

Julias Portfolio

Mit dem Portfolio individuelle Lernwege fördern¹

„*Texte interpretieren - das kann ich nicht. Meine Interpretationen sind grundsätzlich falsch. Ich schreibe immer am Thema vorbei.*“ Mit diesen Worten reagiert Julia, als ich zu Beginn des Kurses „Lektüren der Liebe – Analyse und Interpretation literarischer Texte“ mit den TeilnehmerInnen über ihre Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten und über die Einschätzung ihrer Kompetenzen spreche. Julia bilanziert so die Rückmeldungen auf zahlreiche Klausuren und Klassenarbeiten, die sie in der Mittelstufe geschrieben hat, und teilt diese Einschätzung mit anderen, die ähnliche Erfahrungen im Unterricht gemacht haben. Aber Julias Worte klingen eher ratsuchend denn resignativ. Mit der Belegung dieses Kurses zeigt sie, dass sie sich und die Literatur noch nicht aufgegeben hat, zumal sie erzählt, dass sie gerne liest und eigentlich auch gerne schreibt. Natürlich nehmen am Kurs auch solche SchülerInnen teil, die von sich sagen, dass ihnen die Interpretation von Texten immer schon gelegen habe und sie für ihre Klassenarbeiten gute Noten bekommen hätten.

Der Kurs „Lektüren der Liebe“ weist sich durch zwei Besonderheiten aus. Zum einen legt er einen deutlichen Schwerpunkt auf die eigenständige Aneignung, Einübung und Vertiefung methodischer Kompetenzen und Fertigkeiten in der Analyse und Interpretation literarischer Texte, zum anderen möchte ich die unterrichtliche Arbeit an den Produkten der SchülerInnen und deren Entstehungsprozessen orientieren. Ich möchte gemeinsam mit den SchülerInnen verfolgen können, welches „Schicksal“ die Inhalte des Kurses bei ihnen individuell und in der Gruppe nehmen, welche Aneignungs- und Lernprozesse stattfinden, vor allem aber möchte ich genau darüber mit den Einzelnen anhand ihrer Produkte ins Gespräch kommen. Ich entschliefse mich daher mit dem Portfolio zu arbeiten. Da für die SchülerInnen die Arbeit mit dem Portfolio ganz neu ist, verwende ich eine ganze Unterrichtsstunde darauf, sie sorgfältig mit diesem Instrument bekannt zu machen. Vertraut mit ihm werden sie erst am Ende des Kurses sein.

Vorgaben eröffnen Freiräume

In eine Mappe legen die SchülerInnen Produkte ein, die sie im Verlauf des Kurses erarbeiten und die sie als Bausteine des Gesamtleistungsnachweises „Portfolio“ für geeignet erachten. Bei der Frage, welche Produkte in das Portfolio Eingang finden und wann sie einlegt werden sollen, können sich die SchülerInnen an einem vorgegebenen Katalog und den aufeinander folgenden Phasen des Unterrichts orientieren. Ich empfehle ihnen in einem etwa zweiwöchigen Rhythmus eine Arbeit einzulegen und mir zur Lektüre mitzugeben. Die SchülerInnen stimmen aber diese Termine individuell mit mir ab. Immer öfter höre ich die Frage: „Kannst du heute mein Portfolio mitnehmen?“ So entsteht ein reger Austausch zwischen den SchülerInnen und mir. Am Ende des Kurses liegen in den Portfolios folgende Arbeiten:

- Inhaltsangabe einer Erzählung
- Portrait einer literarischen Figur
- Analyse und Interpretation einer Erzählung unter einem spezifischen Gesichtspunkt
- Analyse und Interpretation eines Gedichtes
- Analyse des Aufbaus eines Dramas
- Analyse und Interpretation eines szenischen Dialoges
- Eine Rollenbiographie
- Eine Auswahl selbstverfasster literarischer Texte

¹ Der Beitrag erschien in: PÄD Forum: Unterrichten und Erziehen, 2003, Heft 2, 31./32. Jahrgang, Schneider-Verlag Hohengehren.

So eng diese Vorgaben scheinen, dienen sie doch der notwendigen Orientierung in einem offenen Unterricht. Sie helfen, die enge Verschränkung der inhaltlichen/methodischen Schwerpunkte des Kurses mit der eigenen Arbeit der SchülerInnen an den Produkten zu organisieren. Die SchülerInnen haben an vielen Stellen prinzipiell die Möglichkeit zu wählen, um mit den Aufgaben und Texten eigene Wege einschlagen und gehen zu können. Aus einem Angebot von Texten können sie sich z.B. oftmals aussuchen, welchen sie bearbeiten möchten und sich individuell entscheiden, unter welcher methodischen oder inhaltlichen Fragestellung sie diese bearbeiten wollen. Julias Portfolio unterscheidet sich deshalb von allen anderen, wie jedes Portfolio auf diese Weise ein eigenes Gesicht und einen eigenen Charakter erhält. Wie alle anderen fügt auch Julia jedem ihrer Produkte ein Deckblatt bei, das ich ihr zur Verfügung stelle und auf dem sie zu folgenden Punkten ihre Überlegungen notiert:

- Datum der Erstellung und Art des Produktes
- Neues, das ich bei der Bearbeitung dieses Produktes gelernt habe
- Was ich an diesem Produkt als besonders gelungen einschätze
- Was ich als noch nicht zufriedenstellend empfinde
- Woran weiter zu arbeiten sich lohnen würde.

Am unteren Ende des Blattes ist etwas Platz für meinen rückmeldenden Kommentar. Grundsätzlich gilt, dass jedes Produkt, jeder eingelegte, bereits kommentierte und reflektierte Text überarbeitet werden kann. Dieser Prozesscharakter der eigenen Arbeit an den Produkten und der gesamten unterrichtlichen Arbeit gewinnt im Verlauf des Kurses für die SchülerInnen, besonders aber für Julia immer größere Bedeutung.

Einschätzungen begegnen sich

Die ersten Arbeiten, die Julia in ihr Portfolio einlegt, sind zwei Inhaltsangaben zu Peter Bichsels Kurzgeschichte „Die Tochter“ und zu Siegfried Lenz „Eine Liebesgeschichte“. Sie hat sich diese Texte selbst zur Bearbeitung ausgesucht. In ihrer Reflexion schreibt Julia: *„Ich glaube, ich habe das Wesentliche in meiner Inhaltsangabe erfasst. Ich habe mich vielleicht zu eng an den Text gehalten. Ich bin unsicher im sprachlichen Ausdruck und müsste daran weiterarbeiten.“* Ich kann Julia in ihrer Einschätzung zustimmen. Ihre Texte machen einen etwas unfertigen Eindruck und sie könnten inhaltlich etwas genauer und ausführlicher sein. Das melde ich ihr zurück und mache ihr einige kleine Vorschläge zur Überarbeitung, die Julia auch umsetzt. Ich wundere mich, dass diese ersten Produkte und deren Beurteilung wenig mit dem übereinstimmen, wie Julia zu Beginn des Kurses ihre Fähigkeiten im Umgang mit Texten eingeschätzt hat. Julia arbeitet indessen an ihrem dritten Portfolio-Beitrag.

Im Unterricht steht für einige Zeit die kanadische Autorin Kate Chopin (1888) im Mittelpunkt. Eine ihrer Erzählungen „Geschichte einer Stunde“ lässt sich gut aus sehr unterschiedlichen Perspektiven untersuchen und interpretieren. Julia widmet sich der Aufgabe, die sprachlichen Mittel zu analysieren, mit denen die Erfahrungen der Protagonistin von Freiheit und Unfreiheit dargestellt werden. Sie sammelt zunächst Textbelege, macht Stichpunkte und schreibt schließlich ihren Text; den gibt sie mir nur sehr zögerlich mit. Als ich ihre Arbeit lese, verstehe ich warum. Julia hat Zitat für Zitat aus der Erzählung aneinander gereiht, die ihrer Ansicht nach das Thema Freiheit/Unfreiheit aufgreifen. Sie verknüpft die Zitate so, dass sich ihr Text wie eine etwas zu ausführliche und zu wörtliche Inhaltsangabe der Erzählung liest. Es ist völlig klar, dass sie lange an der Arbeit gesessen hat. In ihrer Reflexion schreibt sie: *„Ich weiß nicht, ob ich die Aufgabe richtig bearbeitet habe. Ich habe das Gefühl voll daran vorbei geschrieben zu haben. Dann habe ich eben automatisch eine Art Zusammenfassung des Textes geschrieben.“* Im anschließenden Gespräch wird uns beiden klar, dass es Julia zwar gelingt, den Text unter einem bestimmten Aspekt zu lesen und Belege für diese Lesart zu finden, es ihr aber nicht mehr möglich ist, dies beschreibend zu formulieren. Ihr fehlt eine

Ebene, von der aus sie sich analytisch schreibend mit dem literarischen Text auseinander setzen kann.

Wir versuchen dieses Problem pragmatisch zu lösen, indem ich ihr Begriffe nenne, mit deren Hilfe sie diese Beschreibungsebene betreten kann. Darüber hinaus empfehle ich ihr, sich weniger auf den Erzähl Ablauf des literarischen Textes zu konzentrieren als vielmehr auf den inneren Prozess der Protagonistin. Ob Julia das schafft, weiß sie nicht. Sie nimmt aber ihr Portfolio wieder mit und gibt es mir schon in der nächsten Stunde mit ihrem überarbeiteten Text zurück. Der Text ist diesmal getippt und ich lese ihn sofort. Julia kommentiert, das mit den sprachlichen Mitteln sei ihr immer noch nicht gelungen, aber sie habe sich jetzt ganz auf das Thema konzentrieren können. Tatsächlich ist ihr nun ein neuer Zugang zum Text gelungen, den sie darüber hinaus in ihrer Arbeit bis zum Schluss konsequent verfolgt. Noch immer aber hat sie den Aspekt der sprachlichen Mittel nicht bearbeitet und damit einen analytischen Zugriff auf den Text nicht bewältigt. Ich zögere, sie darum zu bitten, ihren Text ein drittes Mal zu bearbeiten und stelle ihr in Aussicht, dass sie im Kurs noch oft die Gelegenheit haben werde, sprachliche Mittel in Erzählungen und Gedichten zu analysieren. Julia entscheidet sich aber, ihr Portfolio wieder mit nach Hause zu nehmen und sich nun ganz auf die Analyse und Beschreibung sprachlicher Mittel zu konzentrieren. Ich versuche noch einmal, die Fragestellung für sie zu konkretisieren.

Dieses Mal dauert es länger, bis Julia mir ihr Portfolio zurück gibt. In ihrem Reflexionsbogen lese ich: *„Ich habe gelernt, die sprachlichen Mittel eines literarischen Textes zu analysieren, meine Interpretationen mit Textstellen zu belegen und mich inhaltlich auf das Wesentliche zu beschränken. Ich denke, die Endfassung ist mir nun gut gelungen. Im Vergleich zu den vorherigen Fassungen wird mein neuer Zugang zum Text und meine sprachliche Weiterentwicklung deutlich. Daran werde ich wohl weiterarbeiten müssen.“* Als ich Julias „Endfassung“ lese, kann ich ihr in ihrer Einschätzung zustimmen. Noch immer ist ihr Text nicht perfekt. Ich kann ihr aber zurück melden, dass sie die Beschreibungsebene nun gut getroffen hat. Obwohl noch manches an ihrer Arbeit verbessert werden könnte, belassen wir es dabei. Julia wendet sich anderen Aufgaben zu.

Stolz auf mühsam Errungenes

Am Ende des Kurses spreche ich mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Erfahrungen mit dem Portfolio. Viele haben das Gefühl mit dem Portfolio etwas Handfestes aus dem Unterricht mitgenommen zu haben. *„Das Portfolio zeigt, was man geleistet hat“*, resümiert Julia, *„obwohl es stellenweise sehr nervig war, immer wieder an den eigenen Texten arbeiten zu müssen. Aber ich habe mich weiterentwickelt, weil ich immer wieder probiert habe, etwas anderes zu schreiben. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass - wenn ich mich wirklich auf etwas einlasse und mich intensiv mit etwas auseinander setze, worauf ich eigentlich keine Lust habe, weil ich denke, das kann ich nicht, - ich dann ein gutes Ergebnis erzielen kann, das auch mir gefällt.“* Bei der Präsentation der Portfolios kann sich Julia nicht dazu entschließen, ihre Arbeit über Kate Chopins „Geschichte einer Stunde“ vorzulesen. Sie liest ihre Rollenbiographie zu Tybalt, ein jugendlicher Held aus Shakespeares „Romeo und Julia“. Folgende Worte legt Julia Tybalt in den Mund: *„Mit meinen achtzehn Jahren bin ich noch zu jung, um mein Leben mit Arbeit zu verschwenden. Da koste ich lieber die Vorzüge meiner Freiheit aus.“*

Das Portfolio – selbständigkeitsfördernd und motivierend

In der Zusammenarbeit an Julias Portfolio ist etwas in Fluss gekommen. Es scheint so, als sei sie blockiert gewesen: von erworbenen negativen Selbstbildern und der Unkenntnis über Methoden des Schreibens. Beides scheint nicht untypisch für Schüler der Mittel- und der Oberstufe zu sein. Julia musste gezeigt bekommen, welche Freiheiten sie hat. Sie nimmt das zögernd aber dankbar auf, weil es sie von der Fixierung erlöst, das schreiben zu müssen, was die Lehrer (vermutlich) hören wollen. Gleichzeitig braucht sie aber Aufgaben, die ihr Halt

geben und auch Ratschläge, wie sie daran arbeiten kann. Diese Bedingungen insgesamt schaffen eine Situation, die selbstständigkeitsfördernd ist und Motivation erzeugt (vgl. Deci/Ryan 1993).

Das Beispiel veranschaulicht einige Möglichkeiten, welche die Portfoliomethode bietet. Bei weitem nicht alle, denn es gibt sehr unterschiedliche Arten von Portfolios und auch die Arbeitsweisen damit können variieren (vgl. Winter 2002; 2003). Die vielleicht wichtigste Bedingung, die hier geschaffen wurde, war die, dass Zeit und Gelegenheit zur Überarbeitung und Verbesserung der Texte gegeben wurde. Hier zählt die Verbesserung, ganz anders als im üblichen schulischen Verfahren. Über mehrere Etappen entsteht zuletzt ein gutes Produkt, das beste, was Julia zu diesem Zeitpunkt möglich war. Dieses bleibt sichtbar und kann von denen, die es lesen wollen, eingesehen und anerkannt werden. Bei Texten, die in Form von Klassenarbeiten entstehen, ist dies deutlich anders. Sie sind gewissermaßen Momentaufnahmen eines Leistungsstandes und werden als solche – und in Form einer Note – fixiert. Falls dazu noch Korrekturen vorgenommen werden müssen, zählen diese nicht. In der hier beschriebenen Portfolioarbeit tritt die Lehrende der Schülerin vor allem fordernd-fördernd gegenüber und weniger prüfend-feststellend. Sie begleitet die Arbeit. Darin drückt sich freilich auch ein verändertes Leistungsverständnis aus. Leistung ist nicht mehr nur als Antwort auf eine eng umschriebene, wissensakzentuierte Forderung gedacht, sondern als ein Prozess, der von der Schülerin mitgestaltet wird und zu mehreren Produkten führt. Es entsteht eine Leistung mit „Vergangenheit“ und „Zukunft“, die im Portfolio dokumentiert ist.

In der Zusammenarbeit mit der Schülerin entstehen gleichzeitig Offenheit und Vertrauen. Die Schülerin kann ihre Probleme, die sie bei und mit dieser Art von Anforderung hat, zeigen, und es werden Anknüpfungspunkte für die Weiterarbeit, für das individuelle Lernen gefunden. Schülerin und Lehrerin gehen gewissermaßen einige Schleifen zusammen. Diese umfassen: eine Aufgabenbearbeitung – die sorgfältige Wahrnehmung des Geschriebenen – diagnostische Bemühungen – Rückmeldung – gezielte neue Aufgaben – die Reflexion über den Prozess. Die Lehrerin lektoriert mehr, als dass sie korrigiert (vgl. Lange 2002), sie betreibt im Kleinen pädagogische Diagnostik und wird damit direkt nützlich für den Lernprozess ihrer Schülerin. Sie steht der Schülerin nicht nur gegenüber, sondern begleitet sie. Auf diese Weise gelingt es, einen toten Punkt zu überwinden und der Schülerin dabei zu helfen, dass sie beginnt, an ihren Fähigkeiten zu arbeiten.

Vieles von dem beschriebenen Prozess ist typisch für die Portfoliomethode bzw. es ist deren Möglichkeit. Doch nicht immer verläuft und gelingt das Zusammenwirken so wie im beschriebenen Fall. Es gibt Schüler, welche die Gelegenheit zur Überarbeitung und zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten nicht ergreifen. Außerdem muss gesagt werden, dass diese Art, im Unterricht zu arbeiten, didaktische Umstellungen erfordert und zeitaufwändig ist. So lange Portfolios nicht das reguläre System der Leistungserbringung sind, ist immer zusätzliche Arbeit gefordert, die aber ertragreich und belohnend ist.

In einem Gespräch – lange nach Abschluss des beschriebenen Kurses – bestätigt Julia noch einmal, dass die Portfolioarbeit gut für sie gewesen sei. Sie habe ihr die nötige Freiheit gegeben, ihre eigenen Wege mit den Texten zu gehen und gleichzeitig habe es geholfen, an der Sache zu bleiben.

Literatur:

- Chopin, Kate: Geschichte einer Stunde. Erzählungen und der Roman 'The Awakening', Frankfurt/M 1988
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) S. 223-238
- Lange, Günther: Die Laufrichtung ändern. In: Winter, F.; Groeben, Annemarie von der;

- Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002, S. 127-131
- Winter, Felix: Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten - Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: ders.; Groeben, Annemarie von der; Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten – neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn 2002, S. 173-181
- Winter, Felix: Person – Prozess – Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben. In: Ball, H.; Becker, G.; Bruder, R.; Girmes, R.; Stäudel, L.; Winter, F. (Hrsg.): Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. Friedrich Jahresheft 2003. Seelze 2003, S. 78-81