

bwp@ Österreich Spezial 5 | Oktober 2023

Beiträge zum

16. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 21. April 2023 in Innsbruck

Hrsg. v. **Hannes Hautz & Michael Thoma**

**Michaela STOCK, Peter SLEPCEVIC-ZACH &
Elisabeth ZEHETNER**

(Universität Graz & PH Steiermark)

**Kompetenzentwicklungsportfolio – Ergebnisse einer
Längsschnittstudie an der Universität Graz**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at5/stock_etal_wipaed-at_2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2023

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Kompetenzentwicklungsportfolio – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an der Universität Graz

Abstract

(Selbst-)Reflexion sind eng mit dem Lernen respektive dem Aufbau der eigenen Handlungsfähigkeit verbunden. Das Fordern und Fördern von (Selbst-)Reflexion der Studierenden ist somit ein zentrales, aber schwierig zu erreichendes Ziel für die Hochschullehre.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist seit Einführung des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik in Graz im Studienjahr 2009/10 ein elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio (eKEP) für die Studierenden fix verankert (Slepcevic-Zach et al. 2015). Das eKEP stellt hierbei das primäre Reflexionsinstrumentarium für die Studierenden dar, und sie werden dabei durch einen externen Coach begleitet.

Der Einsatz dieses eKEP wird seit dem Start wissenschaftlich mittels einer Fragebogenstudie begleitet. Die Begleitstudie zielt vor allem auf die Selbstwahrnehmung der Studierenden bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung, auf ihre Einstellungen zu (Selbst-)Reflexion und Portfolioarbeit sowie auf die Bewertung der Rahmenbedingungen ab. Über das gesamte Masterstudium hinweg finden zu sechs Zeitpunkten Fragebogenerhebungen statt. Aus diesen Daten konnten aktuell mehr als 200 durchgehende Fälle identifiziert werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Auswertung zeigen, dass die Studierenden die Portfolioarbeit weitgehend positiv wahrnehmen und im Verlauf der Arbeit am eKEP auch angeben, häufiger zu reflektieren. Mit der Einstellung gegenüber der Portfolioarbeit ist schließlich auch die Bewertung verbunden: Je sinnvoller die Studierenden selbstreflexives Lernen empfinden, desto zufriedener sind sie auch mit dem Endergebnis.

Competence development portfolio – results of a longitudinal study at the University of Graz

Reflection and self-reflection are crucial for learning and developing one's ability to act. Thus, fostering and encouraging (self-)reflection among students is a challenging goal in university teaching.

To achieve this goal, an electronic competence development portfolio (eKEP) has been implemented since the introduction of the master's program in business education and development at the University of Graz in 2009/10 (Slepcevic-Zach et al. 2015). The eKEP serves as the primary reflection tool for students, with guidance from an external coach.

A questionnaire study accompanies the eKEP, focusing on the students' self-perception of competence development, attitudes towards (self-)reflection and portfolio work, and evaluation of the framework. Questionnaire surveys are conducted at six points throughout the entire master's program. From this data, over 200 continuous cases have currently been identified.

The findings of the study reveal that the students hold predominantly positive perceptions regarding portfolio work and demonstrate an elevated frequency of reflective practices as they advance in their

engagement with the eKEP. Furthermore, it was also revealed that the attitude towards portfolio work is closely associated with the assessment: the more meaningful students perceive self-reflective learning to be, the more satisfied they are with the outcome.

Schlüsselwörter: *Kompetenzentwicklungsportfolio, (Selbst-)Reflexion, Längsschnittstudie, Master Wirtschaftspädagogik, eKEP*

1 Einleitung

(Selbst-)Reflexionsfähigkeit stellt eine unverzichtbare Komponente im Kompetenzspektrum dar – für Wirtschaftspädagog:innen (vgl. z.B. Helsper 2001; Brand/Tramm 2002; Riebenbauer/Naeve-Stoss 2013; Stock/Fernandez 2019) sowie in der Lehrer:innenbildung allgemein (vgl. z.B. Aufschnaiter/Fraij/Kost 2019). Für Reflexion und Selbstreflexion bzw. (Selbst-)Reflexion haben sich u.a. aufgrund der disziplinenübergreifenden Begriffsverwendung unterschiedliche Definitionen entwickelt (vgl. z.B. Korthagen 1999; Helsper 2001; Dilger 2007; Hilzensauer 2008). Im Kontext des Lehrendenhandelns kann so nach Helsper unter *Reflexion* der Aufbau eines *kasuistisch-fallrekonstruktiven* Wissens verstanden werden, wobei eine konkrete Handlungssituation reflektiert wird um, verbunden mit den eigenen bisherigen Erfahrungen und Theorien, Wissensbasis für die Bewältigung zukünftiger Handlungssituationen zu sein. Bei der *Selbstreflexion* wird hingegen das eigene Handeln zum Gegenstand, unter Einbezug der eigenen Biographie, um *biografisch-selbstreflexives Wissen* aufzubauen (vgl. Helsper 2001, 14f.). Um im vorliegenden Beitrag die Wichtigkeit der Selbstreflexion innerhalb des gesamten Reflexionsprozesses hervorzuheben, wird der Begriff (Selbst-)Reflexion verwendet, wobei insbesondere in der empirischen Studie der Blick ganz besonders auf die Selbstreflexion gerichtet wird.

Die Bereitschaft und auch die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion sind (neben fachlichem Wissen, kritischem Denken und der Entwicklung einer fundierten Argumentationsfähigkeit) ein zentrales Ziel dieser Studien (vgl. z.B. Pellert 1999; Slepcevic-Zach/Gössler/Stock 2015; Jahncke 2019; Stock et al. 2020). Einschlägige Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Reflexionsfähigkeit i.d.R. erlernbar ist, allerdings bedarf es Zeit und viel Übung sowie kompetente Anleitung und Unterstützung (vgl. z.B. Jahncke 2019; Wyss 2013; Bräuer 2000; Syzdykova et al. 2021). Fördern und Fordern der (Selbst-)Reflexion bei Studierenden ist ein „zentrales, aber schwierig zu erreichendes Ziel für die Hochschullehre“ (Stock/Riebenbauer 2017, 10). Aus langjähriger Erfahrung der Autor:innen lohnt sich aber die Mühe – zum Wohle der Studierenden.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie zum Kompetenzentwicklungsportfolio im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz zu präsentieren und zu diskutieren. Nach einem kurzen thematischen Aufriss zum Kompetenzentwicklungsportfolio im Masterstudium Wirtschaftspädagogik soll in einem ersten Schritt das Design der Längsschnittstudie vorgestellt werden. In einem zweiten Schritt sollen

ausgewählte Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

2 Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik

Kompetenzentwicklung sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion sind bei der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität immer ein zentrales Themenfeld. Für die hochschuldidaktische Umsetzung werden dafür seit längerem Portfolio- bzw. Coaching-Formate verwendet (vgl. als Überblick Baumgartner/Himpsl/Zauchner 2009; Slepcevic-Zach/Gössler/Stock 2015; Busse/Bosse 2020).

Im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz wurde das Portfoliokonzept als eine Kombination von Entwicklungsportfolio und Reflexionsportfolio aufgesetzt; die Ziele eines Präsentationsportfolios werden dabei nicht verfolgt. Hieraus resultiert ein Portfoliokonzept, welches als *elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio* (eKEP) bezeichnet werden kann (genauer dazu vgl. Stock/Slepcevic-Zach/Dreisiebner 2019, 520-522). Bei der Implementierung des eKEP in Graz kann die umfassende curriculare Verankerung der eKEP-Arbeit als eine Besonderheit angesehen werden. Zu drei Zeitpunkten innerhalb des fünfsemestrigen Masterstudiums (1., 3. und 5. Semester) partizipieren die Studierenden in eigens dafür konzipierten Pflichtlehrveranstaltungen, innerhalb derer sie ihr individuelles eKEP (weiter-)entwickeln. Folgend dem (Selbst-)Reflexionsmodell nach Jahncke (2019) wird im Reflexionsprozess in der zeitlichen Dimension der Blick zurück und nach vorne gerichtet, kombiniert mit dem Blick nach innen und außen in der gegenständlichen Dimension.

Der Blick zurück, d.h. in die Vergangenheit, hat einerseits das Ziel, das Individuum selbst mit seinen Handlungen zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion zu machen (Blick nach innen), und andererseits gleichzeitig Rahmenbedingungen in den Reflexionsprozess mit einfließen zu lassen (Blick nach außen). Der Blick nach vorne, der ebenso nach innen und nach außen gerichtet ist, fokussiert auf die Zukunft, um aus den generierten Erkenntnissen aus dem Blick zurück konkrete Handlungsvariationen für Veränderungen und Weiterentwicklungen formulieren zu können (vgl. Jahncke 2019, 62f.). Hierbei erfahren die Studierenden im Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz Unterstützung in ihrem Reflexionsprozess durch einen ePortfolio-Coach.

Die eKEP-Arbeit mit den Studierenden folgt dabei dem Prinzip *collect – select – reflect – connect* (vgl. Barrett 2005). Resultat dieses Prozesses ist ein eKEP, das die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer am stärksten ausgeprägten Kompetenzen, aber auch der jeweiligen Entwicklungspotenziale beinhaltet. In dieser Hinsicht ist das eKEP nicht als Instrument für eine – wie auch immer geartete – Kompetenzmessung oder Präsentation nach außen ausgerichtet, sondern dient primär der (Selbst-)Reflexion der Studierenden bezüglich ihres eigenen Kompetenzspektrums und deren Entwicklung. Lediglich der (institutsexterne) Coach kann zur Unterstützung dieses Reflexions- und Entwicklungsprozesses Teile der individuellen Portfolios der Studierenden einsehen (vgl. Slepcevic-Zach/Stock 2018, 294f.; Stock/Fernandez 2019, 2f.). Durch den Einblick in die ePortfolios der Studierenden kann der Coach somit individuell für jede Studierende/jeden Studierenden professionelle Unterstützung für die Weiter-

entwicklung im Reflexionsprozess geben, wobei es aber immer an den Studierenden selbst liegt, wieviel Einblick sie in ihr ePortfolio gewähren und welche Bereitschaft sie zur (Selbst-) Reflexion aufbringen.

3 Design der Längsschnittstudie

Seit dem Studienjahr 2009/10 ist das eKEP fix im Masterstudium Wirtschaftspädagogik verankert und seit damals wird auch eine laufende Begleitstudie dazu durchgeführt (vgl. Stock 2010; Stock/Köppel 2012; Stock/Winkelbauer 2012; Fernandez/Slepcevic-Zach/Gössler 2015). Die Ziele der Begleitforschung des eKEP sind neben der Evaluation der strukturellen Umsetzung innerhalb des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik, die besonders auf die Infrastruktur und den Prozess der Durchführung abzielt (vgl. Stock/Winkelbauer 2012, 52f.; Fernandez/Slepcevic-Zach/Gössler 2015, 82ff.; Dreisiebner/Slepcevic-Zach 2019, 28ff.), auch eine Evaluation der Effektivität und Nachhaltigkeit des eKEP (vgl. Fernandez/Slepcevic-Zach/Gössler 2015, 71ff.; Dreisiebner/Riebenbauer/Stock 2017, 37ff.).

Bezüglich der Effektivität ist es von besonderem Interesse, ob mit der Arbeit am eKEP im Verlauf des Studiums auch positive Einstellungen gegenüber Selbstreflexion bzw. Kompetenzportfolios gefördert werden. Weiters ist es von Interesse, ob die Häufigkeit der Reflexion durch das Instrument gesteigert werden kann, ob es Unterschiede zwischen verschiedenen Studierendengruppen gibt bzw. wie sich diese im Laufe des Studiums entwickeln.

Im Mittelpunkt der Begleitstudie steht eine Fragebogenerhebung, die im Rahmen der betreffenden eKEP-Lehrveranstaltungen erfolgt. Jeweils zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung, in der mit dem eKEP gearbeitet wird, füllen die Studierenden einen Fragebogen aus. Die folgende Abbildung zeigt das Design der eKEP-Begleitforschung über das gesamte Masterstudium Wirtschaftspädagogik.

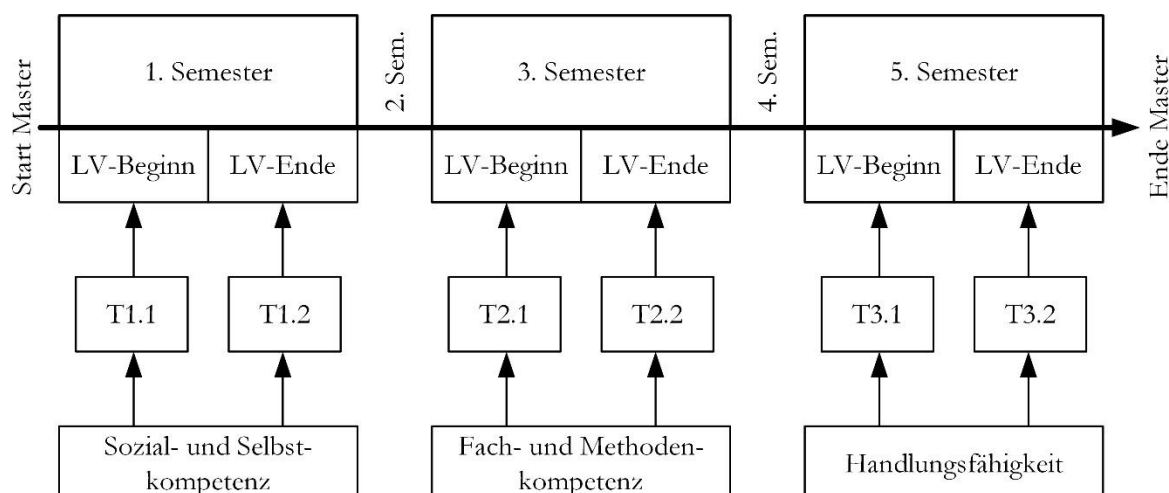


Abbildung 1: Design der Begleitforschung zum eKEP.

Wie aus der Abbildung 1 ersichtlich, gibt es sechs Erhebungszeitpunkte. Der erste Fragebogen (T1.1) wird zu Beginn der ersten eKEP-Begleitlehrveranstaltung, also noch vor der eKEP-

Begleitung, ausgefüllt. Der Fragebogen zu T1.2 wird am Ende der Lehrveranstaltung, d.h. nach der eKEP-Begleitung ausgefüllt. Entsprechend wird auch im weiteren Verlauf des Studiums zu T2.1/ T2.2 und T3.1/T3.2 jeweils zu Beginn und nach Abschluss der Lehrveranstaltung ein Fragebogen ausgegeben.

Ebenso ist in der Abbildung 1 dargestellt, dass jede der drei eKEP-Begleitung den Fokus auf jeweils andere Kompetenzen legt. Im ersten Semester liegt der Fokus bei der Erhebung auf den Sozial- und Selbstkompetenzen, denn der Reflexionsprozess wird gleich zu Beginn des Masterstudiums gestartet, wo einschlägige Fach- und Methodenkompetenzen i.d.R. noch nicht entwickelt sind. In der zweiten Erhebungsphase – im dritten Semester – wird der Fokus auf die Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz gelegt, denn die Studierenden sind hier schon fortgeschritten in ihrem Studium. Eine Gesamtbetrachtung des Zusammenspiels der einzelnen Kompetenzfacetten (Sozial- und Selbstkompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz) erfolgt im dritten Erhebungsschritt – im fünften Semester – durch die Fokussierung auf die Handlungsfähigkeit.

Die Studierenden füllen somit jeweils am Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung einen Fragebogen aus, in dem mittels geschlossener wie auch offener Items sowohl eine umfassende Evaluation der Arbeit mit dem eKEP vorgenommen wird als auch allgemeine Einstellungen und Haltungen bezüglich des Themas Reflexion abgefragt werden. Dadurch, dass die Fragebögen (in Paper-Pencil-Format) immer direkt in der Lehrveranstaltung (in der Anwesenheitspflicht herrscht) ausgefüllt werden, können die Studierenden sehr gut erreicht werden und es kommt nur zu gelegentlichen Ausfällen, wenn einzelne Studierende fehlen. Während der Corona-Pandemie wurden die Studierenden gebeten, die Fragebögen elektronisch auszufüllen und an das Institut zu übermitteln, wodurch es zu einem leichten Rückgang der Teilnahmequote an der Befragung kam.

Tabelle 1: Anzahl der Befragten nach Geschlecht und Studium.

	Befragte gesamt	Prozent	Zu allen 6 Zeitpunkten befragt	Prozent
Gesamt	822		471	
Weiblich	602	73,2%	364	77,3%
Männlich	212	25,8%	106	22,5%
Keine Angabe	8	1,0%	1	0,2%
Diplomstudium	103	12,5%	56	11,9%
Masterstudium	682	83,0%	407	86,4%
Keine Angabe	37	4,5%	8	1,7%

Wie in Tabelle 1 dargestellt, wurden seit Beginn der Erhebung insgesamt 822 Studierende befragt, wobei 471 Studierende alle sechs Fragebögen ausgefüllt haben. Entsprechend der Tatsache, dass es sich nahezu um eine Vollerhebung handelt, zeigt sich das typische Bild der Geschlechterverteilung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Ebenso zeigt sich eine vergleichsweise geringe Anzahl an Studierenden im Diplomstudium. Dies erklärt sich daraus, dass die eKEP-Lehrveranstaltung und damit auch die Begleitstudie erst mit der Einführung des Masterstudiums gestartet wurde, während gleichzeitig das Diplomstudium auf auslaufend gestellt wurde und mit 28.2.2019 dann endgültig eingestellt wurde.

4 Ausgewählte Ergebnisse der Längsschnittstudie

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisinteressen werden in der Folge ausgewählte Ergebnisse der Längsschnittstudie vorgestellt und diskutiert. Zu Beginn steht die Frage, welche Einstellungen die Studierenden zu Portfolioarbeit haben: für wie sinnvoll erachten sie die Portfolioarbeit bzw. allgemein selbstreflexives Lernen im Verlauf des Studiums, und gehen mit der Einbindung der eKEP-Lehrveranstaltung im Verlauf des Studiums Veränderungen dieser Einstellungen einher? In einem zweiten Abschnitt wird die Frage beleuchtet, inwiefern die Studierenden im Verlauf der Portfolioarbeit auch tatsächlich eine gesteigerte Häufigkeit von (Selbst-)Reflexion angeben. Ein dritter Abschnitt dient der Analyse der Zufriedenheit mit der eKEP-Arbeit im Studium, wobei auch die Frage diskutiert wird, inwiefern die Zufriedenheit mit dem Portfolioergebnis mit den Einstellungen der Studierenden zur (Selbst-)Reflexion in Verbindung gebracht werden kann.

4.1 Einstellungen gegenüber der Portfolioarbeit: zur Einschätzung der Sinnhaftigkeit von selbstreflexivem Lernen

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden gibt an, selbstreflexives Lernen im Rahmen des Studiums für sehr oder eher wichtig zu halten – und das relativ stabil zu allen Befragungszeitpunkten (siehe Abbildung 2). Die Daten lassen aber durchaus auch gewisse Veränderungen erkennen: Zu T1.1 gibt es noch einen gewissen Anteil an Befragten, der angibt, mit dem Begriff des „selbstreflexiven Lernens“ nichts anfangen zu können; dieser Anteil verschwindet ab T1.2, also nach Absolvierung der ersten eKEP-Lehrveranstaltung. Zudem lässt sich jeweils ein gewisser Vorher-Nachher-Effekt der Lehrveranstaltungen feststellen: Zu T1.1, T2.1 und T3.1 sind die Werte für „sehr wichtig“ jeweils niedriger als zu T1.2, T2.2 und T3.2. Das heißt, im Verlauf jeder einzelnen Lehrveranstaltung nimmt der Anteil jener, die Selbstreflexion „sehr wichtig“ finden, jeweils zu – allerdings erscheint der Effekt als wenig nachhaltig: zu Beginn der nächsten Lehrveranstaltung etwa ein Jahr später sind die Werte wieder niedriger.

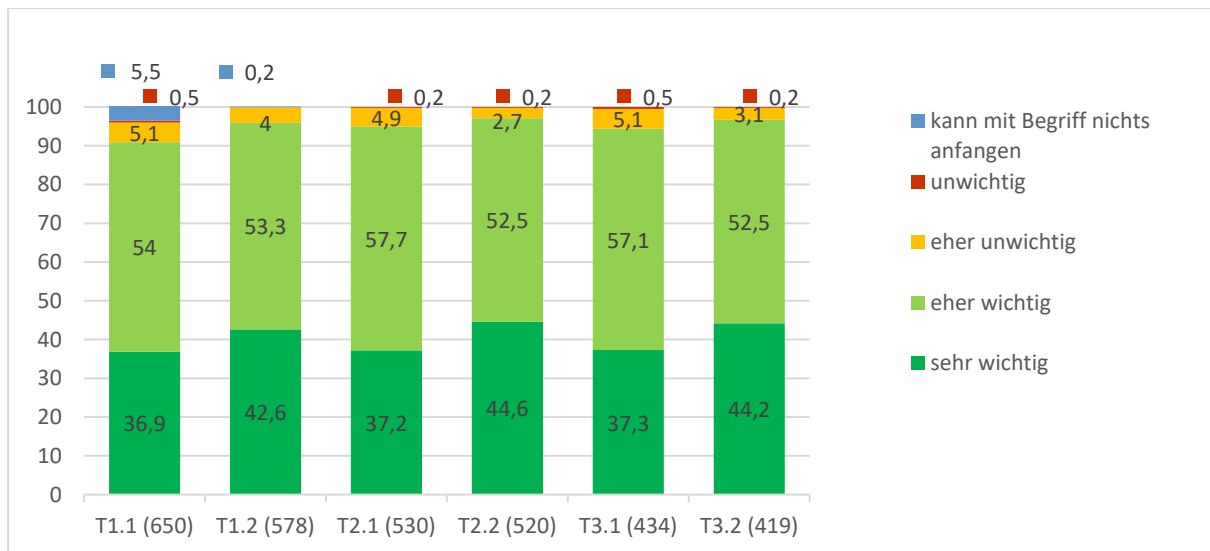


Abbildung 2: Wichtigkeit von Selbstreflexion, gültige Prozente, alle Befragten.

Um die Frage nach möglichen zeitlichen Trends genauer betrachten zu können, wurde eine Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung für diese Fragen gerechnet. Dazu werden nur jene Fälle miteinbezogen, für die zu jedem Messzeitpunkt Daten zu dieser Frage vorhanden sind ($n = 272$). Es zeigt sich ein signifikanter Effekt des Messzeitpunktes ($F = 6,324$, $p < .001$), allerdings mit relativ geringer Effektstärke (partielles Eta-Quadrat = $0,023$).

In Abbildung 3 wird dieser Effekt im Zeitverlauf dargestellt: Es gibt eine leichte Aufwärtsbewegung – die Studierenden geben im Verlauf ihres Studiums häufiger an, selbstreflexives Lernen für wichtig zu halten. Allerdings sind die Unterschiede in den Mittelwerten sehr gering – bei einer Antwortskala von 1 bis 4 bewegen sich die Mittelwerte nur von 3,2 zu T1.1 auf 3,4 zu T3.2. Das Diagramm zeigt nur einen Ausschnitt (siehe Skalenbeschriftung).

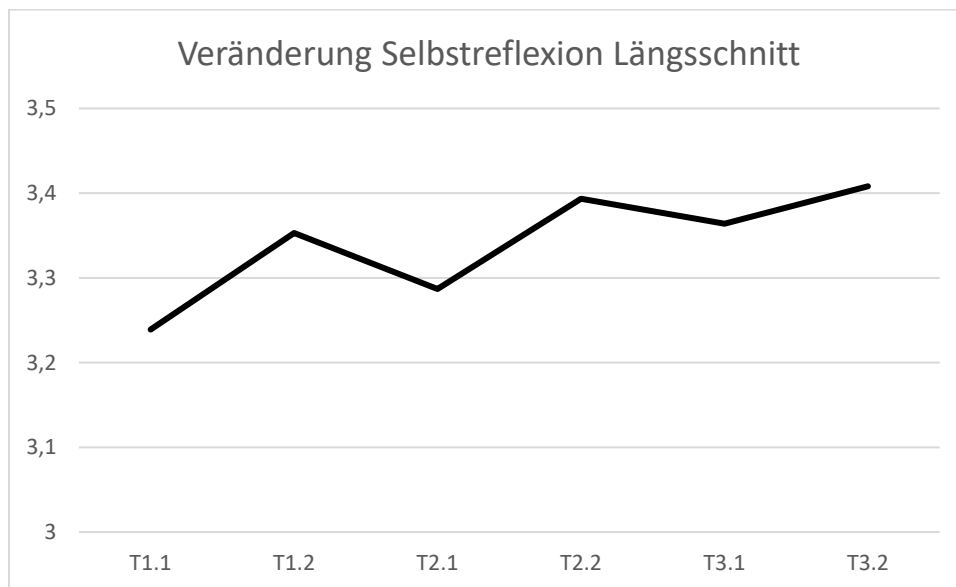


Abbildung 3: Wichtigkeit Selbstreflexion im Zeitverlauf.

Nur Befragte, die die Frage zu allen 6 Zeitpunkten ausgefüllt haben ($n = 272$).
Mittelwerte: 1 = unwichtig, 4 = sehr wichtig. „Kann mit dem Begriff nichts anfangen“ wurde hier als fehlender Wert gesetzt.

Der Test auf paarweise Vergleiche mit Bonferroni-Korrektur zeigt, dass sich vor allem die Werte von T1.1 signifikant von jenen der anderen Zeitpunkte unterscheiden¹. Die von den Studierenden wahrgenommene Wichtigkeit selbstreflexiven Lernens steigt also vor allem im Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt vor dem Beginn der Arbeit mit dem eKEP, d.h. im Vergleich zu T1.1. Aber auch die Mittelwert-Differenz zwischen T2.1 und T2.2 ist signifikant – es zeigt sich hier also ein Vorher-Nachher-Effekt der Lehrveranstaltung. Zwischen T3.1 und T3.2 ist dagegen kein signifikanter Effekt im Vergleich vor und nach der Lehrveranstaltung mehr nachweisbar.

Die Ergebnisse deuten also darauf hin, dass es zwar leicht positive Entwicklungen im Zeitverlauf gibt und mit den einzelnen Kursen eine gewisse Veränderung in der wahrgenommenen Wichtigkeit selbstreflexiven Lernens einhergeht. Gleichzeitig zeigen die Daten aber, dass die Einstellungen der Studierenden insgesamt relativ stabil bleiben.

Um diese Zusammenhänge noch genauer betrachten zu können, können die Befragten in zwei Gruppen eingeteilt werden: Personen, die Selbstreflexion bereits zu T1.1 als „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ einschätzen, werden zur Gruppe der (Selbstreflexion gegenüber) „Positiven“ zusammengefasst (n = 253), die restlichen Personen, die den Begriff zu T1.1 als (eher) nicht wichtig einschätzen oder damit noch nichts anfangen können, werden als „Skeptische“ Gruppe bezeichnet (n = 29). In der skeptischen Gruppe sind Männer vergleichsweise etwas stärker vertreten, Unterschiede nach Alter der Befragten zeigen sich dagegen keine.

Gerechnet wird wieder eine ANOVA mit Messwiederholung, wobei die so eingeteilten Gruppen als Gruppierungsvariablen miteinbezogen werden. Die Ergebnisse werden in Abbildung 4 veranschaulicht – der Zeitpunkt T1.1 ist hier nicht enthalten.

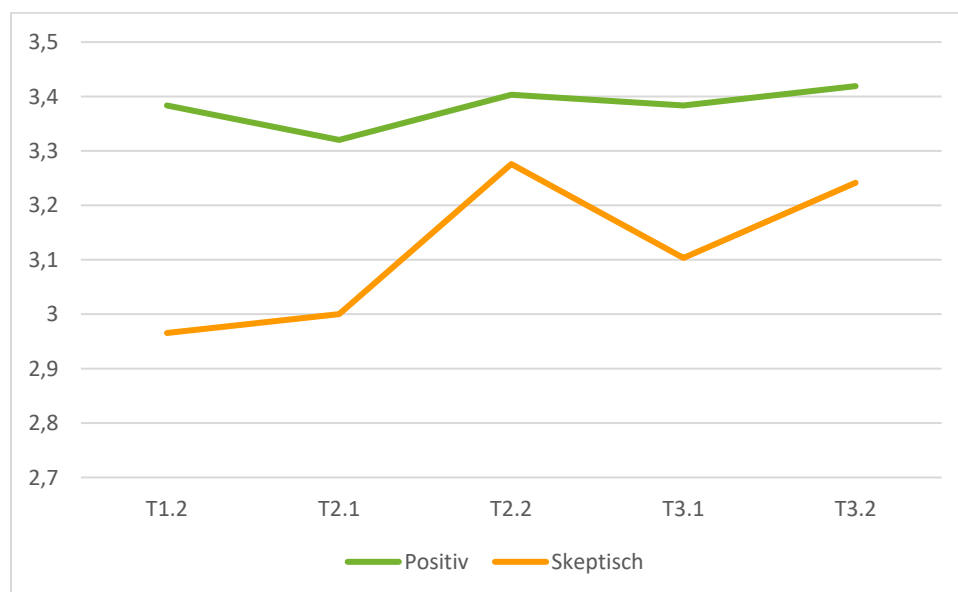


Abbildung 4: Wichtigkeit Selbstreflexion im Zeitverlauf nach Gruppen.

Positiv: Selbstreflexion = „wichtig“ oder „eher wichtig“ zu T1.1; Skeptisch: Selbstreflexion = „eher nicht wichtig“, „unwichtig“ oder „kann mit dem Begriff nichts anfangen“ zu T 1.1. Nur Befragte, die die Frage zu allen 6 Zeitpunkten ausgefüllt haben (n = 282). Mittelwerte: 1 = unwichtig, 4 = sehr wichtig.

¹ Kein signifikanter Unterschied zeigt sich nur zu den Werten von T2.1.

Einerseits fällt auf, dass auch die Gruppe der „Skeptischen“ – also jene Gruppe, die zu T1.1 Selbstreflexion als (eher) unwichtig bewertete oder mit dem Begriff gar nichts anfangen konnte, den Begriff nun relativ positiv bewertet (Mittelwert = 2,96 zu T1.2, das würde in etwa der Angabe ‚wichtig‘ entsprechen). Andererseits scheint sich eine prinzipiell skeptischere Haltung zum Thema doch weiterhin durchzuziehen: die Werte bleiben im Durchschnitt zu allen folgenden Zeitpunkten niedriger als in der Gruppe jener, die bereits zu T1.1 dem Thema gegenüber positiver eingestellt waren. Die Tests ergeben einen signifikanten Haupteffekt der Gruppen ($F = 11,8$, $p < .001$) mit geringer Effektstärke (partielles Eta-Quadrat = 0,041). Das heißt, der Effekt der Einstellung gegenüber selbstreflexivem Lernen zu T1.1 – ob Studierende das Thema ganz zu Beginn eher wichtig oder eher unwichtig finden – hat über alle Zeitpunkte hinweg einen bleibenden Einfluss, der zwar nicht sehr stark ist, aber doch signifikant bleibt.

Dass es eine Gruppe von Studierenden gibt, die dem Thema gegenüber relativ ‚hartnäckig‘ negativ eingestellt ist, darauf deutet auch die Auswertung eines anderen Items hin: Jeweils am Ende einer eKEP-Lehrveranstaltung wurde die Frage gestellt, als wie sinnvoll die Studierenden die eKEP-Arbeit im Rahmen ihres Studiums erachten (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Einschätzung der Sinnhaftigkeit des eKEP im Studium (alle Befragten).

	T1.2	T2.2	T3.2
sehr sinnvoll	31,4%	34,8%	31,7%
sinnvoll	61,7%	57,1%	59,9%
weniger sinnvoll	6,4%	6,9%	7,4%
nicht sinnvoll	0,5%	1,2%	1,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
Anzahl Befragte	579	520	419

Hier zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit (mehr als 90%) die Portfolioarbeit im Studium sinnvoll findet, wobei etwa 1/3 sie „sehr sinnvoll“ findet und rund 60% „sinnvoll“. Über die verschiedenen Messzeitpunkte zeigt sich hier aber so gut wie keine Bewegung – die Werte unterscheiden sich zu den verschiedenen Zeitpunkten fast gar nicht. Das heißt auch, dass es einige Studierende gibt, die die Portfolioarbeit auch am Ende, zu T3.2, als „weniger“ oder „nicht sinnvoll“ erachten und durch dieses Instrument anscheinend nicht erreicht werden können.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass die große Mehrheit der Studierenden das Thema Selbstreflexion und auch die Arbeit am Portfolio als sinnvoll empfinden. Zudem lässt sich feststellen, dass mit der Arbeit am Portfolio im Rahmen des Studiums Veränderungen einhergehen, für wie sinnvoll Studierende das Thema Selbstreflexion halten, da die angegebene Wichtigkeit im Vergleich vor und nach dem Kurs jeweils tendenziell ansteigt. Schließlich zeigt sich aber auch, dass es im Zeitverlauf über das gesamte Studium hinweg nur geringe Veränderungen

gibt. Insbesondere bleibt die Gruppe jener, die das Thema schon von Beginn an als wenig wichtig empfinden, auch im weiteren Studienverlauf skeptischer eingestellt.

Doch wie sieht der zeitliche Verlauf nun bei Fragen aus, die nicht nur Einstellungen bezüglich der Sinnhaftigkeit von Selbstreflexion betreffen, sondern sich eher auf die Praxis der Reflexion beziehen?

4.2 Die Portfolioarbeit als Reflexionsgelegenheit

In jedem Fragebogen wurden die Studierenden gebeten allgemein einzuschätzen, wie häufig sie über ihre Kompetenzen reflektieren. Die Daten für alle Befragten zu den sechs Befragungszeitpunkten zeigt das folgende Diagramm (Abbildung 5).

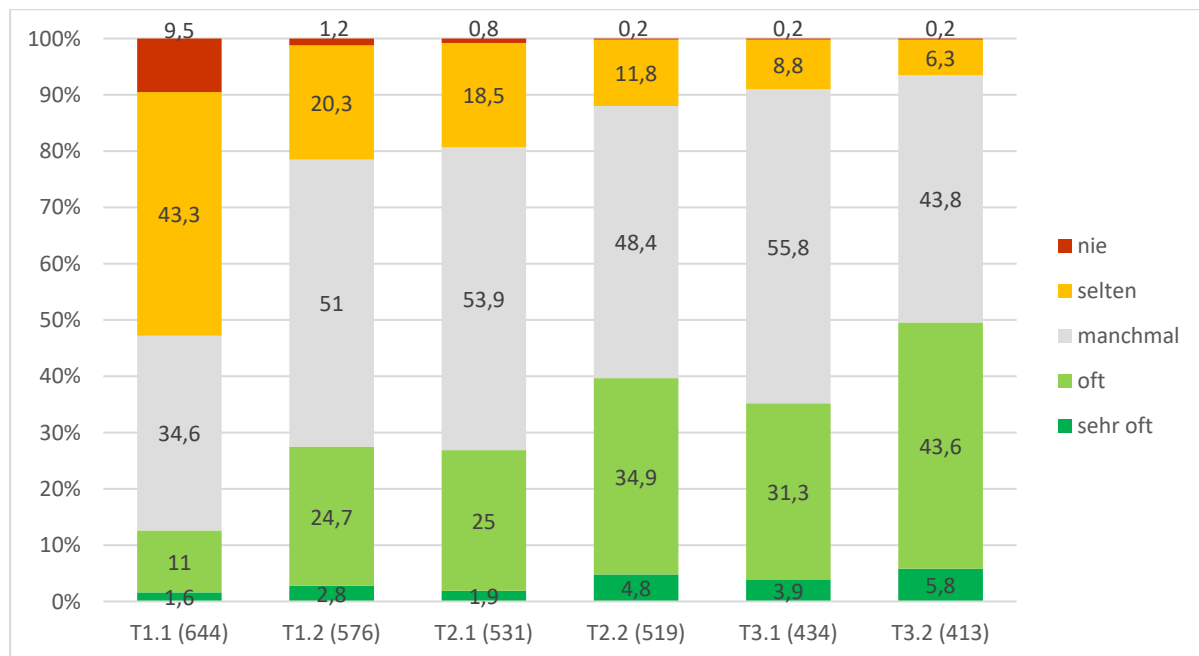


Abbildung 5: Angaben der Studierenden zur Häufigkeit von Reflexion, gültige Prozente (alle Befragten).

Es zeigt sich hier ein starker Sprung von T1.1 zu T1.2. Aber auch zwischen T2.1 und T2.2 sowie T3.1 und T3.2 ist jeweils noch einmal eine Zunahme an der Häufigkeit der Reflexion erkennbar. Diese Daten zeigen damit recht deutlich, dass die eKEP-Bearbeitungsphasen jeweils zu einer Zunahme an Reflexion führen. Im Gegensatz zu der in Kapitel 4.1 dargestellten Einstellungsvariable zur Wichtigkeit des selbstreflexiven Lernens zeigt sich hier weniger eine Auf- und Ab-Bewegung, sondern es ist tatsächlich eine relativ kontinuierliche Zunahme ersichtlich.

Dies zeigt auch eine ANOVA mit Messwiederholung für jene Befragten, die die Fragebögen zu allen 6 Messzeitpunkten ausgefüllt haben ($n = 267$). Es zeigt sich ein signifikanter Effekt im zeitlichen Verlauf ($F = 135,4$; $p < .001$) mit starker Effektstärke (partiell $\eta^2 = 0,337$). Das Mittelwerts-Diagramm (Abbildung 6) zeigt die entsprechende Entwicklung.

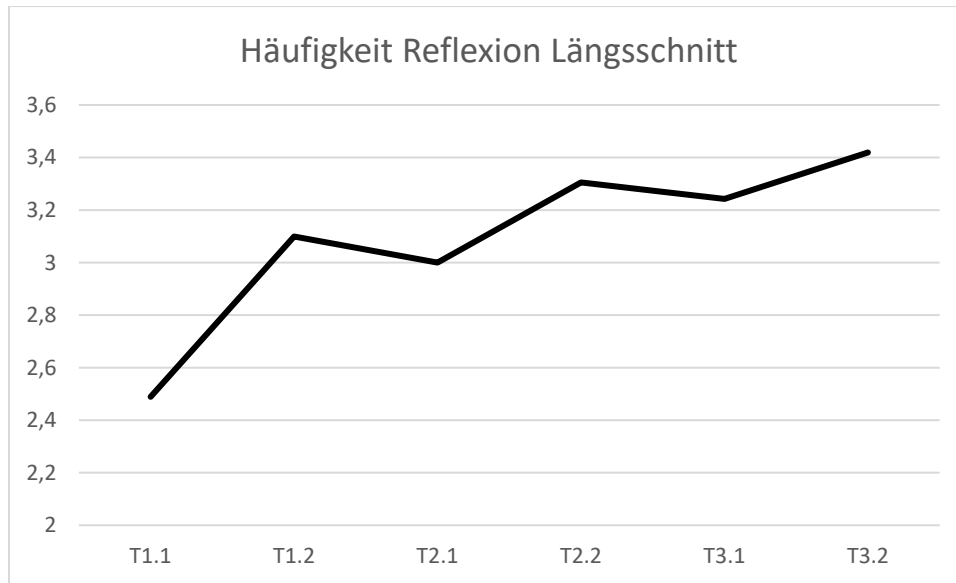


Abbildung 6: Angaben zur Häufigkeit von Reflexion im Zeitverlauf.

Nur Befragte, die den Fragebogen zu allen 6 Zeitpunkten ausgefüllt haben

(n = 267 Mittelwerte: 1 = nie, 5 = sehr oft.

Im Diagramm gut sichtbar sind zudem die bereits oben angesprochenen ‚Plateaus‘, die jeweils in der Zeit, in der keine eKEP-Lehrveranstaltung besucht wird, beobachtet werden können. Die paarweisen Vergleiche der ANOVA spiegeln diese Ergebnisse: zwischen T1.2 und T2.1 bzw. zwischen T2.2 und T3.1 lässt sich jeweils kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten feststellen; zu den anderen Zeitpunkten dagegen schon.

Diese Entwicklungen können mit den in Abschnitt 4.1 diskutierten Einstellungen gegenüber selbstreflexivem Lernen in Verbindung gesetzt werden. Die dort gebildeten Gruppen der „Positiven“ bzw. „Skeptischen“ in Bezug auf die Einstellung gegenüber Selbstreflexion können in die Varianzanalyse der Reflexionshäufigkeit als Gruppierungsvariable miteinbezogen werden (diesmal können alle sechs Erhebungszeitpunkte in der Analyse beibehalten werden). Wie im folgenden Diagramm ersichtlich (Abbildung 7), zeigt sich über alle Erhebungszeitpunkte ein Unterschied zwischen diesen Gruppen.

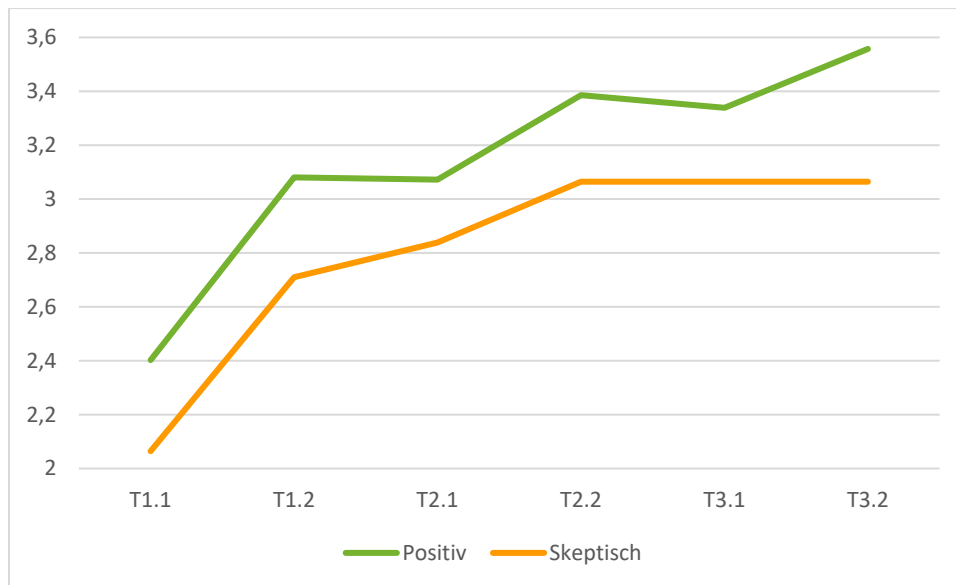


Abbildung 7: Angaben zur Häufigkeit von Reflexion nach Gruppen.

„Positiv“: Selbstreflexion = „wichtig“ oder „eher wichtig“ zu T1.1 – „Skeptisch“: Selbstreflexion = „eher nicht wichtig“, „unwichtig“ oder „kann mit dem Begriff nichts anfangen“ zu T 1.1. Nur Befragte, die den Fragebogen zu allen 6 Zeitpunkten ausgefüllt haben (n = 267). Mittelwerte: 1 = nie, 5 = sehr oft.

Während in diesem Modell der Haupteffekt der Messzeitpunkte etwas geringer ausfällt ($F = 53,4$; $p < .001$; partielles Eta-Quadrat = 0,168), zeigt sich zusätzlich ein signifikanter Effekt der berücksichtigten Gruppen, wenn auch nur mit geringer Effektstärke ($F = 12,9$; $p < .001$; partielles Eta-Quadrat = 0,047). Jene Studierenden, die also zu Beginn (T1.1) eher skeptisch gegenüber selbstreflexivem Lernen eingestellt sind, geben gleichzeitig über den ganzen Zeitverlauf jeweils eine geringere Reflexionshäufigkeit an.

4.3 Im Rückblick: Zufriedenheit mit dem Reflexionsprozess im Rahmen der Portfolioarbeit

Die Arbeit mit und an dem Kompetenzentwicklungsportfolio wird, wie gezeigt, von den Studierenden durchaus angenommen; als letzter Aspekt soll die Frage beleuchtet werden, ob diese damit auch zufrieden sind.

Alle Studierenden wurden jeweils am Ende jeder eKEP-Begleitung danach gefragt, ob sie mit ihrem Kompetenzentwicklungsportfolio zufrieden seien. Die Ergebnisse zeigen weitgehend positive Angaben, wobei die Zufriedenheit zu T3.2 noch einmal etwas ansteigt, was mit einem positiven ‚Abschluss‘ des Projekts in Verbindung gebracht werden kann.

Tabelle 3: Zufriedenheit mit dem Portfolio (alle Befragten).

	T1.2	T2.2	T3.2
sehr zufrieden	32,4%	32,6%	40,5%
zufrieden	65,6%	65,3%	56,4%
wenig zufrieden	2,1%	2,1%	2,9%
nicht zufrieden	0,0%	0,0%	0,2%
	100,0%	100,0%	100,0%
Anzahl Befragte	578	518	417

Zusätzlich sind in der Befragung Items enthalten, die jeweils am Ende der jeweiligen eKEP-Begleitung auch der Evaluation der Lehrveranstaltung dienen. Darin wurden die Studierenden gebeten, einzelne Aspekte des gesamten Prozesses mittels einer fünfstufigen Skala zu bewerten. In Tabelle 4 werden die Ergebnisse in Form von Mittelwerten zusammengefasst.

Tabelle 4: Evaluation des Prozesses (Mittelwerte: 1 = sehr zufrieden, 5 = nicht zufrieden, alle Befragte)

	T1.2	T2.2	T3.2
Begleitung/Feedback	1,41	1,52	1,39
Information/Einführung	1,47	1,49	1,45
Gruppenarbeit	1,68	1,66	1,63
Gesamtprojekt	1,80	1,83	1,80
Lehrveranstaltung	1,80	1,71	1,71
Räumlichkeiten	1,88	1,78	1,83
Erstellungsprozess	1,92	1,90	1,85
Zeitpunkt	1,96	1,76	1,79
Zeitumfang	2,28	2,06	2,26
Software	2,37	2,28	2,35
Anzahl Befragte	578	524	420

Es zeigt sich, dass insgesamt vor allem die für die Erstellung des Portfolios verwendete Software und der dafür aufgebrauchte Zeitumfang am negativsten bewertet werden. Die Informationen zur Lehrveranstaltung sowie das Feedback werden dagegen generell am positivsten bewertet. Insgesamt wird die Begleitlehrveranstaltung zum Kompetenzentwicklungsportfolio im Masterstudium Wirtschaftspädagogik am Standort Graz also von den Studierenden durchaus positiv wahrgenommen, wobei vor allem jene Teile, die mit der Lehrveranstaltung an sich oder vielmehr dem Coach zu tun haben (Information/Einführung, Gruppenarbeit bzw. Begleitung/Feedback) gut bewertet werden.

Wieder soll abschließend die Frage gestellt werden, ob die Bewertung der Portfolioarbeit auch in Verbindung mit den in Abschnitt 4.1 thematisierten Einstellungen zu Selbstreflexion und zur Portfolioarbeit steht. Dazu sollen für die verschiedenen Zeitpunkte jeweils Einstellungen zu Selbstreflexion mit der Zufriedenheit mit dem Projekt in Verbindung gesetzt werden.

Für diese Analyse werden einerseits die in Abschnitt 4.1 diskutierten Items herangezogen, die die „Wichtigkeit von Selbstreflexion“ sowie die „Sinnhaftigkeit des eKEP im Studium“ abfragen. Auf der anderen Seite wird die oben vorgestellte „Zufriedenheit mit dem Portfolio“ sowie aus der Liste der Lehrveranstaltungsevaluation das Item „Zufriedenheit mit dem Gesamtprojekt“ herangezogen. Berechnet werden Korrelationskoeffizienten zwischen den Items, jeweils zum gleichen Zeitpunkt² (Tabelle 5).

Tabelle 5: Zusammenhänge zwischen Einstellungen gegenüber der Portfolioarbeit und der Zufriedenheit mit dem Portfolio (Pearson-Korrelationskoeffizienten, alle Befragten)

		T1.2		T2.2		T2.2	
		Zufrieden Gesamtprojekt	Zufrieden Portfolio	Zufrieden Gesamtprojekt	Zufrieden Portfolio	Zufrieden Gesamtprojekt	Zufrieden Portfolio
T1.2	Wichtigkeit	,361**	,282**				
	Sinnhaftigkeit	,467**	,336**				
T2.2	Wichtigkeit			,339**	,243**		
	Sinnhaftigkeit			,477**	,349**		
T3.3	Wichtigkeit					,247**	,227**
	Sinnhaftigkeit					,477**	,364**
Befragte		544	578	515	515	403	416

Die Ergebnisse zeigen zu allen drei Zeitpunkten relativ starke Korrelationen zwischen den Items. Jene Studierende, die größeren Sinn in der Portfolioarbeit sehen, sind also auch zufriedener mit dem Endergebnis.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse der Begleitstudie zeigen, dass die Studierenden gegenüber der Portfolioarbeit und dem Thema selbstreflexives Lernen allgemein weitgehend positiv eingestellt sind, wobei die Einstellungen sich im Verlauf des Studiums nur geringfügig verändern: zwar ist eine Tendenz zu einer etwas positiveren Bewertung im Zeitverlauf ersichtlich, der

² Es zeigen sich ebenfalls Zusammenhänge zwischen den Zeitpunkten, wenn auch etwas schwächer – so korrelieren etwa die Angaben zu Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit von T1.2 auch noch mit der Zufriedenheit zu T3.2 signifikant mit Korrelationskoeffizienten in der Größenordnung von etwa 0,2. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden hier jedoch nur die Werte zum jeweils gleichen Zeitpunkt dargestellt.

Effekt ist aber fast nur im Vergleich vor und nach der ersten eKEP-Lehrveranstaltung zu sehen. Allerdings geben die Studierenden im Zeitverlauf an, häufiger zu reflektieren. Die jeweiligen Lehrveranstaltungseinheiten wirken dabei als Anlass, mit dem jeweils eine (wahrgenommene) Zunahme an Selbstreflexion einhergeht. Auch die Zufriedenheit mit dem erstellten Kompetenzentwicklungsportfolio bzw. mit dem Erstellungsprozess im Rückblick ist hoch, wobei vor allem jene Studierende besonders zufrieden sind, die auch der Portfolioarbeit bzw. dem Konzept des selbstreflexiven Lernens gegenüber positiver eingestellt sind.

Insgesamt deuten die Daten darauf hin, dass die eKEP-Arbeit für die Studierenden der Wirtschaftspädagogik Sinn macht, je öfter sie damit arbeiten. Die längerfristige Verankerung im Studium spielt demnach eine wichtige Rolle.

Die Ergebnisse unterliegen einigen Einschränkungen: Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass es sich um eine Selbsteinschätzung der Studierenden handelt und keine Kompetenzmessung vorliegt – dies ist aber auch keinesfalls durch das Setting intendiert. Zudem lässt sich in Bezug auf die Häufigkeit der Reflexion nicht trennscharf feststellen, inwiefern die Zunahme im Zeitverlauf allein auf die – aufgrund der curricularen Verankerung der eKEP-Arbeit – verpflichtende Teilnahme an den Lehrveranstaltungen zurückzuführen ist oder tatsächlich auch auf eine allgemeine Zunahme an Selbstreflexion verweist. Generell kann bei den festgestellten Effekten keine Kausalität unterstellt werden, da es keine Kontrollgruppe gibt, die im Verlauf des Studiums *keine* eKEP-Lehrveranstaltungen besucht. Wie in vorangegangenen Publikationen schon hingewiesen (z.B. vgl. Slepcevic-Zach et al. 2015; Stock/Fernandez 2019) ist schließlich aufgrund des Settings eine Trennung der Wirkungsweise von Instrument und Coach nicht möglich. Durch das Coaching über den gesamten Reflexionsprozess ist die Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen durch die Studierenden somit external gesteuert und es kann nicht eindeutig eruiert werden, in welchem Ausmaß das Instrument wirkt.

Aus diesen Feststellungen der Erkenntnisse und den Limitationen lassen sich als Ausblick für weitere Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der eKEP-Arbeit im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik u.a. folgende Punkte festhalten: (1) Bisher erfolgte die Gruppenbildung für die Selbstreflexion nur in die zwei Einschätzungen „Positive“ und „Skeptische“ Wertung der Reflexion. Es gilt für zukünftige Analysen der vorliegenden Daten nach weiteren möglichen Gruppenbildungen zu suchen. (2) Mit einer qualitativen Forschung zur Wirkung des Coachings wäre eine Trennung der Wirkungsweise von Coaching und Instrument zu erhoffen. Möglich dafür wären eine Fokusgruppenarbeit oder leitfadengestützte Interviews mit den Studierenden. (3) Eine offene Frage ist auch immer noch die Nachhaltigkeit der Intervention. Hierfür kann ein Ausblick auf die nächste Absolvent:innen-Studie gegeben werden, die in den nächsten Jahren wieder geplant ist.

Literatur

Aufschnaiter, C. von/Fraij, A./Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2(1), 144-159. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-144.

Baumgartner, P./Himpsl, K./Zauchner, S. (2009): Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – E-Portfolio an Hochschulen. GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Online:

http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_etal_2009_Einsatz-von-E-Portfolios-Zusammenfassung.pdf (27.06.2023).

Barrett, H. C. (2005): Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(6). 436-449. Online: <http://www.jstor.org/stable/40015496> (27.06.2023).

Brand, W./Tramm, T. (2002): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Baabe, S./Haarmann, E. M./Spiess, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Klaus Struve. Paderborn, 266-277.

Bräuer, G. (2000): Schreiben als reflexive Praxistagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg.

Busse, A./Bosse, D. (2020): Reflexive Kompetenzentwicklung mit ePortfolio im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Profildokumentation im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung. Frankfurt a. M., 54-65.

Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“. Paderborn.

Dreisiebner, G./Riebenbauer, E./Stock, M. (2017): Using ePortfolios to encourage Reflection and Competency Development. In: The Journal of Research in Business Education, 58(1), 31-47.

Dreisiebner, G./Slepcevic-Zach, P. (2019): Implementing an ePortfolio to Foster Students Ability for (Self)-Reflection: Lessons Learned. In: International Journal for Business Education, 159, 19-34.

Fernandez, K./Slepcevic-Zach, P./Gössler, T. (2015): Aufbau und Ergebnisse der Begleitforschung zu eKEP. In: Slepcevic-Zach, P./Riebenbauer, E./Fernandez, K./Stock, M. (Hrsg.): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Graz, 67-69.

Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung – online, Jg. 5, 2. Online:

<http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/77> (27.06.2023).

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1(3), 7-15.

Jahncke, H. (2019): (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels einer Kompetenzentwicklungsportfolios. Augsburg.

Korthagen, F. A. J. (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. In: European Journal of Teacher Education, 22, 2/3, 191-207.

- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien.
- Riebenbauer, E./Naeve-Stoss, N. (2013): Studierst du noch oder reflektierst du schon? Anspruch und Realität im Schulpraktikum. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 12/13(5), 31-36.
- Slepcevic-Zach, P./Stock, M. (2018): ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 15(2), 1-17. doi:10.1080/14623943.2018.1437399.
- Slepcevic-Zach, P./Gössler T./Stock, M. (2015): Theoretische Rahmung zum eKEP. In: Slepcevic-Zach, P./Riebenbauer, E./Fernandez, K./Stock M. (Hrsg.): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Graz, 39-66.
- Slepcevic-Zach, P./Riebenbauer, E./Fernandez, K./Stock, M. (Hrsg.) (2015): eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung. Graz.
- Stock, M. (2010): Kompetenzorientierung: ePortfolio-Begleitung im neuen Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zur ePortfolio – Implementierung am Standort Graz. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 09/10(5), 12-15.
- Stock, M./Dreisiebner, G./Riebenbauer, E./Slepcevic-Zach, P./Kamsker, S. (2020): (Selbst-) Reflexion im Studium – Widerspruch oder Synergie? In: bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/stock_et_al_profil6.pdf (27.06.2023).
- Stock, M./Fernandez, K. (2019): Elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio – Befunde einer Begleitforschung. In: bwp@ Spezial AT-2: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-12. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at2/stock_fernandez_wipaed-at_2019.pdf (27.06.2023).
- Stock, M./Köppel, T. (2012): ePortfolio-Begleitung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Eine Reflexion. In: wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft, 11/12(5), 10-14.
- Stock, M./Riebenbauer, E. (2017): Qualitätsmanagement in der Hochschullehre – ein Beispiel der Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/profil5/stock_riiebenbauer_profil5.pdf (27.06.2023).
- Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Dreisiebner, G. (2019): eKEP – elektronisches Kompetenzentwicklungsportfolio. In Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Tafner, G./Riebenbauer, E. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik – ein Lehrbuch. 2. Aufl., Graz, 519-528.
- Stock, M./Winkelbauer, A. (2012): ePortfolio-implementation in the Master's Program of Business Education and Development. In: *International Journal of Business Education*, 152, 48-55.
- Syzdykova, Z./Koblandin, K./Mikhaylova, N./Akinina, O. (2021): Assessment of E-Portfolio in Higher Education. In: *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(2), 120-134.

Wyss, C. (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster.

Zitieren dieses Beitrags

Stock, M./Slepcevic-Zach, P./Zehetner, E. (2022): Kompetenzentwicklungsportfolio – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an der Universität Graz. In: *bwp@ Spezial AT-5*: Beiträge zum 16. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, hrsg. v. Hautz, H./Thoma, M., 1-18. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at5/stock_et_al_wipaed-at_2023.pdf (17.10.2023).

Die Autor*innen



Univ.-Prof. Dr. MICHAELA STOCK

Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

michaela.stock@uni-graz.at

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/kurzbeschreibungen-der-mitarbeiterinnen/univ-prof-mag-dr-michaela-stock>



Assoz. Prof. Dr. PETER SLEPCEVIC-ZACH

Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

peter.slepcevic-zach@uni-graz.at

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/kurzbeschreibungen-der-mitarbeiterinnen/assoz-prof-mag-dr-peter-slepcevic-zach/>



ELISABETH ZEHETNER BA MA MA

Pädagogische Hochschule Steiermark

Hasnerplatz 12, 8010 Graz

elisabeth.zehetner@er.phst.at

<https://www.phst.at/>