	<b>A (2 ECTS)</b>												
Thema	<b>Einführung in die E-Portfolio-Arbeit (EPA)</b>												
Inhalt	Warm-Up	Chancen EPA	Reflexion bei der EPA		Lernen bei der EPA		Einblick in die E-Portfolio-Forschung					Metaperspektive auf die EPA	
Aufgabe	s.o.	s.o.	Partner-Aufgabe	Blog-Eintrag	Poster	je formative Rückmeldung mit drei Kriterien	Studie zu EPA					Abschlussreflexion	
Sozialform	Einzel-Aufgabe	Einzel-Aufgabe	Partner-Aufgabe	Team-Aufgabe	Team-Aufgabe	Team-Aufgabe	Einzel-Aufgabe					Einzel-Aufgabe	
Resultat	Profil	Cover-Letter	Blog-Eintrag		Poster	kommentierte Studien-Darstellung	formativ mit drei (neuen) Kriterien					Konzept-Ausarbeitung	
Feedback	-	-	je formative Rückmeldung mit drei Kriterien		Gesamtansicht (Abschnitt A, B oder C) zwei Wochen nach Abschnittsende mit summativer Rückmeldung anhand von fünf Kriterien (inkl. Note)					formativ mit drei Kriterien (aus A)			
Bewertung	-	-	je formative Rückmeldung mit drei Kriterien		Gesamtansicht (Abschnitt A, B oder C) zwei Wochen nach Abschnittsende mit summativer Rückmeldung anhand von fünf Kriterien (inkl. Note)					formativ mit drei Kriterien (aus A)			
Rollenspiel	durchgängig												
Material	Text-Collage, Rollenbroschüre, Mahara-Tutorial, Glossar, Kurs-Informationen (sowie Emails und Dokumente), Anleitung Blog-Eintrag, Info-Box und Poster-Vorlage												

Abb. 2: Übersicht der Änderungen am Kurs-Konzept

Feedbacks überarbeitenden) Artefakten auch eine Reflexion des Lernprozesses enthält. Damit zeigen die Teilnehmer, dass sie sich a) auf inhaltlicher Ebene mit den im Kurs zur Verfügung gestellten Inhalten intensiv auseinandergesetzt und diese in den Aufgaben zur Anwendung gebracht haben und dass sie b) in der Lage sind, ihren Lernprozess mit den in Mahara zur Verfügung gestellten Möglichkeiten anschaulich zu präsentieren und durch Reflexionen transparent darzustellen. Die Einarbeitung des formativen Feedbacks stellt keine Voraussetzung für das Bestehen des Kurses dar, jedoch sollen die auf die einzelnen Kursabschnitte bezogenen Reflexionen zeigen, dass sich mit den Rückmeldungen auseinandergesetzt wurde. Zur Gesamtansicht erhalten die Studierenden ebenfalls ein kriterienbasiertes Feedback, welches nun aber summativ ist und zusätzlich eine Note enthält. Mit der Neu-Gestaltung des Assessment-Prozesses kann nun der formulierte Anspruch des Kurses – nämlich sowohl inhalts- als auch anwendungsorientiert in die E-Portfolio-Arbeit einzuführen – auch tatsächlich «überprüft» werden. In Abbildung 2 werden abschliessend die Merkmale der Pilotumsetzung und des geänderten Kurskonzepts dargestellt.

### **Ausblick und Bedarf für weitere Forschung**

Im Untertitel unseres Beitrags kündigten wir an, unseren Blick speziell auf die Chancen und Grenzen unseres «Rollenspiel-Ansatzes» respektive «Rollenszenario-Ansatzes» zu richten. Im Folgenden soll der Versuch einer Einschätzung hinsichtlich dieser Chancen und Grenzen unternommen werden. Ist unser «didaktisches Spezifikum» ein sinnvoller Ansatz für die Einführung in die E-Portfolio-Arbeit? Unsere Eindrücke aus der Pilotumsetzung wie auch die Evaluation lassen hier nur teilweise eine Antwort zu.

Deutlich geworden ist in erster Linie der Überarbeitungsbedarf bestimmter Komponenten unseres didaktischen Designs, die bei der Pilotdurchführung dazu führten, dass die Potenziale des Rollenszenario-Ansatzes nicht voll ausgeschöpft wurden. Als «Grenzen» des Rollenszenario-Ansatzes sind neben der Akzeptanz der Studierenden auch die Herausforderung an eine konsistente Umsetzung zu nennen. Neben einer besseren Einstimmung der Studierenden auf die Aufgabenbearbeitung innerhalb eines Rollenszenarios erhoffen wir uns insbesondere von der Anpassung der Assessment-Modalitäten grosse positive Auswirkungen. Unsere Annahme ist, dass durch das Erstellen einer Gesamtansicht zum individuellen Kursverlauf a) die Anteile an artefakt- und lernprozessbezogenen Reflexionen steigen, b) die Studierenden umfangreichere Kompetenzen in der Handhabung von Mahara erwerben und sie sich zugleich c) tiefer auf die Ausgestaltung ihrer Rolle einlassen. Überzeugt von der Arbeit mit dem Rollenszenario sind wir nach wie vor: Bei der Analyse der einzelnen Aufgabenbearbeitungen zeigte sich, dass die Studierenden die in der Textcollage rezipierten Kursinhalte in der Regel nicht einfach



nur wiedergaben, sondern einen Transfer auf den Kontext ihrer Rolle vornahmen. Somit ist von einer eher elaborierten Auseinandersetzung mit den Inhalten auszugehen, was unsere positiven Annahmen zum Rollenspiel-Ansatz stützt.

Die weiteren von uns formulierten Annahmen – dass es Studierenden beim erstmaligen Führen eines E-Portfolios leichter fällt, über die Rolle als über sich selber zu reflektieren und dass der spielerische Charakter des Kurses einen positiven Einfluss auf die Motivation hat – wären streng genommen nur in einer Vergleichsstudie mit einem parallel durchgeführten Kurs ohne Rollenszenario näher zu überprüfen. Dies wäre zwar interessant, aufgrund der begrenzten Ressourcenlage und der Anlage des Vorhabens als «Begleitforschung» innovativer Lehr-Lernpraxis jedoch nicht realistisch, da der methodisch anspruchsvolle Vergleich zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe im Hinblick auf dieses didaktische Konzept sehr zeit- und personalintensiv ist. Grundsätzlich denkbar wäre hingegen eine Untersuchung, bei der im Nachgang des Online-Kurses die weiteren E-Portfolio-Erfahrungen der Kursteilnehmer/innen mit den Erfahrungen Studierender, die nicht den Kurs besucht haben (und keine oder eine nur technische Einführung erhalten haben), verglichen werden würden. Fällt es den ehemaligen Kursteilnehmern/-innen leichter, sich in reflexive Prozesse zu begeben; geht ihnen die Erstellung eines E-Portfolios «leichter von der Hand»? Doch auch hier wäre eine Forschungsförderung zu beantragen, um sich dem Gegenstand in angemessener Tiefe zu widmen. Es gibt also viele interessante Fragestellungen für weiterführende Untersuchungen.

## Literatur

- Broich, Josef. 1980. *Rollenspiele mit Erwachsenen: Anleitungen und Beispiele für Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Schule*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ebert, Günter. 1992. «Planspiel – eine aktive und attraktive Lehrmethode.» In *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie: Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*, hrsg. v. Helmut Keim, 25–42. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Egloffstein, Marc, Jan Baierlein und Clemens Frötschl. 2010. «ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung.» *MedienPädagogik* 18 (30. April): 1–20. [www.medienpaed.com/18/#egloffstein1004](http://www.medienpaed.com/18/#egloffstein1004).
- Elsholz, Uwe und Sönke Knutzen. 2010. «Der Einsatz von E-Portfolios in der Berufsausbildung – Konzeption und Potenziale.» *MedienPädagogik* 18 (26. Feb.): 1–16. [www.medienpaed.com/18/#elsholz\\_knutzen1002](http://www.medienpaed.com/18/#elsholz_knutzen1002).
- Geise, Wolfgang. 1992. «Möglichkeiten der Evaluation von Rollenspielen.» In *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie: Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*, hrsg. v. Helmut Keim, 196–218. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Häcker, Thomas. 2005. «Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung.» *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 8. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf).



- Himpsl, Klaus und Peter Baumgartner. 2009. «Evaluation von E-Portfolio-Software – Teil III des BMWF-Abschlussberichts «E-Portfolio an Hochschulen»: GZ 51.700/0064-VII/10/2006.» <http://peter.baumgartner.name/publikationen/liste-abstracts/abstracts-2009/einsatz-von-e-portfolios-an-hochschulen-abschlussbericht-teil-3/?aid=4739&sa=1>.
- Kaiser, Franz-Josef. 1992. «Der Beitrag aktiver partizipativer Methoden Fallstudie, Rollenspiel und Planspiel zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.» In *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie: Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*, hrsg. v. Helmut Keim, 62-90. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Keim, Helmut. 1992. «Vorwort.» In *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie: Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*, hrsg. v. Helmut Keim, 7-8. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Krause-Pongratz, Daniel. 1999. *Das pädagogische Rollenspiel: Systematische Untersuchung zu Begriff und Möglichkeiten einer pädagogischen Interventionsform*. Marburg: Tectum.
- Mayrberger, Kerstin. 2011. «Lernen und Prüfen mit E-Portfolios – eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle.» In *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*, hrsg. v. Thomas Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar u. Christina Schwalbe, 251-280. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, Gabi. 2010. «E-Portfolios: Einführung in die Dokumentation und Selbstbeurteilung von Lernprozessen.» Aufgabenbeschreibung im Rahmen der 8. Ausschreibung 2010 der Virtuellen Hochschule Bayern. Nicht veröffentlicht.
- Reinmann, Gabi und Silvia Sippel. 2011. «Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen.» In *Kontrolle und Selbstkontrolle: Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*, hrsg. v. Thomas Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar und Christina Schwalbe, 185-202. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roew, Rolf. 2006. *Das pädagogische Rollenspiel im Ethikunterricht*. Donauwörth: Auer.
- Schaller, Roger. 2001. *Das grosse Rollenspiel-Buch: Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Schank, Roger C. 1993. «Goal-Based Scenarios: A Radical Look at Education.» *Journal of the Learning Sciences* 3 (4): 429-453.
- Sippel, Silvia, Marianne Kamper und Alexander Florian. 2011. «Studierende zur E-Portfolio-Arbeit befähigen: Erfordernis einer Einführung in Theorie und Praxis.» *Zeitschrift für E-Learning* 6 (3): 8-19.

- Stratmann, Jörg, Annabell Preussler und Michael Kerres. 2009. «Lernerfolg und Kompetenz bewerten: Didaktische Potenziale von Portfolios in Lehr-/Lernkontexten.» *MedienPädagogik* 18 (18. Dez.): 1–19. [www.medienpaed.com/18/#stratmann0912](http://www.medienpaed.com/18/#stratmann0912).
- Zumbach Jörg und Peter Reimann. 2003. «Computerunterstütztes fallbasiertes Lernen: Goal-Based Scenarios und Problem-Based Learning.» In *Multimedia-Didaktik*, hrsg. v. Frank Thissen, 183–197. Heidelberg: Springer.