



Potenziale der Portfolioarbeit für den Aufbau vernetzten Wissens im Bachelorstudium

Eine Explorationsstudie im Studienfach Komparatistik/ Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft

RONJA HANNEBOHM

Zusammenfassung

Vernetztes Wissen ist ein zentrales Lernziel des Hochschulstudiums, insbesondere im interdisziplinär angelegten Studienfach Komparatistik. Um den Aufbau vernetzten Wissens bei Bachelorstudierenden zu unterstützen, ist in diesem Projekt Portfolioarbeit eingesetzt worden, die als Methode selbsttätigen und selbstreflexiven Lernens geeignet erscheint, zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu motivieren und zur Kompetenzentwicklung der Studierenden beizutragen. Mittels unstrukturierter Beobachtungen der Portfolioarbeit im Seminar sind inhaltliche Effekte und methodische Entwicklungen erfasst worden. Anhand qualitativ-quantitativer Inhaltsanalysen der Portfolios sind konkrete Vernetzungen zwischen Lerninhalten ermittelt worden. Die Explorationsstudie zeigt veränderte Perspektiven und geweckte Interessen bei den Studierenden durch die Portfolioarbeit sowie vielfältige Kontextualisierungen, Vergleiche und Verknüpfungen in den Portfolios auf und bietet hierdurch einen möglichen Ansatzpunkt für strukturelle Empfehlungen für das Studienfach Komparatistik.

Schlüsselwörter: Portfolioarbeit; vernetztes Wissen; Beobachtung; Inhaltsanalyse

Potentials of portfolio work for building knowledge networks in undergraduate studies

An explorative study in comparative literary and cultural studies

Abstract

Knowledge networks are a central learning objective in higher education, especially in the inherently interdisciplinary discipline of comparative literary and cultural studies. To support the development of knowledge networks with undergraduate students, this project utilized portfolio work as a method of self-actuating and self-reflective learning suitable for motivating examinations of learning contents and contributing to students' skill development. Using naturalistic observations of the portfolio work within the seminar, effects and developments were recorded. With quantitative-qualitative content analyses of the portfolios, concrete connections between learning contents were determined. The explorative study shows changed perspectives and peaked interests of the students because of port-

folio work as well as diverse contextualisations, comparisons and connections in the portfolios, thus offering a possible starting point for structural recommendations for the discipline of comparative literary and cultural studies.

Keywords: portfolio work; knowledge networks; naturalistic observation; content analysis

1 Einleitung

Ein vernetztes Wissen, das zum Systematisieren und Transferieren von Inhalten befähigt, ist ob der Komplexität der Gegenwart unerlässlich und im Kontext des Hochschulstudiums ein zentrales Lernziel. Dies gilt insbesondere für kombinatorische Studiengänge wie den Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang an der Universität Paderborn und für interdisziplinäre Studienfächer wie die Komparatistik/Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft. Die Komparatistik zieht ihre Erkenntnisse aus dem interkulturellen und intermedialen Vergleich; dies kann nur gelingen, wenn literatur- und kulturwissenschaftliche Aspekte zueinander in Bezugsverhältnisse gesetzt und in ihren vernetzten Kontexten reflektiert werden können.

Das vorgestellte Projekt nach dem Modell des *Scholarship of Teaching and Learning* ist ein explorativer Versuch, den Aufbau vernetzten Wissens im Bachelorstudium der Komparatistik durch Portfolioarbeit zu unterstützen. Portfolioarbeit ist in Anbetracht des längst vollzogenen Paradigmenwechsels „from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995, S. 13) eine eigentlich etablierte Methode selbsttätigen und selbstreflexiven Lernens, die jedoch nicht zwingend gelebte Praxis im Seminarbetrieb an Hochschulen ist, wo typische Prüfungsformate wie Klausuren, schriftliche Seminararbeiten und mündliche Fachgespräche oftmals eher exemplarisches als vernetztes Wissen fordern/fördern.

Die durchgeführte Explorationsstudie hat im Rahmen des von der Autorin geleiteten Blockseminars *Eugen(et)ische Fiktionen und Ethik: Galton, Huxley, Ishiguro, Niccol* im Wintersemester 2023/2024 stattgefunden. Es handelt sich um ein Wahlpflichtseminar, das für die Module *Europäische Literaturgeschichte* und *Fremdsprachige Literaturen* im Studienfach Komparatistik sowie für den Optional- bzw. Orientierungsbereich des übergeordneten Zwei-Fach-Bachelor-Studiengangs geöffnet gewesen ist und von den Studierenden eine semesterbegleitende Portfolioarbeit gefordert hat. Unstrukturierte Beobachtungen der semesterbegleitenden Portfolioarbeit sowie qualitativ-quantitative Inhaltsanalysen der eingereichten Portfolios sind in Hinblick auf Vernetzungen von Seminarinhalten, Vernetzungen von Seminarinhalten mit darüber hinausgehenden Lerninhalten und Selbstreflexionen der Studierenden ausgewertet worden, um Potenziale der Portfolioarbeit für den Aufbau vernetzten Wissens zu identifizieren.

2 Problemstellung und Projektrelevanz

Die Disziplin der vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft verlangt von ihren Studierenden sowohl exemplarisches als auch vernetztes Wissen über die Studieninhalte. Das exemplarische Wissen über literarische Texte, literaturwissenschaftliche Textanalyse und kulturwissenschaftliche Theoriebildung dient als grundlegendes Fachwissen. Das vernetzte Wissen über literarische und kulturelle Zusammenhänge ermöglicht erst den quintessenziellen vergleichenden Ansatz des Fachs, indem es Texte sprachlich, kulturell und historisch übergreifend zueinander ins Verhältnis setzt. Eine ausführliche Arbeitsdefinition dieses vernetzten Wissens folgt im sich anschließenden Kapitel.

Während jedoch exemplarisches Wissen und dessen Erwerb im Studium vielfach gefordert/gefördert wird, ist vernetztes Wissen und dessen Aufbau selten explizites Lernziel. Oftmals wird der Aufbau eines gedanklichen Netzwerks zwischen (Kon-)Texten und Theorien als erwartbares Nebenprodukt der Auseinandersetzung mit konkreten (Kon-)Texten und Theorien angesehen. Diese

Schwerpunktsetzung auf exemplarisches statt auf vernetztes Wissen wird auf inhaltlicher, methodischer und struktureller Ebene deutlich.

Auf inhaltlicher Ebene zeigt sich, dass Studierende oftmals kaum über vernetztes Wissen verfügen. Beispielsweise kennen sie zwar aus dem Literaturunterricht der Schule ein exemplarisches bürgerliches Trauerspiel, können diese Kenntnisse aber nicht auf ein weiteres bürgerliches Trauerspiel anwenden. Oder beispielsweise können sie zwar epochentypische Merkmale romantischer Literatur benennen, können diese Merkmale aber nicht in ein Verhältnis zu den vergleichbaren Merkmalen romantischer Kunst setzen. Vielen Studierenden fehlt offenkundig ein Netzwerk, in das sie neues Wissen einordnen können und das ihnen ermöglichen würde, Wissen zu transferieren und zu verknüpfen; ein solches Netzwerk wird im Seminaralltag jedoch fortlaufend gebraucht.

Auf methodischer Ebene zeigt sich, dass Studierende primär methodische Kompetenzen erlernen, die exemplarisches Wissen und den Erwerb dieses Wissens fordern/fördern. Das auffälligste Beispiel in diesem Zusammenhang ist die schriftliche Seminararbeit, die im Bachelorstudium der Komparatistik nach Prüfungsordnung von 2016 alternativlos in fünf von sechs Modulen (Universität Paderborn [UPB], 2016) bzw. nach Prüfungsordnung von 2023 in vier von sechs Modulen (UPB, 2023b) als Prüfungsleistung gefordert und in aller Regel nur zu einem einzigen literarischen Text verfasst wird, um den gesetzten Rahmen von maximal 15 Textseiten nicht zu überschreiten. Als qualifizierte Teilnahme/Studienleistung sehen die derzeit gültigen Prüfungsordnungen zwar vielfältige Formate von Kurzklausuren über Diskussionsbeiträge, Referate, Portfolios und Protokolle hin zu kürzeren schriftlichen Ausarbeitungen und 15-minütigen mündlichen Fachgesprächen vor (UPB, 2016; UPB, 2023a), regelmäßig werden hiervon aber nur die Kurzklausur, die schriftliche Ausarbeitung und das mündliche Fachgespräch eingesetzt und auch hier zu jeweils einzelnen literarischen Texten oder kulturwissenschaftlichen Theoriebildungen gearbeitet. Diese Auswahl der Prüfungs- und Studienleistungen ist nachvollziehbar, da nicht nur Überlegungen zum *Constructive Alignment* der Lehrveranstaltungen (Biggs et al., 2022), sondern auch Faktoren wie Lerngruppengröße, Veranstaltungsformat und Zeitaufwand bei der Wahl der Formate eine Rolle spielen. Den Studierenden fehlen allerdings die Lernansätze zum Aufbau des Netzwerks, wenn in dieser Weise primär exemplarisches Wissen gefordert/gefördert wird; solche Lernansätze sind jedoch nicht nur im Studium selbst, sondern auch über das Studium hinaus im inner- wie außeruniversitären Berufsalltag wertvoll.

Auf struktureller Ebene ist anzumerken, dass Hochschulen sich verstärkt der Herausforderung stellen müssen, Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformate zu entwickeln, die der Komplexität der Gegenwart und deren Anforderungen an Kompetenzerwerb gerecht werden. In (Re-)Akkreditierungsverfahren wird zu Recht regelmäßig darauf hingewiesen, dass die Adäquanz und Varianz der Formate sicherzustellen sowie eine Ausgewogenheit von Kontaktzeit und Selbststudium anzustreben ist. Für den Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang ist ein neuer Orientierungsbereich konzeptioniert worden, der ein Modul zur Entwicklung fachübergreifender Perspektiven und interdisziplinärer Kompetenzen vorsieht (UPB, 2023a); für das Studienfach Komparatistik wird eine am *Constructive Alignment* orientierte Erweiterung der möglichen Prüfungsformate angestrebt. Während aktuell nur eine Erprobung der Portfolioarbeit auf Ebene der Studienleistung zulässig ist, könnten hierdurch Anhaltspunkte für eine Übertragung auf Ebene der Prüfungsleistung entwickelt und Empfehlungen abgeleitet werden.

3 Begriffsverständnis und Forschungsstand

Der Begriff des vernetzten Wissens ließe sich unter anderem in lerntheoretischen und neurowissenschaftlichen Kontexten definieren (Becker, 2006; Hub, 2021), die allerdings den Rahmen dieses Projekts übersteigen würden. Es wird deshalb mit einem Begriffsverständnis gearbeitet, das direkt aus der Lehrpraxis im Studienfach Komparatistik hervorgeht:

Ein vernetztes Wissen

- befähigt zum (Ein-/Zu-)Ordnen und Systematisieren, indem Neues an Vorhandenes angeknüpft, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfasst, größere Kontexte beschrieben und vorhandene Lücken aufgezeigt werden kann/können;
- befähigt zum Verbinden und Übertragen, indem Bezüge hergestellt, Vergleiche angestellt und Wissen transferiert werden kann/können;
- ist nachhaltig, insofern es fortlaufend genutzt und stetig erweitert werden kann und auf diese Weise über einzelne Lernzeitpunkte hinaus wirksam ist.

Das Portfolio ist vom Wortursprung *portare*, tragen und *folium*, Blatt ausgehend eine Loseblattsammlung, die zunächst insbesondere in architektonischen und künstlerischen Kontexten zur Präsentation von Produkten und Kompetenzen eingesetzt worden ist. Das Portfolio als Arbeitsform und Prüfungsformat ist vermehrt seit den 1990er-Jahren in den Fokus didaktischer Überlegungen gerückt (Häcker, 2011a); die hierzu bis heute meist-zitierte Definition lautet:

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection. (Paulson et al., 1991, S. 60)

Die Portfolioarbeit verbindet nach dieser Definition die Dimensionen Produkt und Prozess (Häcker, 2011b): Einerseits werden Arbeitsergebnisse präsentiert, andererseits werden Arbeitsprozesse mitgestaltet und reflektiert. Aufgrund dieser Selbsttätigkeit und Selbstreflexivität ist Portfolioarbeit auf hoher Taxonomiestufe einzuordnen; sie wird in einer Darstellung der revidierten Bloom'schen Taxonomie von Lernzielen sogar als höchstmögliche Anforderung eingestuft (Anderson et al., 2001; Heer, 2015). Für den Kontext dieses Projekts sind drei Elemente der Portfolioarbeit zentral:

Portfolioarbeit

- ist eine offene Arbeitsform, insofern sie vielfältige Arbeitsweisen zulässt, die unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht werden können;
- ist eine selbsttätige Arbeitsform, insofern sie ein selbstverantwortliches Lernen und ein eigenständiges Auswählen der Lernprodukte/Portfolioinhalte fordert;
- ist eine selbstreflexive Arbeitsform, insofern sie eine eigene Reflexionsarbeit zum Lernprozess fordert.

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff des vernetzten Wissens, dem Portfolio und der Portfolioarbeit zeigt zwei Leerstellen auf. Zum einen benennt der Diskurs keinen expliziten Zusammenhang zwischen vernetztem Wissen und Portfolioarbeit, sondern gibt lediglich implizite Hinweise auf beispielsweise ein „Lernen im Ganzen und nicht nur als Sammelsurium unzusammenhängender Themen“ (Breuer, 2009, S. 204) und ein „Wissen, das weit über das eigentliche Lernereignis [...] hinausgeht“ (Bräuer, 2014, S. 16). Zum anderen umfasst der Diskurs kaum konkrete Reflexionen der Portfolioarbeit im universitären Seminarkontext, im Fokus des Interesses stehen beinahe ausschließlich die schulische Portfolioarbeit (Forster & Masters, 2003; Paulson & Paulson, 1994) und darüber hinaus lediglich die universitäre Portfolioarbeit im Kontext der Lehramtsausbildung (Klenowski et al., 2006; Miller, 2010) und der Hochschuldidaktikfortbildung (Brendel & Brinker, 2018; Wagner et al., 2020). Das Projekt kann somit in zweifacher Hinsicht einen Beitrag zu einem Forschungsdesiderat leisten.

4 Seminarkonzeption und Studiendesign

Auf Basis der erläuterten Problemstellung, des beschriebenen Begriffsverständnisses und des festgestellten Forschungsstandes können folgende Vorannahmen getroffen werden:

Portfolioarbeit als offene, selbsttätige und selbstreflexive Arbeitsform

1. motiviert zu eigenständigen Auseinandersetzungen mit den Seminarinhalten und darüber hinausgehenden Lerninhalten;
2. initiiert insbesondere konstruierende Auseinandersetzungen, die Lerninhalte (re-)kontextualisieren, miteinander vergleichen und miteinander verknüpfen;
3. fördert den inhaltlichen Aufbau eines vernetzten Wissens, das nachhaltig zum (Ein-/Zu-)Ordnen, Systematisieren, Verbinden und Übertragen befähigt;
4. unterstützt die methodische Kompetenzentwicklung hinsichtlich vernetzten Wissens, die über unmittelbare Lernkontexte hinaus wirksam ist;
5. bietet einen möglichen Ansatzpunkt für strukturelle Empfehlungen für das Studienfach Komparatistik und den Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang an der Universität Paderborn.

Zur Exploration dieser Vorannahmen sind die Seminarkonzeption und das Studiendesign eng aufeinander abgestimmt worden (Abbildung 1).

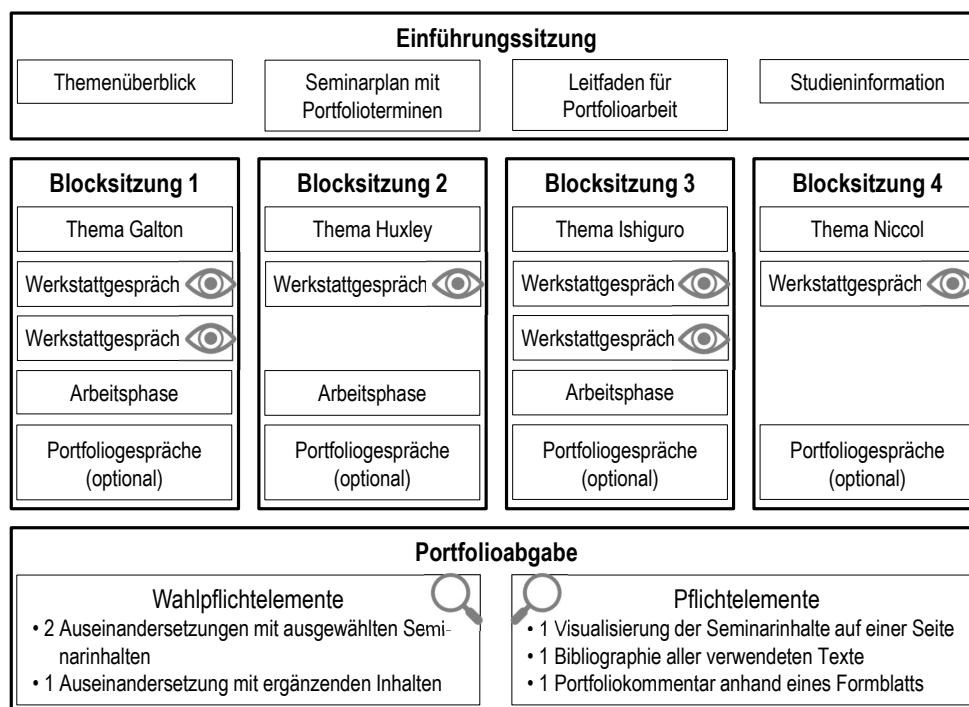


Abbildung 1: Abfolge der Seminarsitzungen und Studienelemente

Das Blockseminar *Eugen(et)ische Fiktionen und Ethik: Galton, Huxley, Ishiguro, Niccol* hat im Wintersemester 2023/2024 mit fünf Sitzungsterminen stattgefunden. In einer Einführungssitzung haben die Studierenden neben einer inhaltlichen Rahmung für die weitere Arbeit einen Seminarplan mit sämtlichen Portfolioterminen und einen Leitfaden für die Portfolioarbeit erhalten, sodass die Portfolioarbeit von Beginn an mit didaktischer Transparenz stattfinden konnte. Zudem sind die Studierenden über die geplante Studie informiert worden, nicht jedoch über deren konkrete Vorannahmen. Im weiteren Seminarverlauf sind vier Blocktermine zu den konkreten Seminarinhalten und die Portfolioarbeit mit individuellen Arbeitsphasen, regelmäßigen Werkstattgesprächen innerhalb der Seminargruppe und optionalen Portfoliogesprächen mit der Dozentin parallel geführt worden.

Zum Abschluss des Seminars und zum Erlangen der Studienleistung ist von den Studierenden ein analoges oder digitales in Einzelarbeit erstelltes Produkt- bzw. Dokumentationsportfolio abzugeben gewesen, das sich aus drei Wahlpflicht- und drei Pflichtelementen zusammensetzt. Als Wahlpflichtelemente sind zwei Auseinandersetzungen mit ausgewählten Seminarinhalten und eine Auseinandersetzung mit ergänzenden Inhalten, d. h. mit weiteren Texten neben den im Seminar diskutierten Texten, gefordert worden. Die Form der Auseinandersetzungen ist den Studierenden freigestellt gewesen, solange eine erkennbare Beschäftigung mit der Thematik und eine kritische Reflexion der jeweiligen Inhalte gezeigt werden konnte. Im Seminarverlauf sind modellhaft summarische (z. B. Resümees, Grafiken), perspektivische (z. B. Recherchenotizen, Exposés), kreative (z. B. Textproduktion/*creative writing*, Zeichnungen) und analytische (z. B. Textproduktion/Kurzanalysen, Schaubilder) Formate erprobt worden. Als Pflichtelemente sind eine Visualisierung der Seminarinhalte auf einer Seite, eine Bibliografie aller verwendeten Texte und ein Portfoliokommentar anhand eines Formblatts gefordert worden.

Das Studiendesign ist zweiteilig, um der Portfolioarbeit als Verbindung von Prozess und Produkt gerecht zu werden. Im Seminarverlauf sind unstrukturierte Beobachtungen der Werkstattgespräche mit den Beobachtungskategorien *Vernetzung von Seminarinhalten* und *Vernetzung von Seminarinhalten mit darüber hinausgehenden Lerninhalten* durchgeführt worden, um auf diese Weise die Arbeitsdynamik im Seminar, inhaltliche Effekte und methodische Kompetenzentwicklungen zu erfassen. Die Beobachtungen sind zunächst in stenografischen Notizen festgehalten, anschließend in digitale Dokumente übertragen und geclustert worden. Nach Seminarende sind die Portfolios einer anteilig quantitativen, überwiegend qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen worden, um konkrete Vernetzungen zu ermitteln. Die Inhaltsanalyse hat sich an den Auseinandersetzungskategorien *summarisch*, *perspektivisch*, *kreativ* und *analytisch* orientiert, Vernetzungen erneut in solche innerhalb wie außerhalb der Seminarinhalte unterschieden und Vernetzungsvisualisierungen durch Verbindungen, Schnittmengen, Pfeile usw. geclustert.

5 Ergebnisse und Diskussion

Das Seminar ist von neun Studierenden besucht und abgeschlossen worden. Von der Seminargruppe haben sieben Personen das Studienfach Komparatistik mit unterschiedlichen Kombinationsfächern belegt und das Seminar im Rahmen des Studiums der Komparatistik absolviert, während zwei Personen andere Studienfächer innerhalb des Zwei-Fach-Bachelor-Studiengangs belegt und das Seminar im Rahmen des Optional- bzw. Orientierungsbereichs dieses Studiengangs absolviert haben.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Seminargruppe (N = 9)

Fächerkombination	Anzahl der Studierenden
Seminarbelegung im Rahmen des Studiums der Komparatistik	
Komparatistik + Deutschsprachige Literatur	3
Komparatistik + Medienwissenschaft	2
Komparatistik + Kunst und Kunstvermittlung	1
Komparatistik + Philosophie	1
Seminarbelegung im Rahmen des Optionalbereichs des Zwei-Fach-Bachelor-Studiengangs	
Deutschsprachige Literatur + Philosophie	1
Geschichte + Kunst und Kunstvermittlung	1

5.1 Ergebnisse der unstrukturierten Beobachtungen der Portfolioarbeit

Im Seminarverlauf haben insgesamt sechs jeweils 25-minütige Werkstattgespräche stattgefunden, die nachfolgend mit WG 1 bis WG 6 bezeichnet werden. Die unstrukturierten Beobachtungen dieser Werkstattgespräche haben ergeben, dass erstens die laufende Portfolioarbeit alle drei Aspekte des oben dargelegten Verständnisses von vernetztem Wissen aufzeigt, zweitens inhaltliche Effekte in Form von erweiterten Perspektivnahmen beobachtbar sind und drittens methodische Kompetenzentwicklungen der Studierenden in Hinblick auf globale Lernansätze festzustellen sind.

5.1.1 „Ich möchte eine Synthese schaffen.“ – Vernetzungen von Seminarinhalten

In Bezug auf die Vernetzung von Seminarinhalten zeigen sich besonders deutlich die Aspekte, dass ein vernetztes Wissen zum (Ein-/Zu-)Ordnen und Systematisieren sowie zum Verbinden und Übertragen befähigt.

Mit Blick auf die inhaltlichen Effekte der Portfolioarbeit ist festzustellen, dass die Studierenden im Rahmen der Werkstattgespräche sowohl Kleineres zu Größerem ins Verhältnis gesetzt haben, indem beispielsweise über Relationen zwischen Eugen(et)ik und Sozialem einerseits sowie Biologie andererseits diskutiert worden ist (WG 1), als auch Größeres auf Kleineres übertragen haben, insofern beispielsweise über Ausprägungen eugen(et)ischen Denkens und Handelns in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten wie dem Selbstoptimierungsdiskurs gesprochen worden ist (WG 5). Es zeigt sich also eine erweiterte Perspektive der Studierenden auf Strukturen und Relationen.

Mit Blick auf die methodische Kompetenzentwicklung der Studierenden sind insbesondere Werkstattgespräche über die geforderte Visualisierung der Seminarinhalte hervorzuheben. Dieses Pflichtelement der Portfolios hat ab Beginn des Seminars für lebhaften Austausch gesorgt, da es zwar auf der einen Seite einen großen Freiraum bei der konkreten Ausgestaltung erlaubt, jedoch auf der anderen Seite eine klare Beschränkung im maximalen Umfang vorgibt: Jede Form der Visualisierung von Cluster über Concept Map und Mind Map bis Wissenslandkarte ist zulässig, jedoch muss die Visualisierung auf einer Seite Platz finden. In den Werkstattgesprächen ist über verschiedene Formate und deren Vor- und Nachteile diskutiert worden, beispielsweise über Cluster-Darstellungen, die besonders viel Offenheit bieten: „Da sind die Zusammenhänge nicht so wichtig. [...] Das ist nicht so strikt in der Anordnung.“ (WG 6) Zudem sind unabhängig voneinander Bestrebungen geäußert worden, die Portfolioarbeit mit der Visualisierung des gesamten Seminars zu beginnen, um auf diese Weise zunächst das größere Ganze besser überblicken zu können. Obwohl durch das Pflichtelement der Visualisierung die Taxonomiestufen der Reproduktion und Reorganisation angesprochen werden sollten, ist das Bestreben einzelner Studierender deutlich jenseits dieser Stufen auf der Taxonomiestufe des reflektierenden Transfers zu verorten: „Ich möchte eine Synthese schaffen.“ (WG 4) Es zeigt sich hierin ein globaler Lernansatz der Studierenden.

5.1.2 „Biopolitik... Heißt der Foucault?“ – Vernetzungen von Seminarinhalten mit darüber hinausgehenden Lerninhalten

In Hinblick auf die Vernetzung von Seminarinhalten mit darüber hinausgehenden Lerninhalten zeigen sich besonders deutlich die Aspekte, dass ein vernetztes Wissen zum Verbinden und Übertragen befähigt sowie nachhaltig ist, insofern es fortlaufend genutzt und stetig erweitert werden kann und auf diese Weise über einzelne Lernzeitpunkte hinaus wirksam ist.

In den Werkstattgesprächen haben sich direkt ab Seminarbeginn und noch ohne Prompt Gespräche entwickelt, die die besprochenen Seminarinhalte mit Vorwissen aus dem Studienfach Komparatistik sowie aus den jeweiligen Kombinationsfächern der Studierenden im Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang vernetzen. Hierbei sind insbesondere Gespräche über geschichtliche und philosophische Anknüpfungspunkte vertieft worden, beispielsweise zur Eugen(et)ik des nationalsozialistischen Regimes (WG 1) und zur Philosophie des französischen Existenzialismus (WG 5), und Überschneidungen der besprochenen Konzepte mit anderen Konzeptualisierungen referenziert worden, beispielsweise indem von einer Studentin laut nachgedacht worden ist: „Biopolitik... Heißt der Foucault?“ (WG 5) Mit explizitem Prompt, konkret in Form des wiederholt formulierten Arbeitsauftrags „Welche

(Kon-)Texte jenseits der Seminarinhalte könnten Sie mit F. Galton/J. Huxley/A. Huxley/K. Ishiguro/A. Niccol verknüpfen?“, ist in den Werkstattgesprächen eine frei assoziierende Arbeitsatmosphäre entstanden, in der besprochene Seminarinhalte unter anderem mit Fantasy- und Science-Fiction-Literatur, Hollywood-Filmen, Musik und Kunst vernetzt worden sind (insbesondere WG 1; WG 5).

Aufgrund der Möglichkeit, kreative Arbeiten in das eigene Portfolio zu integrieren, haben die Studierenden zudem an bereits vorhandene Texte abseits üblicher Studienarbeiten aus dem Bereich des kreativen Schreibens anknüpfen können. Beispielsweise hat ein Student seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen von einer bereits vor längerer Zeit verfassten Kurzgeschichte berichtet, die zum Seminarthema passe und deshalb nun Teil seines Portfolios werden solle. An diesem Beispiel wird eine durch die Portfolioarbeit geförderte Neuperspektivierung deutlich: Der bereits vorhandene Text ist dahingehend reflektiert worden, inwiefern er mit dem Seminarthema der Eugen(et)ik zu tun habe, und auf diese Weise in neuer Perspektive betrachtet worden (WG 3).

Ein generelles Ergebnis, das aus allen beobachteten Werkstattgesprächen hervorgeht, ist gewecktes Interesse der Studierenden für größere Zusammenhänge. Formulierungen wie beispielsweise „mich interessiert, worauf sich das bezogen hat“ (WG 1) sind in allen Werkstattgesprächen gefallen, die Studierenden haben selbstständig weiterführende Lektüren herangezogen und hierbei auch Fachartikel berücksichtigt, beispielsweise zur CRISPR-Nutzung an Embryonen in China (WG 4). Hierdurch sind weit vernetzte Diskussionen entstanden über das Verhältnis von Fiktion und Realität in den besprochenen Texten und über die Relevanz des Seminarthemas in unserer gesellschaftlichen Gegenwart.

5.2 Ergebnisse der quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse der Portfolios

Zum Seminarende sind insgesamt neun Portfolios abgegeben worden, die nachfolgend mit *PF 1* bis *PF 9* bezeichnet werden. Die quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse dieser Portfolios in Hinblick auf Vernetzungen in den Auseinandersetzungen und in den Visualisierungen sowie Reflexionen in den Portfoliokommentaren hat ergeben, dass insbesondere analytische und kreative Formen der Auseinandersetzung lernwirksam sind, durch Portfolioarbeit selbstständiges und intensives Arbeiten gefordert/gefördert wird und die Portfolioarbeit von den Studierenden als positive Lernerfahrung reflektiert wird.

5.2.1 Vernetzungen in den Auseinandersetzungen

Als drei Wahlpflichtelemente der Portfolios sind zwei Auseinandersetzungen mit ausgewählten Seminarinhalten und eine Auseinandersetzung mit ergänzenden Inhalten, d. h. mit weiteren Texten neben den im Seminar diskutierten Texten, gefordert worden. Die Form der Auseinandersetzungen ist den Studierenden freigestellt gewesen, die Maßgabe des zur Verfügung gestellten Leitfadens lautet lediglich: „Ihre Auseinandersetzungen sollen zeigen, dass Sie sich mit den Inhalten, ihren Kontexten und Zusammenhängen beschäftigt haben.“ (Hannebohm, 2023a, S. 2)

Tabelle 2: Verteilung der Auseinandersetzungen (N = 27)

Form der Auseinandersetzungen	Auseinandersetzungen mit ausgewählten Seminarinhalten		Auseinandersetzungen mit ergänzenden Inhalten	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Analytisch	6	33,33%	5	55,56%
Kreativ	10	55,56%	2	22,22%
Perspektivisch	1	5,56%	2	22,22%
Summarisch	1	5,56%	0	0,00%

Abweichungen der Prozentsummen von 100 % entstehen durch Rundung.

Die analytischen Auseinandersetzungen der Studierenden haben insbesondere Vernetzungen zwischen den besprochenen Texten und weiteren (Kon-)Texten hergestellt, beispielsweise in Form vergleichender Kurzanalysen (PF 1; PF 3; PF 7; PF 8) und Schaubildern zu Aldous Huxleys Roman *Brave New World* in seinen Bezügen zur heutigen gesellschaftlichen Realität (PF 3), zu Möglichkeiten therapeutischen und reproduktiven Klonens am Beispiel von David Weils Amazon-Prime-Serie *Solos* (PF 4) oder zu Aspekten eugen(et)ischer Symbolik am Beispiel von Jack Kirbys und Joe Simons Marvel-Superheld Captain America (PF 5).

Die kreativen Auseinandersetzungen haben überwiegend Aspekte der besprochenen Texte vertiefend betrachtet, hierbei sind sowohl Formen des *creative writing* wie Kurzgeschichten (PF 1; PF 5; PF 7), Gedichte (PF 7; PF 9) und ein fiktiver Dialog der realhistorischen Personen Francis Galton und Friedrich Nietzsche (PF 8) als auch Formen des grafischen Gestaltens wie ein Visionboard der Figur Vincent Anton Freeman aus Andrew Niccols Film *GATTACA* (PF 2), ein Werbeposter des „GATTACA LAB“ auf Basis desselben Films (PF 5), eine zeichnerische Umsetzung der Tierdarstellungen der Figur Tommy aus Kazuo Ishiguros Roman *Never Let Me Go* (PF 4) und eine Thumbnail-Zeichnung zu Aldous Huxleys Roman *Brave New World* (PF 6) eingesetzt worden.

Perspektive und summarische Auseinandersetzungen sind nur in zwei der eingereichten Portfolios vorzufinden, sie entfallen auf Recherchenotizen (PF 6; PF 9), ein Exposé (PF 6) und einen Textkommentar (PF 9).

In Hinblick auf Auseinandersetzungen mit ausgewählten Seminarinhalten fällt auf, dass mit einem Anteil von rund 56 % überwiegend kreative Formen der Auseinandersetzung gewählt worden sind. Hierbei werden Vernetzungen insbesondere in gestalterischen Mitteln deutlich, beispielsweise im Transfer besprochener Erzählweisen auf eigenes Schreiben (PF 5 „Creative Writing aus Kathys Perspektive“) und im Verwenden bekannter Erzählformen in eigenem Schreiben (PF 2 „Traum von Helmholtz Watson“).

In Hinblick auf Auseinandersetzungen mit ergänzenden Inhalten ist festzustellen, dass mit gleichem Anteil von rund 56 % überwiegend analytische Formen der Auseinandersetzung genutzt worden sind. Hierbei zeigt sich vernetztes Wissen in diversen Referenzen auf die gesellschaftliche Gegenwart mit ihren eugen(et)ischen Diskursen um beispielsweise Selbstoptimierung (PF 2) und Transhumanismus (PF 1) sowie in angestellten Vergleichen verschiedener Medien wie Literatur, Film, Musik und Kunst.

Die bereits in Werkstattgesprächen beobachteten Vernetzungen der Seminarinhalte mit Lerninhalten aus den jeweiligen Kombinationsfächern der Studierenden im Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang sind auch in den Portfolios sichtbar. So sind beispielsweise von zwei Studentinnen der Medienwissenschaft grafische Auseinandersetzungen mit Serien (PF 4) bzw. Filmen (PF 5) gewählt worden, von einem Studenten der Kunst und Kunstvermittlung eine Zeichnung angefertigt worden (PF 6) und von einem Studenten der Philosophie eine Abhandlung verfasst worden (PF 8). Portfolioarbeit scheint somit interdisziplinären Wissenstransfer zu unterstützen.

Ein besonders markantes Einzelbeispiel für Vernetzungen in den Auseinandersetzungen stellt das PF 3 einer Studentin der Fächer Komparatistik und Deutschsprachige Literatur dar, in dem die drei Auseinandersetzungen einmal Vernetzungen innerhalb eines besprochenen Texts herstellen („Textspiegelungen in *Never Let Me Go*“), einmal Vernetzungen eines besprochenen Texts mit einem weiteren Text analysieren („Jerome in *GATTACA* vs. Jenna in *Zwei und Dieselbe*“) und einmal Vernetzungen eines besprochenen Texts mit außertextlicher gegenwärtiger Realität darstellen (Schaubild zu *Brave New World*). Vernetzungen werden somit auf drei unterschiedlichen Ebenen innerhalb desselben Portfolios deutlich.

5.2.2 Vernetzungen in den Visualisierungen

Als ein Pflichtelement der Portfolios ist eine Visualisierung verlangt worden, zu der im Leitfaden formuliert worden ist: „Ihre Visualisierung soll eine Gesamtdarstellung der Seminarinhalte auf einer Seite sein. Zeigen Sie die nach Ihrer Ansicht zentralen Aspekte und Zusammenhänge und setzen Sie Schwerpunkte.“ (Hannebohm, 2023a, S. 2)

In einem Drittel der Portfolios ist diese Aufgabe durch eine Mind Map gelöst worden, die vermutlich eine der im Schul- und Hochschulkontext am häufigsten geübten Formen der Visualisierung ist. Hierbei zeigen sich unterschiedliche Grade von Vernetzungen: von einer Mind Map mit benannten Texten ohne jegliche Verknüpfung zwischen den Texten (PF 8) über eine Mind Map mit benannten Texten und verbindenden Kommentaren wie beispielsweise „Verfechter der Eugenik“ gegenüber „Kritiker der Eugenik“ (PF 1) hin zu einer Mind Map mit benannten und kommentierten Texten, weiterführenden Informationen und ergänzenden Querverweisen, die weitere fiktionale Texte und größere gesellschaftliche Kontexte umfassen (PF 9).

Die weiteren Visualisierungen nutzen diverse Formen, die teils im Seminar erprobt worden sind und teils auf Vorkenntnissen der Studierenden basieren (Abbildung 2; Abbildung 3). Vorgelegt worden sind Poster mit kommentierten Texten und Zeitleisten, eigenen Einordnungen und verknüpfenden Elementen wie beispielsweise „vs.“ (PF 2; PF 4), ein Venn-Diagramm mit eingeordneten Textaspekten in ihren Überschneidungen sowie ergänzenden Querverweisen auf beispielsweise „Einflüsse Freud'scher Psychoanalyse“ (PF 3), eine Tabelle mit eingeordneten Textaspekten im direkten Vergleich (PF 5), ein Zeitstrahl mit eingeordneten und kommentierten Texten (PF 6) und ein Netzwerk mit Schlagworten und Verbindern (PF 7).

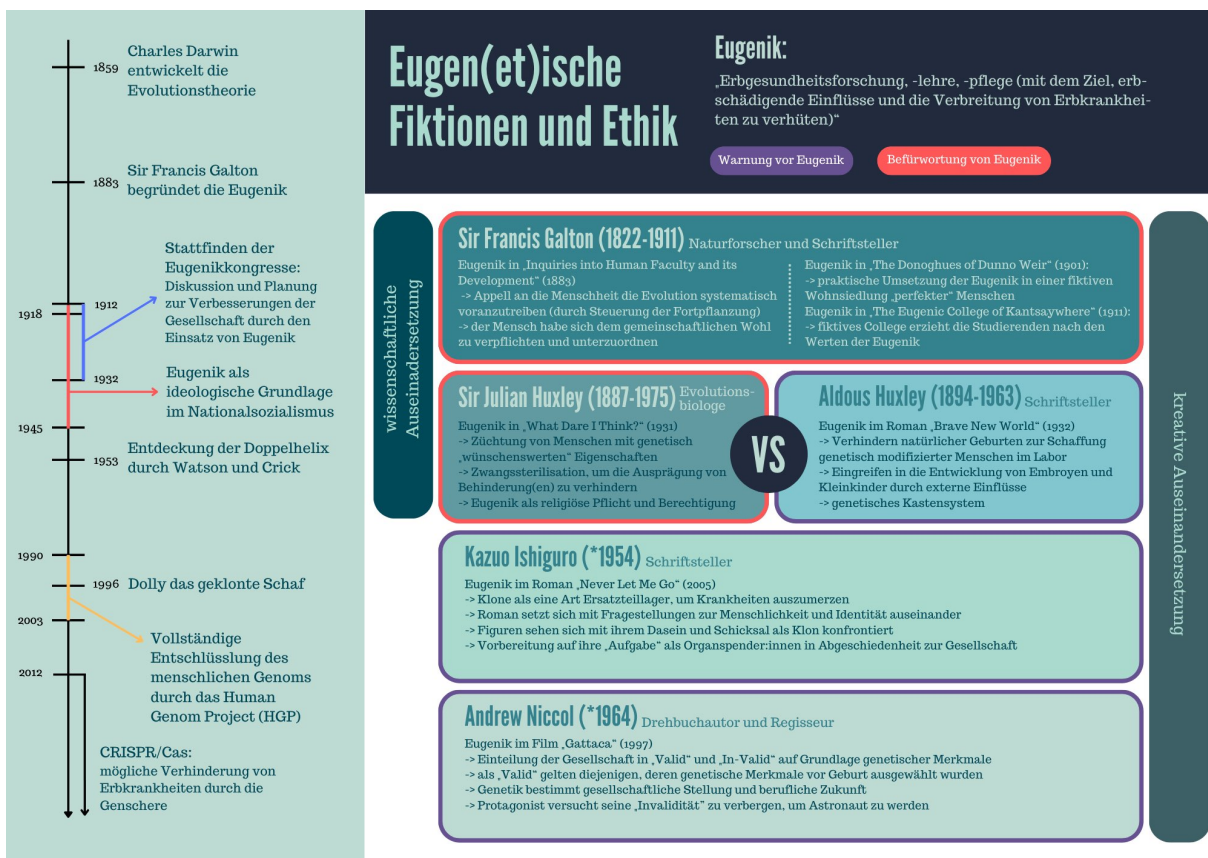


Abbildung 2: Beispiel für eine Visualisierung der Seminarinhalte als Poster

schend, aber man konnte sich auch schnell in den Ideen verlieren, und ich musste mich manchmal wieder aufs Wesentliche fokussieren, um nicht zu viel zu machen. (PF 5)

Zur Erläuterung des Produkts sind diese Fragen gestellt worden: „Wie ist die finale Auswahl für Ihr Portfolio zustande gekommen? Inwiefern zeigt die finale Auswahl Ihr Lernergebnis des Seminars?“ (Hannebohm, 2023b, S. 1) Die Erläuterungen der Studierenden beziehen sich kaum auf einzelne seminarspezifische Lernergebnisse, sondern vielmehr auf größere gedankliche Zusammenhänge; die Studierenden formulieren beispielsweise, dass sie ihre „eigenen Schlüsse aus dem Seminar gezogen“ (PF 2) und ihre „Einstellung gegenüber der Eugenetik [ge]zeigt“ (PF 7) haben.

Zur Beurteilung der Methode sind diese Reflexionsfragen formuliert worden: „Sehen Sie Portfolioarbeit generell als sinnvolle Arbeitsform im Rahmen Ihres Studiums? Inwiefern kann bzw. könnte Portfolioarbeit Ihren Lernprozess im Studium unterstützen?“ (Hannebohm, 2023b, S. 2) Die Beurteilungen der Studierenden reflektieren insbesondere das wissenschaftliche Arbeiten, das im gegebenen Fachkontext vordergründig ein textanalytisches Verfahren meint und durch die Portfolioarbeit nicht im klassischen Sinn gefordert/gefördert wird, wie dieser Student anmerkt:

Es besteht wahrscheinlich die Gefahr, dass mit einem Portfolio das wissenschaftliche Arbeiten nicht wirklich eingeübt wird, v. a. wenn uns völlig freisteht, wie wir es gestalten wollen. (PF 8)

Stattdessen werde jedoch durch Portfolioarbeit selbstständiges Arbeiten und Denken sowie hierdurch interessengeleitetes Forschen gefordert/gefördert, wie diese Studierenden betonen:

Ich denke insbesondere in einem literaturwissenschaftlichen Studium sollte man [...] lernen, selbst zu denken und eigenen Interessen auf verschiedene Arten und Weisen nachzugehen. Diese Aufgabe hat uns quasi dazu gezwungen. (PF 2)

Ich sehe Portfolioarbeit als eine sinnvolle Art der Auseinandersetzung. Die Freiheit und gleichzeitige Herausforderung[,] eigene Schwerpunkte zu setzen und Arbeitsmethoden zu wählen[,] fördert aus meiner Sicht das selbstständige Arbeiten. Man lernt, mit welchen Mitteln und Methoden man am besten arbeiten kann[,] und hat außerdem die Möglichkeit, eigenen Interessen nachzugehen. (PF 4)

Die Arbeit kann als eine gute (Schreib-)Übung betrachtet werden, um das eigene Interesse in Forschungsfragen zu wecken und die Kompetenz zur Entwicklung kreativer Präsentationsformen zu fördern. (PF 9)

Zudem werde durch Portfolioarbeit eine besonders intensive inhaltliche Auseinandersetzung – auch über den unmittelbaren Seminargegenstand hinaus – begünstigt sowie hierdurch ein nachhaltiges Wissen aufgebaut, wie diese Studierenden argumentieren:

[I]ch [finde] die Portfolioarbeit sehr sinnvoll und unterstützend für den Lernprozess, da man sich mit den meisten Inhalten nochmal intensiver beschäftigt anstatt nur einseitig mit Einzelaspekten, wie es bei anderen Arbeitsformen oft der Fall ist. (PF 5)

In Bezug auf einen dauerhaften Lerneffekt würde ich sagen, dass das Portfolio definitiv das Beste ist, was mir bislang im Studium begegnet ist. (PF 6)

Ich persönlich bin der Meinung, dass das Arbeiten an einem Portfolio für das Studium sehr nützlich ist, insbesondere für Blockseminare. Durch ein Portfolio ist man nämlich in der Lage, sich über die Seminarinhalte hinaus mit den Themen zu beschäftigen, wobei man ganz nach den eigenen Interessen vorgehen kann. Dabei finde ich, dass insbesondere die Möglichkeit, sich kreativ mit den Themen auseinanderzusetzen ein sehr großer Vorteil ist, da man das gewonnene Wissen dadurch viel besser festigen kann und dabei gleichzeitig auf einer gänzlich anderen Ebene versteht. (PF 7)

5.3 Diskussion der Ergebnisse

In Bezug auf die Ergebnisse der unstrukturierten Beobachtungen der Portfolioarbeit sind besonders die beobachteten Effekte veränderter Perspektivierungen und geweckter Interessen der Studierenden hervorzuheben. Die Portfolioarbeit im Seminarverlauf hat dazu beigetragen, den Studierenden erweiterte Perspektivnahmen auf Strukturen und Relationen sowie revidierende Perspektiven auf bekannte, neue und selbstverfasste Texte zu ermöglichen; sie hat hierdurch ein Interesse der Studierenden für größere Zusammenhänge befördert.

In Hinblick auf die Ergebnisse der quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse der Portfolios sind insbesondere die gewählten Formen der Auseinandersetzungen herauszustellen, von denen auf spezifische Potenziale der Portfolioarbeit geschlossen werden kann. Es ist auffallend, dass überwiegend analytische Formen für Auseinandersetzungen, die Seminarinhalte mit anderen Lerninhalten verknüpfen, und überwiegend kreative Formen für Auseinandersetzungen mit den Seminarinhalten selbst gewählt worden sind, während perspektivische und summarische Formen kaum genutzt worden sind. Es kann entsprechend spekuliert werden, dass analytische Formen den Studierenden besonders vertraut sind und hierdurch Sicherheit bei Transferleistungen ermöglichen, dass kreative Formen besonders tiefreichende Auseinandersetzungen fordern/fördern und dass perspektivische und summarische Formen trotz oder gerade aufgrund ihrer tendenziell einfacheren Erbringung der Motivation der Studierenden nicht gerecht werden. Diese Annahmen lassen sich durch einzelne Portfoliokommentare wie die nachfolgenden stützen, wären jedoch in weiteren Studien zu überprüfen:

Ich war neugierig, wie die Kunst der Figuren aussehen mag und habe daher meine Interpretation von Tommys „imaginary animals“ zeigen wollen. Ich glaube, dass ich die Geschichte dadurch für mich noch greifbarer machen konnte. (PF 4)

[S]ummarische oder perspektivische Auseinandersetzungen [werden] auch akzeptiert, sie fühlen sich aber nicht ‚gut‘ oder ‚fertig‘ genug an im Vergleich zu etwas wie einem Essay. [...] Meine Erfahrungen im Verlauf des Semesters haben sich [...] in dem Sinne geändert, dass ich irgendwann akzeptieren musste, auf ‚qualitativ niedere‘ perspektivische Auseinandersetzungen umzusteigen [...]. (PF 6)

Auf Basis der Problemstellung, des Begriffsverständnisses und des Forschungsstandes waren diese Vorannahmen formuliert worden:

Portfolioarbeit als offene, selbsttätige und selbstreflexive Arbeitsform

1. motiviert zu eigenständigen Auseinandersetzungen mit den Seminarinhalten und darüber hinausgehenden Lerninhalten;
2. initiiert insbesondere konstruierende Auseinandersetzungen, die Lerninhalte (re-)kontextualisieren, miteinander vergleichen und miteinander verknüpfen;
3. fördert den inhaltlichen Aufbau eines vernetzten Wissens, das nachhaltig zum (Ein-/Zu-)Ordnen, Systematisieren, Verbinden und Übertragen befähigt;
4. unterstützt die methodische Kompetenzentwicklung hinsichtlich vernetzten Wissens, die über unmittelbare Lernkontexte hinaus wirksam ist;
5. bietet einen möglichen Ansatzpunkt für strukturelle Empfehlungen für das Studienfach Komparatistik und den übergeordneten Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang an der Universität Paderborn.

Die Ergebnisse der Beobachtungen und Inhaltsanalysen stützen die getroffenen Vorannahmen. Vorannahme 1 wird beinahe wörtlich in diesem Portfoliokommentar bestätigt:

[D]ie Motivation [ist] sehr hoch, sich mit den Seminarinhalten zu beschäftigen, wenn man das selbstbestimmt tun darf. Diese selbstbestimmte Beschäftigung mit einem Thema führt wahrscheinlich auch dazu, dass man, anders als bei einer Klausur z. B. sich intensiver mit der Thematik auseinandersetzt. (PF 8)

Die Vorannahmen 2 bis 4 werden bestätigt durch die eingereichten Auseinandersetzungen, die vielfältige Kontextualisierungen, Vergleiche und Verknüpfungen zeigen, durch die Visualisierungen, die die Lerninhalte ordnen, systematisieren und verbinden, sowie durch die Portfoliokommentare, die vielfach auf die weite Perspektivierung und den nachhaltigen Lerneffekt der Portfolioarbeit rekurrieren. Vorannahme 5 ist Gegenstand des nachfolgenden Ausblicks.

5.4 Limitationen der Studie

Für die Explorationsstudie sind Artefakte aus einem Seminar ausgewertet worden, dessen Teilnehmende als Gelegenheitsstichprobe fungiert haben. Die Artefakte enthalten keine expliziten Aussagen über Potenziale der Portfolioarbeit für den Aufbau vernetzten Wissens, sondern ermöglichen einen indirekten Zugang zu Auseinandersetzungen und Reflexionen der Studierenden. Für einen direkteren Zugang könnten in Folgestudien beispielsweise leitfadengestützte Interviews als Erhebungsinstrument eingesetzt werden; für eine repräsentativere Stichprobe müssten in Folgestudien weitere Seminargruppen vergleichend betrachtet werden. Jenseits der Explorationsstudie und über das Prinzip des *Scholarship of Teaching and Learning* hinausgehend, wäre eine differenziertere Operationalisierung der komplexen Termini *Vernetzung*, *Verknüpfung* und *Transfer* zielführend, um replizierbare Ergebnisse zu erhalten.

6 Ausblick

Portfolioarbeit im Rahmen der durchgeführten Explorationsstudie ist nicht nur von den Studierenden positiv wahrgenommen worden, sondern hat deutliche Potenziale für den Aufbau vernetzten Wissens gezeigt, insbesondere in Werkstattgesprächen, analytischen und kreativen Auseinandersetzungen. Portfolioarbeit als Lernmethode und Prüfungsformat wird im Seminarbetrieb selten genutzt und mit Studierenden kaum geübt, könnte jedoch weit über unmittelbare Lernkontexte hinaus zur methodischen Kompetenzentwicklung beitragen, wie auch diese Studentin selbstkritisch reflektiert:

Aus Gewohnheit fällt es mir immer noch etwas schwer, ohne konkrete Vorgaben einen Arbeitsauftrag zu erfüllen, aber zukünftige Konfrontationen mit Portfolioarbeit könnten helfen, um neue Arbeitstechniken und Ideen zu entwickeln und vielfältige Lösungen auf Aufgabenstellungen zu finden. (PF 4)

Für das Studienfach Komparatistik und den Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang an der Universität Paderborn ist anhand dieser Ergebnisse eine deutliche Empfehlung gegeben, Portfolioarbeit verstärkt einzusetzen, als alternatives Arbeits- und Prüfungsformat zu evaluieren und hinsichtlich vernetzten Wissens in weiteren Studien zu untersuchen. Hierbei sind die Potenziale der Portfolioarbeit und Überlegungen zum *Constructive Alignment* gegenüber Faktoren wie Lerngruppengröße, Veranstaltungsformat und Zeitaufwand abzuwägen, um ein für Studierende wie Dozierende ausgewogenes Lernen und Lehren zu ermöglichen.

Für die Lehre der Autorin hat sich durch die Explorationsstudie bestätigt, dass der Einsatz offener, selbsttätiger und selbstreflexiver Arbeitsformen den Studierenden nicht nur eine interessante Abwechslung von üblichen Methoden und Prüfungen bietet, sondern auch in Hinblick auf die Weiterentwicklung ihres fachlichen Interesses und ihrer methodischen Kompetenz lohnend ist. Diese Weiterentwicklung in analytischen und kreativen Auseinandersetzungen zu sehen, ist für die eigene Lehre bestätigend, erfreulich und überaus motivierend.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P., Raths, J. & Wittrock, M. C. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27 (6), 12–25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Biggs, J., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (5. Aufl.). Open University Press.
- Becker, N. (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Klinkhardt.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. UTB.
- Brendel, S. & Brinker, T. (2018). Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 23–57). W. Bertelsmann Verlag.
- Breuer, A. C. (2009). *Das Portfolio im Unterricht: Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Waxmann.
- Forster, M. & Masters, G. (2003). *Portfolios: Assessment Resource Kit*. Allanby.
- Häcker, T. (2011a). Wurzeln der Portfolioarbeit: Woraus das Konzept erwachsen ist. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Aufl., S. 27–32). Klett Kallmeyer.
- Häcker, T. (2011b). Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (4. Aufl., S. 33–39). Klett Kallmeyer.
- Hannebohm, R. (2023a). Leitfaden für Portfolioarbeit (seminarintern).
- Hannebohm, R. (2023b). Formblatt für Portfoliokommentare (seminarintern).
- Heer, R. (2015). A Model of Learning Objectives: Based on A *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. <https://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>
- Hub, H. (2021). Vermittlung von ganzheitlich-vernetztem Denken und Handeln im Hochschulstudium: Grundverständnis – Denkstrategien – Softwarewerkzeuge. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 100, D 2.7.
- Klenowski, V., Askew, S. & Carnell, E. (2006). Portfolios for Learning, Assessment and Professional Development in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 267–286.
- Miller, D. (2010). E-Portfolio als Medium zur Vernetzung von Lehre und Forschung. In S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler Schiedt (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (S. 118–130). Waxmann.
- Paulson, F. L. & Paulson, P. R. (1994). Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm. Vortrag zur Jahrestagung der American Educational Research Association, 4.–8. April 1994.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight Thoughtful Guidelines Will Help Educators Encourage Self-Directed Learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 60–63.
- Universität Paderborn [UPB] (2016). Fachspezifische Bestimmungen für das Fach Komparatistik/Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft der Prüfungsordnung für den Zwei-Fach-Bachelorstudiengang der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn. *Amtliche Mitteilungen: Verkündungsblatt der Universität Paderborn*. <https://digital.ub.upb.de/hsx/download/pdf/2113373?originalFilename=true>
- UPB (2023a). Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn. *Amtliche Mitteilungen: Verkündungsblatt der Universität Paderborn*. <https://digital.ub.upb.de/hs/download/pdf/7138208?originalFilename=true>
- UPB (2023b). Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang der Fakultät für Kulturwissenschaften für das Fach Komparatistik. *Amtliche Mitteilungen: Verkündungsblatt der Universität Paderborn*. <https://digital.ub.upb.de/hs/download/pdf/7138176?originalFilename=true>
- Wagner, K., Müller, K., Philipp, J. & Schmohr, M. (2020). Profilbildung durch Reflexion: Ein Portfolio für die Hochschuldidaktik (HD). *die hochschullehre*, 6. <https://doi.org/10.3278/HSL2050W>

Autorin

Ronja Hannebohm. Universität Paderborn, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Paderborn, Deutschland; E-Mail: ronja.hannebohm@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Hannebohm, R. (2026). Potenziale der Portfolioarbeit für den Aufbau vernetzten Wissens im Bachelorstudium: Eine Explorationsstudie im Studienfach Komparatistik/Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft. *die hochschullehre*, Jahrgang 12/2026. DOI: 10.3278/HSL2606W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!