

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben von der

Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Hanna-Maria Suschnig

**Betreuung von Schülerinnen und Schülern
bei Portfolio-Arbeit
im Geschichtsunterricht**

PFL-ArtHist, Nr. 1

IFF, Klagenfurt 1999

Redaktion:
Susi Mann

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“ des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWV.

Inhaltsverzeichnis

Warum eine Studie über Portfolio?	
Wie lautet meine Fragestellung?	3
Definition	
Was ist ein Portfolio?	3
Warum Portfolioarbeit – neue Formen der Leistungsbeurteilung	5
Vorerfahrungen	
3. Klasse: Portfolios in Englisch	6
4. Klasse: eine Photodokumentation als fächerübergreifende Arbeit der Fächer BE und H	
5. Klasse: Rassismusprojekt	
Die konkrete Portfolio-Arbeit in der 6D	7
fächerübergreifende Aufgabenstellung	
Themenfindung	
Ablauf: in der Klasse	
meiner Datenerhebung	
des PFL-Besuchstages in der 6D	
Beurteilung der Portfolio-Beiträge	11
nach formalen Kriterien	
nach inhaltlichen Kriterien	
Ergebnisse der Datenerhebung	14
Die enttäuschenden Arbeiten:	
Agsi	
Gabi	
Emel	
Joanna	
Thomas	
Die zufriedenstellenden Arbeiten	
Schlußfolgerungen	24
Nachwort – oder warum ich jetzt doch sehr froh bin, eine Studie geschrieben zu haben	26
Anhang: Kriterienblatt für SchülerInnen	28
Einleitungstext des Memos	
Informationen für PFL-Hospitation(gekürzt)	

Motto: Weg vom Gängelband – aber auch nicht allein auf weiter Flur:

Warum eine Studie zu Portfolios?

In meinem Schulalltag ist mein besonderes Anliegen stets die individuelle Förderung der unterschiedlichen Interessen und Begabungen aller meiner Schülerinnen und Schüler. Deshalb ist es mir wichtig, immer wieder Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht ermöglichen. Eine Arbeitsweise, die die Vorkenntnisse, besonderen Interessen und Lernstrategien jeder einzelnen Schülerin/jeden einzelnen Schülers berücksichtigt, ist die Arbeit an einem Portfolio.

Da die Schülerinnen und Schüler während der Portfolioarbeit in zunehmender Eigenregie Arbeitsschritte planen und durchführen, verändert sich die Rolle der Lehrperson nachhaltig. Durch das schrittweise Zurücktreten von der Vermittlerrolle zwischen den Lernenden und dem Lehrstoff kann ich die Schülerinnen und Schüler immer wieder bei ihrer Arbeit beobachten und ihnen beratend zur Seite stehen. Viele Entscheidungen sollen sie selbst treffen, andererseits brauchen sie viel Sachinformation und Kritik, um die nächsten Schritte sinnvoll und ökonomisch planen zu können. Im Laufe der Arbeit an einem Portfolio-Beitrag wechselt daher die selbständige Arbeit jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers immerzu ab mit Einzelgesprächen und Impulsen durch mich als Lehrerin und der Präsentation bzw. dem Feedback in der Klasse.

Für mich ist die Begleitung der Schülerinnen und Schüler während ihrer Portfolio-Arbeit eine schwierige Gratwanderung, die mir wenig Anhaltspunkte bietet, wie ich meine Hilfestellung dosieren soll. Es ist mir wichtig, dass bei diesem Prozess jede Schülerin/jeder Schüler so selbstbestimmt wie möglich arbeiten kann, aber auch ausreichend betreut wird. Ich möchte helfen ohne zu bevormunden, ich möchte viel Freiraum bieten für selbständiges Forschen ohne die Schülerinnen und Schüler zu überfordern.

Mit den Mitteln der Aktionsforschung und dieser Studie hoffte ich, mir ein klareres Bild über meine Betreuerinnenrolle zu verschaffen. Es war mir von Beginn an klar, dass die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an mich aufgrund diverser Ursachen sehr unterschiedlich sein mußten. Trotzdem erwartete ich, einige Aussagen verallgemeinern zu können, um persönliche Richtlinien für die individuelle Betreuung bei der nächsten selbständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler ableiten zu können.

Meine Fragestellung lautet daher: Werde ich meinem Anspruch nach individueller Betreuung meiner Schülerinnen und Schüler gerecht?

Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio ist eine Sammlung der besten Arbeiten einer Schülerin/eines Schülers. Ähnlich einer Mappe mit praktischen Arbeiten, die beispielsweise bei einer Matura in Bildnerischer Erziehung vorzulegen ist, enthält das Portfolio ausgesuchte Beispiele von unterschiedlichen Arbeiten, die eine Schülerin/ein Schüler während ihrer/seiner Schullaufbahn angefertigt hat.

Zur Verdeutlichung zwei Idealbeispiele: Vera und Klaus hatten im Laufe ihrer acht Schuljahre in vielen Fächern immer wieder die Gelegenheit zur Portfolio-Arbeit gehabt. Aus der Fülle der daraus entstandenen Arbeiten wählten sie nun die Arbeiten aus, die ihrer Meinung nach ihre Leistungsfähigkeit am besten unter Beweis stellen. Veras Mappe enthielt daher beispielsweise folgendes:

- ein selbstverfaßtes französisches Gedicht aus der 3.Klasse – erstes Lernjahr,
- eine Tonaufnahme eines Hörspiels in Englisch aus der 6. Klasse, bei dem Vera die Hauptrolle spielte,
- eine verkleinerte Kopie eines Plakats, das Vera und eine Freundin bei einem Geographie Referat in der 1. Klasse verwendeten,
- eine Mathematik - Hausübung, bei der Vera einen kürzeren aber ebenso sinnvollen Rechengang einschlug, als die Lehrerin erwartete hatte,
- ein von Vera und drei anderen Schülerinnen selbstgedrehtes Video, das im Rahmen einer Projektwoche entstanden ist.

Das Portfolio von Klaus, eines anderen Schülers dieser Klasse, enthielt ganz andere Beiträge:

- eine Kopie einer ausgezeichneten Biologie-Schularbeit aus der 8. Klasse,
- Photos von Gipsmodellen aus dem Werkunterricht der 1. Klasse,
- die Urkunde samt aller Unterlagen von der Chemie-Olympiade, an der Klaus teilgenommen und den 2. Platz errungen hatte,
- seine Informatik-Fachbereichsarbeit
- und den Text, den Klaus für den Jahresbericht seiner Schule über die Internet-Vernetzung der Schule, bei der er eine tragende Rolle hatte, schrieb.

Wo es möglich war, inkludierten Vera und Klaus auch die diversen Entwürfe, die zur Entstehung dieser Arbeiten angefertigt wurden, dazu die Korrekturen oder Notizen, die sie von den Lehrpersonen während der jeweiligen Arbeit erhalten hatten und die verbale Beurteilung der Arbeiten durch die Lehrpersonen, die SchülerInnen und von schulfremden Personen, z.B. den Eltern. Oftmals war auch ein Protokoll beigelegt, oder eine Mitschrift einer Lehrperson während einer Feedbackrunde in der Klasse.

Das Portfolio ist also sowohl eine Sammlung der besten Produkte aus der Schullaufbahn einer Schülerin oder eines Schülers, gleichzeitig bietet es aber auch die Gelegenheit, den Entstehungsprozess dieser Arbeiten nachvollziehen zu können.

Warum Portfolio-Arbeit?

Neue Lernformen wie Offenes Lernen oder Projektunterricht haben in den letzten Jahren in unseren Unterrichtsalltag Einzug gefunden und sind ein selbstverständlicher Teil unseres Methodenrepertoires geworden. Es ist unsere Hauptaufgabe, unseren SchülerInnen Wege für selbstbestimmtes Lernen zu zeigen, damit sie ihre individuelle Leistungsfähigkeit optimal entfalten können. Es ist jedoch absurd, dieses partnerschaftliche Verhältnis zu lösen, um die vielfältigen Beobachtungen, die man während eines ganzen Jahres über all seine SchülerInnen angestellt hat, als Richter in eine fünfstellige Notenskala zu pressen. In logischer Folge müssen auch für die Leistungsbeurteilung neue Wege gefunden werden.

Alternativschulmodelle können auf weit zurückliegende Traditionen der beschreibenden Beurteilung zurückblicken und in Wiener Volksschulen wird seit mehr als 30 Jahren verbal beurteilt. Die seit 1995/96 als Schulversuch in Wien in der Erprobung stehende *Kommentierte Direkte Leistungsvorlage* stellt wohl den umfassendsten Versuch dar, den Leistungsfortschritt eines Volksschulkindes anhand einer Sammelmappe der besten Arbeiten eines Kindes in regelmäßig stattfindenden Gesprächen zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zu beschreiben.

In Schulformen für 10 bis 18jährige werden seit etwa zehn Jahren – Hand in Hand mit der Entwicklung von Offenen Lernformen – erweiterte Formen der Leistungsfeststellung ausprobiert, die die individuelle Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Kindes berücksichtigen und die auch den Lernprozess in die Beurteilung einbeziehen. Das Spektrum reicht von differenzierten Schularbeiten, Zwei-Phasen-Schularbeiten, Lerntagebüchern, Selbsteinschätzungsbögen, Lernzielkatalogen, bis hin zu Formen der direkten Leistungsvorlage wie der Portfolios.

Das traditionelle System der Leistungsbeurteilung erzieht die SchülerInnen dazu, sich gerade soviel Wissen anzueignen, um die gewünschte Note zu erreichen. Einige gute Zensuren am Anfang des Schuljahres erbracht garantieren den Aufstieg in die nächst höhere Klasse, ungeachtet dessen, was in den übrigen Monaten erarbeitet wird. Erhalten aber SchülerInnen und Schüler regelmäßig die Gelegenheit, anhand von ganz konkreten Beispielen ihre jeweils besondere und individuell unterschiedliche Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, dann werden sie immer wieder Lerntips und Literaturhinweise einholen kommen, wie ihre Arbeitsergebnisse besser werden können. Werden die Noten also als Stellvertreter von Leistung ersetzt oder ergänzt durch die Leistung selbst, dann rückt der Lerninhalt wieder in den Mittelpunkt.

Das unterschiedliche Vorwissen jeder Schülerin/jeden Schülers macht es notwendig, dass jede/r dort "abgeholt" wird, wo sie/er sich in ihrem/seinem Lernprozeß befindet. Während der selbständigen Arbeit am Portfolio entdecken die SchülerInnen individuelle Lücken, die sie – wenn sie motiviert sind – auch gern schließen wollen. Das bedeutet, ihr Wissensbedürfnis wird angeregt. Ähnlich wie bei meinem lehrerzentrierten Unterricht, der dann am besten gelingt, wenn ich die SchülerInnen mit meiner eigenen Begeisterung an einem Thema "anstecken" kann, sind die SchülerInnen persönlich motiviert, die historischen Zusammenhänge ihres Portfolio-Themas wirklich zu durchschauen.

Vorerfahrungen

Die 6D ist eine wirtschaftskundliche Klasse, deren SchülerInnen und Eltern sich vor Beginn der 3. Klasse für eine schwerpunktmäßige Verankerung von Offenem Lernen und Projektunterricht ausgesprochen hatten. Die SchülerInnen haben demgemäß viel Erfahrung mit Formen selbstbestimmten Lernens wie Wochenplanarbeit, der Führung eines Lerntagebuchs – genannt Logbuch – und der Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten. Ich unterrichtete in dieser Klasse Geschichte und Englisch und habe als Klassenvorstand auch Koordinationsaufgaben hinsichtlich der Organisation von Besprechungen des Lehrerinnenteams.

1. Beitrag: 3. Klasse - Englisch

In meinem eigenen Unterricht in der 3. Klasse arbeiteten die SchülerInnen über einige Wochen hinweg an einem ersten Portfoliobeitrag in Englisch. Eine zweite Lehrerin, bezahlt aus dem Förderstundentopf, betreute mit mir gemeinsam die 25 SchülerInnen bei der Themenwahl, Literatursuche und bei der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung der Arbeiten. Die SchülerInnen stellten mit großem Eifer Mappen zu den unterschiedlichsten Themen zusammen, viele hatten aber Probleme, komplizierte Sachverhalte in Englisch korrekt auszudrücken. Für mich ergab sich daraus die Schlußfolgerung, dass die Portfolioarbeit mit völlig freien Themen in einer Fremdsprache Fertigkeiten wie beispielsweise die Benutzung von Wörterbüchern oder das Übersetzen von Texten aus dem Deutschen ins Englische voraussetzt.

2. Beitrag 4. Klasse: fächerübergreifend BE & H

Der nächste Beitrag für ein Portfolio entstand in der 4. Klasse als fächerübergreifende Arbeit. Die Kollegin aus Bildnerischer Erziehung und ich als Geschichtslehrerin stellten den SchülerInnen die Aufgabe, eine Photodokumentation zu einem selbstgewählten Thema anzufertigen. Sie sollten sich mit der Geschichte und den Erscheinungsformen eines historischen Ereignisses, einer Persönlichkeit oder eines Bauwerks beschäftigen und dazu Texte und Photos selbst anfertigen. Die Anreise zu dem historischen Ort sollte nicht allzu lang sein, ansonsten gab es keinerlei Einschränkungen. Die SchülerInnen wählten Themen wie *Das Riesenrad*, *Der Stefansdom*, *Der Wiener Neustädter Kanal* oder *Die Straßenbahn*. Rückblickend war dies eine sehr erfolgreiche Art, einen Portfoliobeitrag zu erarbeiten. Viele Eltern begleiteten die SchülerInnen bei den Phototouren und waren dann besonders gespannt auf die Ergebnisse.

Einer der wichtigsten Schritte bei der Beurteilung der Portfolios ist die gemeinsame Evaluation der einzelnen Beiträge durch SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Im Idealfall sollten ein paar Mal pro Jahr die Eltern in die Schule eingeladen werden, um die Arbeiten ihrer Kinder gemeinsam mit den SchülerInnen und den LehrerInnen zu besprechen und zu beurteilen. So viel Engagement konnte ich bei dieser Klasse leider nicht erwarten, da auch bei sehr wichtigen Elternabenden nur ein Drittel der SchülerInnen durch einen Elternteil vertreten ist. Für die Beiträge aus der 3. und der 4. Klasse bat ich die Eltern daher in einem Brief, sich die Portfolios ihrer Kinder genau erklären zu lassen, im Anschluss daran für ihre Kinder einen möglichst genauen Kommentar zu schreiben und diesen dem Portfoliobeitrag hinzuzufügen. Etwa die Hälfte der SchülerInnen erzählte, dass sich ihre Eltern die Mappen angesehen hätten, aber nur 5 von 25 Müttern oder Vätern waren zu einem schriftlichen Feedback an ihre Kinder bereit. Die Ursachen für diese mangelnde Bereitschaft kann ich nur spekulativ zusammenfassen: etwa sieben Eltern sprechen kaum Deutsch, einige kommen auch einer Einladung zu einem persönlichen Gespräch in meine Sprechstunde bei negativen Schularbeitsleistungen nicht nach, in Ausnahmefällen sind Eltern Schichtarbeiter oder Alleinerzieher, viele aber erwarten von uns LehrerInnen, die Schulkarriere ihrer Töchter oder Söhne zu organisieren und zu betreuen, ohne dass sie sich damit auseinandersetzen müssen.

Die beiden Portfolioteile aus der 3. und der 4. Klasse wurden jeweils von einem Logbuch begleitet. In Tagebuchform notierten die SchülerInnen einzelne Vorhaben, Arbeitsschritte, Probleme und wie sie gelöst wurden. Diese Logbücher wurden regelmäßig von uns LehrerInnen durchgelesen und kommentiert, um so auch eine schriftliche Aufzeichnung über das prozesshafte Arbeiten zu haben. An die Fertigstellung der Portfoliobeiträge folgte jeweils eine Präsentationsphase, in der alle SchülerInnen die Arbeiten der anderen KameradInnen anschauen und beurteilen konnten. Spätestens zu diesem Zeitpunkt merkte ich, wie stolz die Jugendlichen auf ihre Arbeiten waren, und wie gern sie das Spezialwissen, das sie sich erarbeitet hatten, an ihre KollegInnen weitergaben. Mit besonderem Interesse lasen sie dabei vor allem auch die ausführlichen schriftlichen Rückmeldungen, die wir LehrerInnen für jeden einzelnen Beitrag geschrieben hatten. Wir baten die SchülerInnen auch um kurzes feedback für jede Arbeit. Es kostet uns LehrerInnen immer viel Mühe und Überredungskunst, die SchülerInnen dazu zu bringen, ihre Beurteilungen präzise zusammenzufassen. Die Diskussionen, die sich daraufhin meist entwickeln, geben uns aber immer wieder Einblick in den Entwicklungsstand der Jugendlichen. sowohl in fachlicher Hinsicht, aber auch in ihre Arbeitsstrategien und ihr soziales Engagement.

5. Klasse – Rassismusprojekt:

In der 5. Klasse wünschten sich die SchülerInnen von mir als Klassenvorstand und Geschichtslehrerin ein Rassismusprojekt. Ich lehnte es ab, Geschichtsstunden dafür herzugeben, da wir im Vorjahr vier Wochen lang in Geschichte zu genau diesem Thema gearbeitet hatten und unter anderem eine große Spendenaktion für das Integrationshaus in Wien organisiert hatten. Die SchülerInnen ließen aber nicht locker, und brachten schließlich die Geographielehrerin dazu, ihnen Stunden zur Verfügung zu stellen, in denen sie zwei Projektstage für die gesamte Schule planen und organisieren konnten. Sukzessive erbettelten sie auch von anderen KollegInnen Zeit für die diversen Vorbereitungsarbeiten. An den beiden Projekttagen involvierten sie die ganze Schule in eine Vielzahl von Präsentationen, Ausstellungen und Spielen und ein Redakteur der Minderheiten – Redaktion des ORF filmte das Ereignis.

Dieses Video könnte als Beitrag für ein Portfolio angesehen werden. Könnte – weil die SchülerInnen keine Aufforderung von mir erhielten, Abzüge des Videos machen zu lassen, und weil sie von sich aus nicht auf die Idee gekommen waren, den Film als Beweisstück ihrer Leistungsfähigkeit anzusehen. Sie planten zwar eine schriftliche Dokumentation des Projekts, hatten aber nicht mehr die Energie, sie auch zusammenzustellen. Hier hätten sie die Hilfe einer Lehrperson gebraucht.

Die konkrete Portfolioarbeit in der 6D

Fächerübergreifende Aufgabenstellung

Für das 2. Semester des heurigen Schuljahrs forderte ich die Erstellung eines fächerübergreifenden Beitrags zum Portfolio, wobei von einem historischen Thema ausgehend eine Möglichkeit gefunden werden sollte, eine gesellschaftlich oder historisch-politische Fragestellung zu finden und Antworten darauf zu suchen. Ich beziehe mich mit dieser Definition auf den Text zum fächerübergreifenden Unterricht, wie er in der derzeitigen Fassung des Lehrplans 99 in Begutachtung ist.

Hier heißt es unter anderem auf Seite 13:

" der Schule [sind] Aufgaben gestellt, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Dabei erfolgt eine Bündelung von allgemeinen und fachspezifischen Zielen unter einem speziellen Blickwinkel, wodurch es den SchülerInnen ermöglicht wird, sich Wissen in größeren Zusammenhängen selbständig anzueignen. Dies erfordert eine aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplans. Die Organisation kann über längere Zeiträume erfolgen."

(zitiert nach einer Fax-Kopie aus dem Lehrplanentwurf 99, die mir von Frau Mag. Christiane Wendelberger vom Stadtschulrat für Wien zugesandt wurde. Ich hatte nicht um genauere Angabe der Quelle gebeten.)

Themenfindung

Die SchülerInnen erhielten von mir den Auftrag, zu Beginn des 2. Semesters mit Hilfe unseres Lehrbuchs Spuren der Zeit 6 (Dorner Verlag) einen Themenbereich aus dem Zeitraum 1500 bis 1800 auszuwählen, den sie spannend genug fänden, sich damit drei Monate lang zu beschäftigen und bei dem sich für sie eine Möglichkeit ergäbe, Spuren in ihrer Umwelt zu finden. Ich schlug vor, dass die SchülerInnen ihrem Thema entsprechend selbständig ein Museum besuchten oder Spezialisten suchten, die zu einem Interview bereit wären.

Fürs erste sollten sich die SchülerInnen in ihren Themenbereich einlesen, um aus dieser ersten Information abschätzen zu können, ob sich ihr Thema für eine fächerübergreifende Arbeitsweise eignen würde. Ich machte ihnen klar, dass etwa die Hälfte der Geschichte-Stunden für die Portfolioarbeit reserviert sei, die andere Hälfte der Stunden würden wir versuchen, die wichtigsten Ereignisse und Entwicklungen aus der Zeit zwischen 1500 und 1800, die sie in ihren Arbeiten nicht bearbeiteten, in diversen Formen des lehrerzentrierten Unterrichts zu erarbeiten. Beispielsweise behandelte niemand die amerikanische Revolution, zum Verständnis der französischen Revolution, die der Arbeit über Napoleon als Grundlage diente, ist eine gewisse Kenntnis der Ereignisse im amerikanischen Unabhängigkeitskrieg aber Voraussetzung. Daher gab ich einen groben Überblick über die Entwicklung in Amerika und die SchülerInnen analysierten diverse Quellentexte dazu in einer der "normalen" Stunden.

Ich achtete bei der Themenwahl auch darauf, dass es zu keinen zu starken Überschneidungen kam. Den ganz Unentschlossenen versuchte ich die Themenbereiche schmackhaft zu machen, die ich als besonders wichtig erachtete, die aber von niemandem gewählt wurden. Das waren hauptsächlich ideologiegeschichtliche Themen oder Bereiche der Wirtschaftsgeschichte. Nachträglich gesehen war dies ein Fehler, denn diese Themen sind recht anspruchsvoll. Die SchülerInnen, die sich nicht für ein Thema begeistern konnten, interessieren sich auch sonst nicht so besonders für Geschichte, hatten daher weniger Vorkenntnisse und waren überfordert mit den Aufgaben, die sie sich dann stellten.

Der Ablauf in der Klasse

Anfang März erhielten die SchülerInnen eine Kriterienliste, die sie informierte, was ich von ihnen erwartete. Ich forderte, dass sie den Zeithintergrund zu ihrem Thema knapp darstellten und davon ausgehend eine Fragestellung formulierten, der sie unter Verwendung jeweils geeigneter Untersuchungsmittel nachgehen sollten. Ich zitiere das Kriterienblatt wörtlich:

Im **Hauptteil** wird Dein Thema inhaltlich bearbeitet. Du sollst versuchen, Deiner Fragestellung aus vielen verschiedenen Blickwinkeln nachzugehen. Überprüfe, ob es in der Literatur unterschiedliche Erklärungen für das historische Ereignis oder Phänomen gibt? Vergleiche, welche Standpunkte die einzelnen Historiker einnehmen. Schreibe nieder, welche Meinung Du vertrittst und begründe sie.

Zum Umfang: 1/4 des Texts sollte den Zeithintergrund beschreiben (Ereignisgeschichte, Alltagsleben, ev. Zeittafel, was passierte zur gleichen Zeit in Europa, Asien, Afrika, etc.).

3/4 des Texts sollten von Deiner spezifischen Fragestellung handeln. Hier erwarte ich mir eine genaue Analyse des Themas. Versuche hier besonders, Deine Information aus mehreren Unterlagen (einige Bücher, Zeitschriftenartikel, CD-Roms, ev. Internet, ...) zu beziehen. Zumindest 1 Kapitel des Texts soll den fächerübergreifenden Aspekt verdeutlichen.

Es waren einige Beispiele fürs fächerübergreifende Arbeiten angeführt und ein paar praktische Tipps. Ich forderte Texte, die selbst verfaßt waren, fehlerlos sowohl in der Rechtschreibung als auch in der Darstellung historischer Entwicklungen.

(Originaltext des Kriterienblattes - siehe Anhang)

Dieses Blatt enthielt auch einen Zeitplan. Hier ein Auszug:

1. 3.	Themenfindung
8.3.+10.3.	Literatursuche
24. 3.	Zwischenstand 1
26. 4.	Zwischenstand 2 - mit PFL-Besuchern
26. 5.	Abgabetermin
2.6.bis 14.6.	Präsentation der Portfolios in der 6D

In den ersten drei Wochen im März sollte die **Themenfindung** soweit erfolgt sein, dass jede Schülerin und jeder Schüler der 6D wußte, womit sie/er sich inhaltlich befassen wollte. Beim Termin Zwischenstand 1 am 24. März sollte das Thema den anderen SchülerInnen und mir vorgestellt werden und wir besprachen an diesem Tag, welche Möglichkeiten es gab, einen außerschulischen Lernort zur selbständigen Weiterarbeit es für die einzelnen Themenbereiche auszuwählen. Die Zeitschrift MS-Index, die alle aktuellen Ausstellungen und die dort angebotenen Führungen, Vorträge oder gezeigten Filme in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland, versehen mit Telefonnummern, Öffnungszeiten, Eintrittspreisen und Ansprechpartner auflistet, wurde in der Klasse aufgehängt. In weiterer Folge sollte eine Frage formuliert werden, die sich allein aus der Schullektüre nicht beantworten läßt und für die es notwendig ist, Experten zu befragen oder ein Museum zu besuchen. Meine Überlegung dahinter war, die SchülerInnen damit vertraut zu machen, dass es viele Spuren der neuzeitlichen Geschichte in unserem Alltag und in unserer Umwelt gibt, denen man auch leicht folgen kann. Ich erwartete, dass den SchülerInnen stärker als bisher bewußt würde, wieviel Wien und Umgebung als Kulturregion für historisch Interessierte zu bieten hat.

Bis zum Termin Zwischenstand 2 sollte diese **spezifische Fragestellung** gefunden sein. Die SchülerInnen hatten in den nächsten zwei Wochen die Aufgabe, durch intensive Lektüre im Schulbuch, in Parallelllehrwerken, in den Büchern und elektronischen Hilfsmitteln unserer Schulbibliothek, und bei einem ersten Erkundungsgang zu ihrem selbstgewählten Lernort soweit in ihrem Thema sattelfest zu werden, dass sie auch eine sinnvolle und interessante Frage suchen könnten. Sie gaben in der Woche vor dem Besuchstag ein Blatt ab, auf dem sie den Zeithintergrund zu ihrem Thema kurz skizzieren und ihre Fragestellung formulieren mußten. In Form eines Briefes kommentierte oder ergänzte ich die Zeittafeln und die Fragestellung und fügte in einigen Fällen ein paar Vorschläge hinzu, welche dislozierte Lernorte sich für das jeweilige Thema anboten. Diese Briefe teilte ich zu Beginn des Termins Zwischenstand 2 aus.

Der Ablauf meiner Datenerhebung

Der Termin Zwischenstand 2 war auch gleichzeitig der Besuchstag der Kolleginnen aus dem PFL-Seminar. Die SchülerInnen wußten schon seit geraumer Zeit, dass an diesem Tag auch "kritische Freundinnen" anwesend sein würden, die mir bei meiner eigenen Forschungsaufgabe helfen wollten und waren bereit, mitzumachen.

Der PFL-Besuchstag in der 6D

Bevor wir gemeinsam in die 6D gingen, erklärte ich den PFL-Kolleginnen, was in der Klasse passieren sollte und bat sie, besonders auf meine Rolle als *facilitator* zu achten. "*To facilitate*" bedeutet, etwas zu erleichtern, im Fall der 6D wollte ich durch meine Hilfestellung den Lernprozess jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers erleichtern. Sie sollten in der Gestaltung ihres Lernweges von mir nicht gegängelt werden, ich wollte ihnen aber immer Rat und Unterstützung bieten können, wenn sie dies wollten. Meine Bitte an die Besucherinnen war es demnach, mich zu beobachten und mir Rückmeldungen zu geben, wie sehr ich meinem Anspruch gerecht werde.

Zuerst lasen die SchülerInnen meine Briefe. Ich bat sie, mit Hilfe meiner schriftlichen Rückmeldung ihre Fragestellung nochmals zu überdenken und wenn sie es aufgrund meines feedbacks für notwendig erachteten, auch zu verändern. In Form eines "Blitzlichtes" stellten dann alle ihre spezifische Frage vor und erläuterten, welchen außerschulischen Bereich oder welchen handlungsorientierten Ansatz sie für das Weiterforschen an ihrer Fragestellung gefunden hatten. Ich fragte jeweils nach oder ergänzte historische Sachverhalte, wenn aus meiner Sicht etwas unklar blieb, und vergewisserte mich, dass ausreichende Möglichkeiten für die fächerübergreifende Arbeit gegeben waren. In einzelnen Fällen schlug ich einzelne Museen vor, meine Ideen wurden auch von den PFL-Kolleginnen ergänzt.

Ich bat die SchülerInnen gleich im Anschluss an die Portfolio-Stunde ein **Memo** zu verfassen, wie hilfreich oder hinderlich meine Rückmeldungen für ihre Weiterarbeit waren. In **offenen Interviews** gaben alle SchülerInnen anschließend bereitwillig Auskunft auf die Fragen der PFL-BesucherInnen, die in die selbe Richtung zielten.

Nach Abgabe der fertigen Portfolios bat ich die SchülerInnen, in einem kurzen Text ihre Portfolio-Arbeit selbst zu beschreiben. Ich bat sie ausdrücklich, ähnlich wie ich es tun würde, die Kriterienliste als Basis für ihre **Selbstbeurteilung** zu verwenden.

Nachdem ich die Portfolio-Beiträge beurteilt hatte, verfasste ich für jede Schülerin/jeden Schüler einen ausführlichen Brief, in dem ich meine individuellen Beobachtungen während der Portfolio-Arbeit und meine Bewertung des fertigen Produkts beschrieb. Ich nahm an, dass sich die Sichtweise der SchülerInnen bezüglich meiner Betreuung nach Beendigung der Arbeit und vor allem aufgrund meiner Kritik verändert hatte. Also bat ich sie um ein Antwortschreiben, in dem sie ihre spontane **Reaktion auf meine Beurteilung** formulieren sollten. Wiederum sollten sie auch Stellung zu meinem Hauptanliegen nehmen, nämlich wie sehr sie sich durch mich unterstützt bzw. gegängelt gefühlt hatten.

Im Juni erhielt schließlich jede Schülerin/jeder Schüler noch die Gelegenheit, ihre/seine Arbeit den anderen KlassenkollegInnen vorzustellen. Dann wurden die Arbeiten und auch alle meine Beurteilungstexte von allen SchülerInnen gelesen. In einer letzten Sesselkreisrunde bat ich um gegenseitiges Kommentieren der Arbeiten. Diesen Schritt habe ich aber nicht mehr für diese Studie ausgewertet.

Beurteilung der Portfolio- Beiträge

Ich studierte die Portfolio-Beiträge sehr sorgfältig, korrigierte Fehler mit grünem Stift und fügte, wenn es unbedingt notwendig war, Kommentare hinzu. Die Korrekturen betrafen hauptsächlich Rechtschreibfehler oder falsche Darstellungen von historischen Fakten. Meine Kommentare waren zumeist Hinweise auf Fremdwörter, Fachvokabular oder Ereignisse, die 16jährigen nicht bekannt sein dürften, z.B. die Verwandtschaftsbeziehungen der einzelnen Herrscherhäuser im Spanischen Erbfolgekrieg oder der Begriff Barchent (= Baumwollgewebe). Manches verstand ich schlichtweg nicht – welche Tätigkeit übt beispielsweise ein *Plüger* aus?

Ich beurteilte dann die Arbeiten anhand meiner Kriterienliste und faßte meine Kritik in einem persönlichen Brief zusammen. In diesem Text beschrieb ich genau, was mir an den einzelnen Kapiteln jeweils gut gefiel, was weniger gut und begründete mein Urteil so ausführlich wie möglich. Ich unterschied nach formalen und inhaltlichen Kriterien.

Beurteilung nach formalen Kriterien: Manche Schülerinnen oder Schüler hatten nicht alle geforderten Texte in ihr Portfolio eingefügt. Ich beschrieb in meiner Rückmeldung, warum ich einen fehlenden Text für notwendig erachtete, und was das Fehlen eines solchen Textes für Auswirkungen hat. Beispielsweise sollten alle SchülerInnen auf einer A4-Seite die Hauptaussagen ihrer Arbeit zusammenfassen. Dieses Blatt würde für alle kopiert werden, sodass jede/r zumindest auch einen kurzen Informationstext zu den anderen Portfolio-Themen für die Geschichte-Mappe hätte. War so ein Text nicht im Portfolio-Beitrag, dann mußten die übrigen Schülerinnen und Schüler mit der Information zufrieden sein, die sie während der mündlichen Präsentation bekommen und notiert hatten. Eine Schülerin erklärte mir bei der Übergabe der fertigen Arbeit, dass sie die Entwürfe nicht beigefügt hätte, weil "das nicht schön aussieht." Ich wies sie daraufhin, dass sie ein wesentliches Merkmal der Portfolio-Arbeit mißachtet hat – hier wird ja nicht nur das Produkt, sondern auch die Entstehungsgeschichte einer Arbeit in die Beurteilung einbezogen. In meinem Brief wiederholte ich diese Kritik, denn ich wollte dies besonders gut im Gedächtnis der Schülerin verankern.

Beurteilung nach inhaltlichen Kriterien: Gefordert war, eine Arbeit zu verfassen, die mehr Information bietet als das Schulbuch. Zum Thema sollte eine fächerübergreifende oder handlungsorientierte Fragestellung gefunden werden, zu der man Antworten aus diverser Literatur aber auch in einem Museum oder einem Film etc. suchen mußte. Für diesen Teil der Arbeit, hatte ich immer wieder Vorschläge gemacht, manchmal mündlich, manchmal schriftlich. Es war den SchülerInnen also klar, welch großes Gewicht ich auf diesen Bereich der Arbeit gelegt hatte. Wenn ich solche Information schließlich vermißte, so äußerte ich meine Kritik ziemlich scharf, denn es war ja eines meiner wesentlichsten Anliegen gewesen, die Schülerinnen und Schüler auch an anderen Orten als der Schule forschen zu lassen. Da die 6D viel Erfahrung mit Projektunterricht hat, konnte ich dies auch verlangen. Als Beispiel ein Zitat aus meiner Beurteilung von Arzu's Arbeit:

..... Es ist mir nicht klar, warum Du Dich einerseits hauptsächlich mit Kriegsgeschichte beschäftigst, andererseits aber dann eine Veranstaltung wie die Gedenkveranstaltung „190 Jahre Napoleon vor Wien“ am 15. Mai in Aspern nicht besuchst? Zumindest hätte ich gern eine Stellungnahme gehabt, warum Du nicht dort warst. Mich persönlich hätte ein Fest einer Wehrhistorischen Gruppe überhaupt nicht interessiert. Du vermittelst aber indirekt, indem Du den Schwerpunkt der Arbeit auf Militärgeschichte legst, den Eindruck, als ob dies eine Pflichtveranstaltung für Dich gewesen wäre.

Arzu nimmt in ihrer Reaktion mit keinem Wort Stellung zu diesen Vorwürfen. Heißt das, sie gibt mir recht? Sie hatte zwar – nach Überwinden einiger Hindernisse – das Bezirksmuseum Aspern gefunden, die dort gebotene Information aber nicht verwertet. In ihrer Selbstbewertung fügt sie hinzu, dass sie das aber nachholen wolle.

Ähnlich wie Arzu haben viele SchülerInnen zwar brav ein Museum aufgesucht, die dort gebotene Information aber entweder nicht gefunden oder nicht in ihre Arbeit integrieren können. Im Belvedere wurden beispielsweise während der Ausstellung "Die neue Welt in Bildern des 19. Jahrhunderts" eine Vielzahl von Vorträgen, Filmen und Spezialführungen angeboten, die sehr gute Zusatzinformation für Iris und für Gabi geboten hätten. Beide nutzten diese Chance aber nicht. In der Beurteilung der Arbeit von Iris versuchte ich nochmals, ihr klarzumachen, wie wertvoll der Besuch einer solchen Veranstaltung gewesen wäre.

„Schade finde ich, dass Du meinst, der Ausstellungsbesuch hat für Dich nichts gebracht. Es gab aber eine Reihe von Spezialführungen für Dein Thema, sowie Vorträge und Filme. Das war auch der Grund, warum ich Euch mein Veranstaltungsprogramm gegeben habe. Vielleicht kostet es beim ersten Mal etwas Überwindung, ein Museum als Lernort anzusehen. Wenn aber jemand, der einen großen Teil seines Lebens damit verbringt, an einem Thema wie den Native Americans zu arbeiten, ein paar Details von dieser Arbeit preisgibt, lernt man von einem Vortrag oder einem Film mehr als in vielen Geschichtestunden. Du hast Dich selbst um eine wichtige Erfahrung gebracht - und das finde ich jammerschade.“

Mein Auftrag zum außerschulischen Lernen wurde von einigen wenigen SchülerInnen überhaupt nicht bearbeitet. Sie notieren dann in ihren Rückmeldung auch, dass sie dies nicht sinnvoll gefunden hätten. Einige erzählten, in einem Museum oder an einem anderen Lernort gewesen zu sein, dass "es aber nichts gebracht hat". Wir hatten natürlich schon oft gemeinsam Museumsbesuche gemacht, dort aber waren die SchülerInnen entweder von Museumspädagogen geführt worden, oder hatten Arbeitsblätter auszufüllen, Suchaufgaben oder Gruppenarbeiten durchzuführen. Die Feedbacks der SchülerInnen führen mich zu dem Schluss, dass sie

klarere Arbeitsaufträge gebraucht hätten. Ich frage mich jetzt, ob ich die SchülerInnen nicht schlichtweg überfordert habe mit meinem Anspruch nach Bearbeitung einer selbständiger Forschungsaufgabe an einem außerschulischen Ort. Für eine ähnliche Aufgabenstellung würde ich in Zukunft konkrete Vorübungen durchführen, die den SchülerInnen ein Spektrum an Methoden für das Erfassen von Information an außerschulischen Lernorten, sozusagen als Werkzeug, aufzeigt.

Derya hatte im Schulmuseum in Michelstätten Glück, denn sie wurde vom Leiter des Museums persönlich durch die Räumlichkeiten geführt. Sie schreibt in ihrem Brief:

„Ich würde Ihnen wirklich empfehlen, das Schulmuseum zu besuchen, weil es wirklich sehr interessant ist. Überhaupt - der Direktor des Museums ist sehr nett und hilft jedem gerne. Seine Führung ist ausgezeichnet, und man kennt sich nachher sehr gut aus.“

Deryas Aussage bestätigt mich in einer Vermutung, die ich während der Portfolio-Betreuung mehrmals gehegt hatte. Erhalten Schülerinnen oder Schülern, die sich schon ein wenig in ein Thema eingearbeitet haben, persönliche Zuwendung, ob von mir als Lehrerin, oder - besser noch - von einem Spezialisten, dann erhöht sich das Interesse und die Bereitschaft, noch weiter ins Detail zu gehen. Das bedeutet auch, dass mein ursprüngliches Konzept richtig aufgebaut war: auf eine Einlesephase sollte das Finden der spezifischen Fragestellung erfolgen, die an einem außerschulischen Lernort zu erforschen war. Allerdings funktionierte dies nur bei denjenigen Schülerinnen, die meinen Zeitplan eingehalten haben.

Die meisten Darstellungen in den Portfolios waren, was das eigene Thema und die damit verbundene Frage angeht, sehr gut bearbeitet. Die Querverweise, um die ich gebeten hatte, fehlten manchmal oder enthielten falsche Darstellungen. Bei solchen Fehlern enthielt mein Brief eine Mini-Lektion, zum Beispiel so:

„An die Zeittafel schließt ein sehr kurzer Text über die Urbarmachung des Landes an. Da bist Du viel zu ungenau. Viele sesshafte Indianervölker haben das Land schon lange vor der Ankunft der Weißen urbar gemacht.“

oder wie bei Michele, die durch die Wahl einer unpassenden Überschrift den Gesamteindruck ihres Textes veränderte. In ihrem Fall machte ich konkrete Verbesserungsvorschläge:

„Ein einfacher Bauer [nach dem Dreißigjährigen Krieg] zerbrach sich nicht den Kopf über Seidenstoffe und Taillenformen, er zog an, was er fand, und das entsprach kaum den Modevorstellungen am Hof Ludwigs XIV. Daher solltest Du Dein Kapitel umbenennen: Es müsste heißen: Mode der höfischen Gesellschaft im Absolutismus. Abgesehen von dem irreführenden Titel ist Dein Text aber eine ausgezeichnete Beschreibung der Mode der Oberschichten.“

Wenn durch falsche Wortwahl auch eine Verzerrung historischer Tatsachen passierte, wie im Beispiel von Arzu, machte ich in meinem Kommentar darauf aufmerksam.

„Deine Unterlagen dürften sehr der Persönlichkeitsgeschichte verbunden sein. Denn über weite Teile Deines Textes vermittelst Du mir als Leserin den Eindruck, hier hätte ein tapferer und unerschrockener Feldherr allein und ohne die Unterstützung von Tausenden von Soldaten gegen übermächtige Feinde gekämpft. (z.B. schreibst Du: *Am 14.*

Juni 800 schlug Bonaparte die Österreicher bei Marengo - Doch nicht er allein!!!)
Was fehlt sind Hinweise oder Darstellungen, welches Leid diese Kriege für die betroffene Bevölkerung gebracht haben. In diesem Bereich mußt Du an Deine Arbeitsunterlagen viel kritischer herangehen lernen.“

Doris hatte sich vorgenommen, innerhalb eines Portraits von Heinrich VIII die Entstehungsgeschichte der anglikanischen Kirche und ihre Bedeutung in der Gegenwart zu beschreiben. Ihre Arbeit hatte schlußendlich einen anderen Schwerpunkt, nämlich die persönlichen Beziehungen Heinrichs zu seinen Frauen. Meinen Vorwurf, dass ihre Arbeit damit ein wenig im Stil der Regenbogenpresse geschrieben ist, läßt Doris unwidersprochen stehen. Sie reagiert aber sehr wohl auf meine konkreten Korrekturen:

"Wenn ich mir anschau, was ich für Fehler gemacht habe, dann merke ich, dass die nur passiert sind, weil ich die Erklärung eines Begriffs nicht gefunden habe oder zu faul war, jeden einzelnen Begriff nachzuschlagen."

In meiner Kritik formulierte ich auch wiederholt Tipps für die Weiterarbeit, da ich hoffte, dass durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema das Interesse der SchülerInnen auch nach Beendigung der Arbeit noch immer bestehen würde. Dilek, die sich mit dem Thema Freimaurer beschäftigt hat, nahm erst nach Abgabe und Beurteilung ihres Portfolio-Beitrags Kontakt zu einer Expertin auf, die die Ausstellung in Rosenau mitgestaltet hat. Kollegin Zörner unterrichtet an unserer Schule Geschichte und hat den Ruf schülerfreundlich und hilfsbereit zu sein. Warum war Dilek nicht früher an sie herangetreten? Traute sie sich erst, nachdem sie sich schon einiges an Wissen über ihr Thema erarbeitet hatte, eine Spezialistin um Unterlagen zu bitten?

Besonders gut gelungene Teile einer Arbeit hob ich in meiner Beurteilung natürlich besonders hervor. Michele beispielsweise hatte Joanna und Thomas gebeten, sie zu einem Kostümverleih zu begleiten. Dort verkleideten sich alle drei mit Barockkostümen und Perücken und stellen eine amüsante Photoserie her. Zusätzlich ergänzte Michele ihren Text noch durch Stoffproben mit Materialien aus der damaligen Zeit.

Ich hatte zu Beginn des Semesters mit den SchülerInnen vereinbart, dass ich auf eine Überprüfung ihrer Kenntnisse über den von mir dargebotenen Lehrstoffes verzichten würde, wenn die Arbeit an den Portfolio-Beiträgen einigermaßen ordentlich ablaufen würde. Da dies der Fall war, gab es keinerlei Tests oder andere Formen der Leistungsfeststellung während des Semesters. Obwohl jede verbale Beurteilung durchschnittlich eineinhalb Maschinschreibseiten umfasste, entschloß ich mich, zusätzlich auch eine Ziffernote zu geben.

Ergebnisse der Datenerhebungen

Ich möchte in diesem Kapitel anhand meiner Aufzeichnungen und der diversen Rückmeldungen der SchülerInnen herausarbeiten, welche meiner verschiedenen Formen der Hilfestellung für sie hilfreich waren. Aus den Rückmeldungen der SchülerInnen, die einen guten oder überdurchschnittlich guten Portfolio-Teil lieferten, möchte ich Erkenntnisse ableiten, die sich verallgemeinern lassen und die mir bei meiner nächsten Betreuungsfunktion dienlich sein können.

ten. Für die Beiträge, die nicht meinen Erwartungen entsprachen, gilt es, die Ursachen herauszufiltern, die eine bessere Leistung unmöglich machten, um im Anschluss daran meine Betreuungsmodalitäten zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern.

Die Daten, die mir für diese Analyse zur Verfügung stehen, sind

- die Notizen, die mir als Grundlage für meine Ratschläge dienten,
- die Memos der SchülerInnen im Anschluss an die PFL-Hospitationsstunde,
- dazu mein eigenes Memo,
- die Interviews, die anschließend von den PFL-KollegInnen durchgeführt wurden,
- die Selbstbeurteilung der Portfolio-Beiträge durch jede SchülerIn,
- die Briefe, die die SchülerInnen über meine Betreuertätigkeit schrieben, gleich nachdem sie meine ausführliche schriftliche Beurteilung gelesen hatten,
- und Erinnerungen an kurze Hinweise oder Pausengespräche mit den SchülerInnen, die ich aber nicht verschriftlich habe.

Die enttäuschenden Arbeiten: Mein Hauptaugenmerk liegt zunächst auf der Analyse derjenigen SchülerInnenaussagen, die ich zu den wenig oder gar nicht zufriedenstellenden Arbeiten gesammelt hatte.

3 SchülerInnen gaben kein Portfolio ab. **Nina** hatte ich aufgrund ihres langen Krankenhausaufenthaltes von der Portfolio-Verpflichtung enthoben.

Agsi hat immer nur gute Vorsätze gefaßt, ich habe aber nie ein Stück Papier zu einem Portfolio gesehen. Im Brief zu Jahresabschluss beschreibt, warum sie kein Portfoliotext zustande gebracht hat:

" Wenn ich Probleme mit einem Thema habe, kann ich mich nicht damit auseinandersetzen, weil ich einfach zu faul bin, mich zusätzlichem Streß auszusetzen! Es war zwar in meinem Kopf, dass ich das Portfolio machen will, aber der richtige Wille fehlt. ... Ich weiß ganz genau, dass man mich schwer motivieren kann!(außer durch Druck!!!)

Am Tag des PFL-Besuchs war sie nicht da. Ich weiß nicht, ob sie der Mathematikschularbeit in den ersten beiden Stunden entgehen wollte, oder der Peinlichkeit, nach zwei Monaten immer noch kein Thema fürs Portfolio zu haben. Ihre Jahresnote in Geschichte war schließlich Genügend (im Semester Gut).

Gabi – eine Repetentin – hatte große Schwierigkeiten, ein Thema zu finden, die Literatur zu lichten und eine Frage zu formulieren. Sie war – mit ihrer Freundin - in der Ausstellung *Die neue Welt in Bildern des 19. Jahrhunderts* im Oberen Belvedere, fand aber, dass die dort gezeigten Bilder für das Thema Sklaverei unbrauchbar waren. Mein Kommentar, im Belvedere würden thematisch wunderbar passende Filme gezeigt und Vorträge gehalten, das Programm, das ich ihr in die Hand gedrückt hatte, gäbe ja genügend Auskunft, nahm sie zwar auf, ich las aber aus ihrem Gesichtsausdruck ab, dass sie entsetzt war, dort nochmals hingehen zu sollen. Ich schlug ihr daher vor, den Film *Amistad* als Basis für ihre Arbeit zu verwenden, nannte ihr die Videothek, wo man die Kassette ausborgen könnte. Im Interview signalisierte sie anschließend aber Überlastung, im Memo schreibt sie:

"Mir macht die Arbeit schon sehr viel Spaß, nur eines stört mich, dass es so zeitaufwendig ist. Man steht jeden Tag total unter Druck, wegen den anderen Fächern, wo man lernen muss und den Hausübungen".

Sie gab zum Termin nichts ab und zeigte mir eine Woche später einen etwa 5-seitigen Entwurf. Sie versprach, bis Notenschluß die Arbeit fertigzustellen, hatte aber einige Entscheidungsprüfungen. Einige davon schaffte sie, in Mathematik und Latein blieben zwei Nichtgenügend. Eine negative Beurteilung in Geschichte hätte mit großer Wahrscheinlichkeit das Ende ihrer Schullaufbahn bedeutet. Ihre Jahresnote in Geschichte war daher Genügend.

Meine weiterführende Frage lautet in diesem Zusammenhang daher: Hätte ich die Portfolio-Arbeit nicht besser im ersten Semester durchführen lassen sollen? Da fällt für leistungsschwache Schülerinnen der Druck ums Aufsteigen in die nächste Schulstufe kämpfen zu müssen, noch nicht so sehr ins Gewicht.

Ich hatte mir vorgenommen, alle Arbeiten, die zumindest ein Drittel meiner Kriterien erfüllten, positiv zu beurteilen. Drei Arbeiten beurteilte ich nur mit Genügend.

Emel: hatte lange gebraucht, ein Thema zu finden. Zuerst wollte sie Friedrich II von Preußen bearbeiten, es fiel uns aber keine Möglichkeit fürs fächerübergreifende Arbeiten ein. Zudem arbeiteten ihre Freundinnen an Themen vor dem selben Zeithintergrund. Ich hatte in den letzten Jahren von Emel immer wieder Texte bekommen, deren Ursprung nicht ganz klar war, oftmals gaben sie und ihre Freundinnen idente Texte ab. Diesmal wollte ich Emel aber dazu zwingen, zu beweisen, was sie auch ohne die Unterstützung ihrer Freundinnen zustande bringt. Ich riet ihr daher zu einem anderen Thema.

Da ich eine Streuung der Themen erreichen wollte, um die wichtigsten Entwicklungen aus dem Zeitraum 1500 – 1800 abdecken zu können, bat ich sie, sich mit der spanischen Expansionspolitik ab 1492 zu beschäftigen. Nach ein paar Tagen meinte sie, sie wolle sich mit Kolumbus beschäftigen. Ich akzeptierte dies, verlangte aber eine weitere Spezialisierung, um zu verhindern, dass sie auf dem Niveau der Unterstufe blieb.

Am Tag vor dem Termin Zwischenstand 2 hatte sie immer noch keine Idee. Sie borgte sich als Wochenendlektüre fürs erste Einlesen einige Jugendbücher aus der "Was ist Was?" Serie und vom Gerstenberg Verlag aus. Da ihr selbst nichts einfiel, schlug ich ihr vor, sich mit den Auswirkungen der Eroberungen auf den europäischen Handel zu beschäftigen und sie nahm den Vorschlag an. Bei der PFL-Hospitationsstunde informierte ich sie über die Ressourcen der ÖFSE-Bibliothek (ÖFSE = Österr. Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe) und des Baobab (Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle). In ihrem Memo schreibt sie, dass

"die Rückmeldungen hilfreich sind, weil man draufkommt, was einem noch fehlt, dass sie weiß, dass sie sich mit dem Handel beschäftigen möchte[sic!], dass sie aber Materialien – und zwar nicht nur außerschulische[sic!] – braucht."

Im Interview im Anschluß an die Stunde äußerte Emel ihre Enttäuschung, dass sie nicht das ursprünglich gewählte Thema beibehalten durfte. Sie konnte zu diesem Zeitpunkt noch nicht wissen, ob sie genügend Material in der Schulbibliothek finden konnte, war aber im Interview zuversichtlich, gut zurechtzukommen. Gemeinsam mit einer ihrer Freundinnen ging sie dann brav in die Bibliotheken, die ich ihr vorgeschlagen hatte, kam aber mit leeren Händen zurück, da – ich zitiere aus meiner Erinnerung

"die ja nur dicke Bücher dort haben. Die Betreuerin im Baobab hat uns zwar viel gezeigt, aber es war nichts brauchbar."

Emels Freundin bestätigte ihre Aussagen und erklärte mir noch viel detaillierter, warum sie nichts ausgeborgt hätten. Eine Woche nach dem Abgabetermin bekam ich von Emel eine Mappe mit ein paar Seiten über die wichtigsten Fahrten der Spanier, handgeschrieben und im Stil der "Was ist Was?-Bücher". Sie nahm meinen spontanen Kommentar "Das ist ja Unterstufenniveau!" gelassen zur Kenntnis. Sie gab mir die Mappe zu einer genaueren Beurteilung auch nicht mehr ab.

Rückblickend glaube ich, zwei grobe Fehler bei Emels Betreuung gemacht zu haben. Hätte ich bewußter die Arbeitshaltung, die mich an ihr bei früheren Arbeiten gestört hatte, berücksichtigt, dann hätte ich sie an ihrem ursprünglichen Thema arbeiten lassen müssen. Ich wußte zwar insgeheim, dass Emel über kein ausreichendes Grundwissen und auch über zu wenig Motivation verfügt, um sich mit einem wirtschaftshistorischen Thema zu befassen, dachte aber bei meinen Hinweisen an sie nicht daran. Eine andere Schülerin – Sabrina- erwähnt in ihrem Interview, dass die leichtesten Themen Portraits von bedeutenden Persönlichkeiten sind. Emel dürfte der selben Meinung gewesen sein, sonst hätte sie sich nicht für Friedrich II und für Kolumbus entschieden. Ich habe bei meinen Vorschlägen nicht bedacht, dass ich von einer leistungsschwachen Schülerin nicht eine sorgfältige Bearbeitung eines schwierigen Themas erwarten kann. Meinem Anspruch nach Individualisierung bin ich also im Fall von Emel nicht gerecht geworden.

Joanna: Die zweite Schülerin, deren Portfoliobeitrag ich nur mit Genügend beurteilen konnte, ist Joanna, eine Polin. Sie schreibt nach Abschluss der Arbeit in ihrer Selbstkritik, sie habe Kopernikus als Thema gewählt, denn

"wenn ich schon ein Portfolio machen muss, dann möchte ich mich wenigstens mit einem Polen beschäftigen."

Als sie erstmals dieses Thema vorschlug, bat ich sie, auch Galilei und Kepler mit einzubeziehen. Ich begründete meinen Wunsch, indem ich ganz kurz die wesentlichsten Erkenntnisse der drei Wissenschaftler erläuterte. Ich bat sie, herauszufinden, welchen Einfluß Kopernikus auf Galilei und auf Kepler hatte und sie akzeptierte dies. In einer meiner Rückmeldungen schlug ich ihr auch vor, die neuen physikalischen Errungenschaften in ihrer ideologischen Bedeutung in einem 3-Spalten-Layout darzustellen, damit deren Tragweite besser zum Ausdruck käme.

Joanna war in den PFL-Hospitationsstunden nicht da, obwohl sie in der Stunde davor bei der Mathematikschularbeit anwesend gewesen war. Sie erklärte später, sie habe einen wichtigen Arzttermin gehabt. Ich ärgerte mich darüber sehr, denn ich hatte in der Vorwoche den Eindruck gehabt, dass es für Joanna noch viele offene Fragen gab, die schnell beantwortet werden hätten müssen. Ich hatte ihr einige Möglichkeiten fürs fächerübergreifende Arbeiten aufgezeigt, beispielsweise einen Besuch im Planetarium oder die Lektüre von B. Brechts *Leben des Galilei*. Ich spürte aus ihrer Reaktion Unmut über diese Vorschläge, nahm sie aber nicht ernst, da Joanna in einer persönlichen Krise steckte.

Da sie an dem PFL-Tag nicht da war, gibt es von ihr weder ein Memo noch ein Interview. Meine Schlüsse kann ich daher nur aus meinen unsystematischen Aufzeichnungen, meiner Erinnerung und aus ihrem Brief zu Jahresschluss ziehen.

Ich wußte aus früheren Jahren, wie ehrgeizig und leistungsfähig Joanna sein kann, und dass sie sehr wohl imstande gewesen wäre, die Thematik so zu bearbeiten, wie ich es mir gewünscht hatte. Die Arbeit, die Joanna abgab, enttäuschte mich aber sehr. Sie hatte drei kurze Biographien - in einem 3-Spalten Text layoutiert – abgeschrieben. Hier ein paar Auszüge aus meiner Beurteilung:

"Ich weiß aber aus früheren Beiträgen von Dir, dass zu viel mehr zu leisten imstande bist, als Du hier bewiesen hast. Dein Protokoll gibt auch gut Einblick, mit wie wenig Eifer Du an die Sache herangegangen bist. Glaubtest Du wirklich, mit Minimaleinsatz eine halbwegs passable Leistung vollbringen zu können?"

"Das Blatt „Liebe Leser!“ sollte wohl die Einleitung ersetzen und dazu auffordern, sich Deine Arbeit näher anzusehen. Gleichzeitig nimmst Du mir als Leserin die Lust, weiterzulesen, weil Du gleich zugibst, das, was man erwartet, steht ohnedies nicht drin. Wozu dann überhaupt diese Seite?"

"Es fehlt aber jeglicher Hinweis, worum es in den jeweiligen Theorien ging, wodurch sie sich voneinander unterschieden und warum sie Widerstand hervorriefen. Du erklärst nie Fachausdrücke, schreibst auch nirgends, wie die einzelnen neuen Erkenntnisse zusammenhingen und welche Ideen wer von wem übernommen hat. Gewünscht hatte ich mir von Dir ein Portfolio, in dem genau analysiert wird, welche Erkenntnisse von Kopernikus Galilei und Kepler beeinflussten, wie dadurch das mittelalterliche Weltbild grundlegend verändert wurde und welche Auswirkungen davon bis heute spürbar sind. Beispielsweise schreibst Du, dass die Holländer Ideen von Galilei übernommen haben. Was Du nicht beschreibst, sind die Folgen: dass sie diese Errungenschaften auch in der Seefahrt anwendeten und dass dies ihre große Bedeutung für den Welthandel begründete."

"Inhaltlich ist Deine Arbeit bestenfalls eine mittelmäßig geglückte Abschreibübung (mit vielen Tippfehlern). Ich glaube aber, dass Dir bewußt ist, all diese Kritik ist gerechtfertigt. Im Protokoll kann ich das ja auch zwischen den Zeilen lesen."

Joannas Reaktion auf meine Beurteilung und Benotung möchte ich hier auch wortwörtlich wiedergeben:

"Mir war es eh egal, was ich krieg, nicht, dass Sie glauben, dass ich mich jetzt aufreg' wegen dem Genügend. ... Ich versteh' nicht, warum sie sich "aufregen" wegen dem 3-Spalten –Layout. Sie haben es ja selber gewollt und ich habe das schriftlich! Ehrlich gesagt hatte ich gegen Ende überhaupt keine Lust weiterzumachen! Weil es schon fad war dieses Tippen, Tippen, Tippen ..."

...Ich weiß, dass mir in meinem Portfolio viel fehlt. Daran ist aber nur die Zeittafel schuld, hätte ich diesen "Blödsinn" nicht gemacht, wäre eine schönere und bessere Arbeit zustande gekommen. Aber ist ja egal. Ich werd mich im nächsten Jahr mehr bemühen.

Joanna geht in diesen Aussagen mit keinem Wort auf meine inhaltliche Kritik ein. Sie schiebt gewissermaßen die Schuld für die wenig geglückte Arbeit auf meinen Vorschlag, ein 3-Spalten Layout zu verwenden. Ich lese aus ihrer Wortwahl auch erneut Trotz ab und ich stelle mir die Frage, ob sie bewußt meine Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung ignoriert hat. Sie hätte sich dafür allerdings mehr Mühe geben müssen als es das Abschreiben der Textvorlagen bedeutet hat.

In meiner Auseinandersetzung mit der Klasse habe ich schon öfters bemerkt, dass es vielen Schülerinnen ein Anliegen ist, eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob für eine individuelle Hilfestellung, wie ich sie bieten möchte, eine neutrale und spannungslose Stimmung zwischen Schülerin und Lehrerin nicht eine notwendige Voraussetzung ist. Kann die Betreuung auch glücken, wenn die persönliche Beziehung der Schülerin zu mir als Lehrerin durch pubertäre Entwicklungen gestört ist?

Thomas: Bei der dritten Arbeit, die ich mit Genügend beurteilte, nahm der Schüler alle Schuld für die mangelhafte Leistung auf sich. Thomas wählte das Thema Absolutismus. Auf mein Geheiß stellte er sich die Frage, wie die Ideologie des Absolutismus in der Architektur ihre Spiegelung erfährt. Wien bietet für den fächerübergreifenden Arbeitsansatz eine Fülle von Möglichkeiten und Thomas versprach auch, sich einige barocke Bauwerke näher anzusehen. Er bat in einer Feedbackrunde um Hilfestellung und ich versprach, für ihn von der Universität das Buch *Architektur und Gesellschaft von der Antike bis zur Gegenwart*, hg. von Hannes Stekl mitzubringen, der Beitrag von Hubert Ch. Ehalt, *Schloss- und Palastarchitektur im Absolutismus* schien besonders gut für Thomas geeignet. Ich hätte aber stutzig werden müssen, dass er nur drei Seiten daraus kopiert haben wollte.

Termingerecht gab Thomas ein Mäppchen ab, voller Rechtschreibfehler, handgeschrieben und geschmiert. Darin stellte er – ähnlich wie es die Unterstufen-Lehrbücher tun - den Absolutismus am Beispiel Frankreichs dar. Daran anschließend fand sich eine Liste einiger österreichischer Barockbauwerke, und die Illustrationen aus dem Ehalt-Artikel. Sonst hatte er nichts von den Kopien verwendet. Thomas hatte es unterlassen, die beiden Teile der Mappe miteinander zu verbinden. Es fehlte ein Erklärungsversuch für das Selbstverständnis der absoluten Herrscher und ihrer Entsprechung in der Prachtentfaltung der barocken Bauten. Er hatte kein Gebäude besichtigt oder sich mit einem anderen fächerübergreifenden Aspekt beschäftigt.

In einem kurzen Gespräch zwischendurch erklärte ich Thomas, dass seine Mappe höchst unvollständig und fehlerhaft sei, er aber, wenn er wolle, noch eine Woche Zeit bekäme, sie umzuarbeiten. Er war, glaubte ich, recht froh, diese Möglichkeit zu haben. Also retournierte ich seine Mappe mit einer ausführlichen Liste, was er verändern, korrigieren oder hinzufügen sollte. Er schien mir leicht verärgert über meine Kritik, versprach aber die Arbeit zu verbessern. Bis zum Jahresende bekam ich aber keinen Portfolio-Beitrag mehr von ihm.

Warum hatte Thomas nichts Ansprechenderes zustande gebracht? Im Memo zum Zwischenstand 2 schreibt er, dass meine Rückmeldung für ihn sehr wichtig war, da sie ihm die Richtung gezeigt hat, in der er weiterarbeiten könnte. Dies erwähnte er genauso im Interview. Im Memo und im Interview sagt er auch, dass er sich noch mit mir zusammensetzen wird, um die Gebäude auszuwählen, die er näher studieren wolle. Es kam aber nicht zu diesem Gespräch, denn er bat nicht darum, und ich arrangierte kein Treffen. Hätte er das erwartet?

Im Brief, in dem er meine Hilfestellung rückblickend beurteilen sollte, drückt er sein Problem und seine Vorsätze so aus:

"Ich habe genau das selbe Problem wie der David. Ich bin "ein fauler Hund". Ich müßte es endlich einmal schaffen, rechtzeitig den inneren Schweinehund zu überwinden. Mit ihrer Betreuung war ich – soweit ich sie in Anspruch genommen hatte – sehr zufrieden. Doch komme ich im Nachhinein darauf, dass ich Ihre Hilfe und Tipps mehr in Anspruch nehmen sollte. Das ist ein Vorsatz fürs nächste Jahr:.... wenn ich Fragen habe, sollte ich sie gleich stellen und nicht aufschieben. Dass ich nicht danach [entsprechend meinem feedback] gearbeitet habe, dafür gehöre ich getreten."

Der Satz "Wenn ich Fragen habe, sollte ich sie gleich stellen." gibt mir zu denken. Im Interview antwortete er auf die Frage, was für ihn noch offen sei, es sei ihm nicht klar, was er tun könne, wenn er eine Rückmeldung nicht versteht. Drückt die Formulierung im Konjunktiv aus, dass er vielleicht manchmal meine Hinweise nicht verstanden hat, sich aber nicht zu fragen getraut hat? Susi Mann, die Thomas interviewt hat, hat ihren persönlichen Eindruck von Thomas so beschrieben: *aufgeweckt, eloquent, ernsthaft, seriös, weiß ziemlich gut, was er will*. Auch die anderen PFL-KollegInnen schätzten die Klasse als ernsthaft und leistungswillig ein und ich selbst fand, dass sich die SchülerInnen außerordentlich erwachsen benahmen. Sie wollten schließlich weder mich noch sich selbst vor unseren Besucherinnen blamieren. Hätte also ein Schüler eine Frage gestellt, von der er befürchtet hätte, dass sie banal oder peinlich klingen würde? Verfälscht nicht die Tatsache, dass Besucher anwesend waren, auch ein wenig die Perspektive?

Beim Interview hoffte Thomas, ein Ergebnis vorlegen zu können, das er aufheben kann, auf das er stolz sein kann. Er sah nichts als hinderlich an, fügte aber hinzu, dass er erst seit der 5. Klasse selbständig Arbeiten gelernt hat, denn zuvor war er nicht in einer Projektklasse. Damit stimmt er mit den Begründungen überein, die ich für seine schlampige Arbeit gesucht hatte. Er hatte ja noch keine Erfahrung mit Portfolio-Arbeit. Thomas ist aber oft mit Leistungen zufrieden, die das Durchkommen garantieren. Auch in meinem zweiten Fach, in Englisch, verzichtete Thomas auf Hausübungen und strengte sich vor Schularbeiten gerade soviel an, ein Befriedigend oder Genügend zu erreichen. Zudem mußte er für seine ausgeprägte Schwäche, Mathematik, sehr viel arbeiten, um das Jahr positiv abschließen zu können.

Für meine Fragestellung müßte es eigentlich ausreichend sein, zu hören und zu lesen, dass meine Rückmeldungen für ihn wegweisend waren. Hätte ich allerdings früher die Interview-Notizen so sorgfältig gelesen, wie ich dies für das Schreiben der Studie jetzt tat, wäre mir aufgefallen, dass er möglicherweise mit meinem Feedack nicht viel anfängt, weil es für ihn unverständlich bleibt.

Die zufriedenstellenden Arbeiten: Fünf Arbeiten bewertete ich mit Befriedigend, drei mit Gut und vier mit Sehr gut. Der Notendurchschnitt war 2,76. Aus den Daten zu diesen Arbeiten fasse ich nur die Aspekte heraus, die sich konkret auf meine Betreuertätigkeit beziehen.

David begrüßt, dass wenig vorgegeben war und er viel Freiraum für seine selbständige Arbeit hatte. Er war zufrieden, dass ich mit seinem Thema gleich einverstanden war.

Arzu nennt meine Hilfestellung beispielsweise "maßgenau", auch Sabrina meint, dass ich mich nicht eingemischt habe. Sie empfand meine Kriterien als Leitlinien, nach denen sie sich zu richten hat.

Im Interview drückt sie das so aus:

"Die Kriterien und die Beurteilung kommen von ihr [gemeint bin ich als Lehrerin], da muss ich mich ja danach richten. Da frag' ich lieber gleich sie selbst, wenn mir etwas unklar ist."

Die Frage, die ich mir jetzt stelle, lautet: Liest man hier nicht zwischen den Zeilen, dass meine Vorgaben für Sabrina doch eine Einschränkung bedeutet haben? Könnten nicht Schülerinnen und Schüler, die viel Erfahrung mit selbständigem Arbeiten haben, ihre eigenen Kriterien zusammenstellen, mit mir diskutieren, im Fall, dass meine Einwände akzeptiert würden, auch verändern? Auf diese Weise würden auch die Rahmenbedingungen für die Portfolio-Arbeit individualisiert werden.

Die Aussagen der SchülerInnen zur Zeitplanung differierten sehr stark. Termingerecht abgegeben hat etwa die Hälfte der Klassen, die anderen Beiträge trudelten an den Tagen danach ein. Das entspricht auch dem Schnitt bei Hausübungen in anderen Fächern. Einige meinten, ihr Ergebnis hätte noch besser werden können, hätten sie früher begonnen, bzw. sie wären unter großem Druck gestanden, den Großteil meiner Kriterien auch zeitgerecht zu erfüllen. Fetullah entschuldigt die Unvollständigkeit seiner Arbeit so:

"Wir sind schließlich auch nur Menschen, nicht Maschinen."

Fetullah signalisierte aber in all seinen Rückmeldungen im 2. Semester Überlastung, kein Wunder denn er hatte fünf Nicht Genügend aus dem Semesterzeugnis auszubessern und somit ein gewaltiges Lernpensum. Er schreibt:

"Da ich im 2. Semester aufgrund meiner vielen Fünfer gehandikapt war, mußte ich mich gezwungenermaßen zuerst mit diesem Problem befassen. ... Ich glaube, um eine super Arbeit zustande zu bringen, bräuchte man schon viel, viel mehr Zeit. Glauben Sie mir, Frau Professor, es war sicherlich nicht leicht, drei Fünfer in Dreier umzuwandeln und sich auch in den übrigen Fächern zu verbessern."

Fetullah schaffte es tatsächlich, alle fünf Fünfer auszubessern, drei davon auf Befriedigend, in meinen beiden Fächern reichte es nur für ein Genügend. Sein Text macht mir wiederum klar, dass Portfoliobeiträge im ersten Semester sinnvoller sind.

Ich lese aber auch deutlich heraus, dass eine sorgfältige Arbeit nach meinen Kriterien wesentlich zeitaufwendiger ist als das Aneignen von vorgetragendem Lernstoff.

Birgit dagegen war an dem Tag, an dem ich meine Kriterienliste samt Zeitplan austeilte (Ende Februar!) ziemlich böse auf mich, denn sie hatte sofort zu Semesterbeginn, als ich die Portfolioarbeit ankündigte, mit dem Schreiben begonnen. Sie erzählte mir, dass sie in den Semesterferien wieder einiges Interessantes über Kaiserin Sisi gelesen hatte und daher sehr froh über die Möglichkeit war, ihr Wissen für ein Portfolio zu nützen. Als sie nun aufgrund meines Kriterienblattes herausfand, dass ihr einiges Wesentliches fehlte, war sie entsetzt. Ich zitiere wieder aus meiner Erinnerung:

"Das schreib ich ganz sicherlich nicht mehr um, Frau Professor!"

Ich versuchte, sie zu überreden, doch noch den fächerübergreifenden Aspekt einzubauen und Birgit ging auch brav in die Hermesvilla, um sich die Ausstellung zum Sisi-Jubiläum anzuse-

hen. Sie kam enttäuscht zurück, denn sie erfuhr nicht nur nichts Neues dort, sondern erhielt vor allem keine offizielle Erlaubnis zum Fotografieren. Meine Forderung, einen fächerübergreifenden Ansatz oder Gegenwartsbezug herzustellen, war daher für sie nicht leicht zu erfüllen. Nach Abschluss der Portfolioarbeit frage ich mich nun, ob es für Birgit nicht besser gewesen wäre, sich an die Rahmenbedingungen zu halten, nämlich den Zeitrahmen von 1500 bis 1800 zu bearbeiten und so wie der Rest der Klasse mit wenig Vorwissen einen für sie neuen Themenbereich zu erarbeiten.

Die meisten Aussagen zu meiner konkreten Betreuung fand ich in den Memos, die die SchülerInnen anschließend an die Stunde bei Zwischenstand 2 schrieben. Alle hatten in dieser Stunde Vorschläge für die weiterführende Lektüre oder die Auswahl des außerschulischen Lernorts bekommen und fanden diese Ideen hilfreich. Niemand fühlte sich in seiner Selbsttätigkeit eingeschränkt. Es war mir anscheinend gelungen, für jede Schülerin/jeden Schüler eine Reihe von Angeboten zu machen, sodass sie immer noch Wahlmöglichkeiten hatten. Viele SchülerInnen waren froh über meine konkrete Angaben zu Möglichkeiten des dislozierten Lernens. Doris schreibt, sie wäre nie auf die Idee gekommen im Telefonbuch nachzusehen, ob es eine anglikanische Kirche in Wien gäbe, Dilek war erstaunt, dass auch die Freimaurerlogen im Telefonbuch stehen.

Natürlich bedeutet so eine Stunde für die Lehrperson mehr Vorbereitungsarbeit als für eine "normale" Geschichtsstunde. Andererseits wußte ich ja schon seit fast zwei Monaten, mit welchen Themenbereichen sich die SchülerInnen auseinandersetzten und konnte daher schon langsam Vorschläge sammeln. Außerdem wurde ich auch von den PFL-KollegInnen mit guten Ideen und Angeboten, Material zu beschaffen, unterstützt.

Die Hinweise, die die SchülerInnen an diesem Tag bekamen, machten auch vielen von ihnen erst klar, wie ernst ich es mit dem Besuch eines Museums etc. meinte. Fetullah sagt im Interview:

"Ich weiß jetzt, dass ich in ein Museum gehen muss."

Man kann auf meiner Kriterienliste im Anhang nachlesen, wieviel Gewicht ich auf die selbständige Arbeit außerhalb der Schule gelegt hatte. Fetullah war sehr darauf bedacht, ein gutes Ergebnis liefern zu können, und trotzdem war ihm dieser Aspekt erst zu diesem Zeitpunkt bewußt geworden. Er schaffte es schließlich nicht, einen Museumsbesuch in seinen dicht gedrängten Lernplan einzubauen.

In einem Kritikpunkt muss ich Fetullah rechtgeben. Er kritisiert, dass man

"im Geschichtsbuch nicht einmal die Ursachen für die Türkenkriege herauslesen kann. Außerdem ist alles so kompliziert dargestellt, dass sich kein Mensch auskennt."

Wir verwenden *Spuren der Zeit* (Dorner Verlag), ein Lehrwerk, das inhaltlich und auch stilistisch sicherlich anspruchsvoll ist, andererseits durch eine Fülle von Anregungen, Bildern und Karten zum selbständigen Forschen einlädt. Es ist aber Voraussetzung für das Verständnis der Texte, dass sich die SchülerInnen mit den Themenbereichen schon in der Unterstufe beschäftigt und einiges davon auch behalten haben. Den SchülerInnen, die wenig Vorwissen zu ihrem Themenbereich mitbrachten, hatte ich deshalb auch vorgeschlagen, sich mittels der Texte aus den Unterstufenbüchern oder diversen Jugendbüchern einzulesen.

Ich machte die Beobachtung, dass viele SchülerInnen den ersten notwendigen Schritt des Einlesens in die Thematik überspringen wollten. Ich hatte sie gebeten, sich zuerst die Darstellung ihres Zeithintergrundes in den Unterstufenbüchern anzusehen. Sie aber borgten in ihrem Arbeitseifer stoßweise dicke Bücher in der Schulbibliothek aus und waren dann bestürzt, innerhalb einer kurzen Zeit so viel lesen zu müssen. Ich nehme mir vor, in mein nächstes Kriterienblatt diese Einlesephase als Verpflichtung aufzunehmen.

Einige Schülerinnen hätten von mir gern konkretere Aufgabenstellungen gehabt. Violeta schreibt in ihrem Memo:

"In den Bibliotheken, wo ich bis jetzt war, gab es nichts [sic!] über Karl VI. Eigentlich weiß ich nicht, was ich in meinem Portfolio schreiben soll. Arbeitsschritte und Vorschläge wären hilfreich."

Ich notierte in meinem Memo über Violeta:

"Mir ist überhaupt nicht klar, ob sie weiß, was ich von ihr will. Sie weiß auch gar nicht, wonach sie suchen soll. Ist mein Anspruch, selbständig einen Zeitraum zu bearbeiten, zu hoch?"

Besonders schwierig war es für viele SchülerInnen, innerhalb ihres Themas eine spezifische Fragestellung zu finden. Manche waren froh, dass ich ihnen Vorschläge machte, aber ganz klar war ihnen die Sinnhaftigkeit dieser Spezialisierung nicht. Im Kriterienblatt hatte ich das so formuliert:

3/4 des Texts sollten von Deiner spezifischen Fragestellung handeln. Hier erwarte ich mir eine genaue Analyse des Themas. Versuche hier besonders, Deine Information aus mehreren Unterlagen (einige Bücher, Zeitschriftenartikel, CD-Roms, ev. Internet, ...) zu beziehen.

Du sollst [hier] versuchen, Deiner Fragestellung aus vielen verschiedenen Blickwinkeln nachzugehen. Überprüfe, ob es in der Literatur unterschiedliche Erklärungen für das historische Ereignis oder Phänomen gibt? Vergleiche, welche Standpunkte die einzelnen Historiker einnehmen. Schreib nieder, welche Meinung Du vertrittst und begründe sie.

Nur wenige SchülerInnen erreichten in ihrer Arbeit dann annähernd diese Gewichtung. Die, die in den Memos oder den Interviews ihr Unverständnis wozu diese Frage gut sein sollte, ausdrückten, formulierten in der Einleitung ihrer Arbeit sodann zwar, dass ein wichtiger Teil ihres Textes von der spezifischen Frage handeln würde, im Hauptteil des Textes war aber wenig Information darüber zu finden. Jetzt wird mir also klar, dass ich diesen SchülerInnen noch mehr zur Seite stehen hätte sollen, eine geeignete Frage zu finden.

Ich hatte von den SchülerInnen die Führung eines Protokolls verlangt, das ihnen bei der Planung ihrer Arbeit helfen hätte sollen. David sieht das so:

"Was mich immer wieder stört, ist das Protokoll, und dass das Fehlen dieses Textes die Note negativ beeinflusst. Mit 16 sollte ich selbst meine Zeit einteilen können, wenn nicht – Pech. "

An anderer Stelle schreibt er aber, dass er viel zu spät begonnen hat und den Portfolio-Beitrag nur unter großem Druck fertiggestellt hat. Seine Arbeit enthält auch kein Protokoll, vielleicht weil er sich in keiner Weise an meine Vorgaben gehalten hat.

Ich spürte zwar ganz deutlich, dass die SchülerInnen recht stolz waren, dass ihre Aussagen Grundlage für meine Studie waren, war mir aber bewußt, dass sie damit auch gezwungen sein würden, über ihr eigenes Herangehen an die Portfolio-Arbeit nachzudenken. Ich bat die SchülerInnen während der Portfolio-Arbeit von vier Monaten nur zweimal, mir Feedback zu geben, wie sie mit meiner Betreuung zurechtgekommen sind, einmal beim PFL-Besuch in Form eines Memos und eines Interviews, und am Jahresende in Form eines Briefes. Doris kritisiert in diesem Brief:

"Manchmal nervt es mich, dass wir so viele [sic!] feedbacks schreiben müssen. Mir fällt nie etwas ein. Ich sehe den Sinn der feedbacks nicht."

Ich habe es verabsäumt, den SchülerInnen jeweils sofort im Anschluss an eine Feedbackrunde zu erzählen, welche Schlüsse ich aus ihren Aussagen gezogen habe. Ein weiterer Vorsatz fürs nächste Mal! Mich bestätigt der Vorwurf von Doris aber auch in einer Beobachtung, die ich schon oft gemacht habe. Das Nachdenken über Lernprozesse ist ungewohnt und unbequem. Indem ich die SchülerInnen bitte, ihre Erfahrungen nochmals aufzuschreiben, zwingt ich sie dazu, sich mit dem Entstehungsprozess ihrer Arbeit erneut auseinanderzusetzen, ihre Arbeitsstrategien zu analysieren und gegebenenfalls auch zu verändern. Für manche SchülerInnen ist dies immer noch etwas Außergewöhnliches. Doris vergleicht mich mit anderen Lehrern, die

"uns ein Thema geben und dann sind wir auf uns allein gestellt. Wir wissen manchmal weder, was die Kriterien sind, noch wo wir Material finden können. Sie dagegen sind uns immer sehr hilfreich, obwohl das eigentlich gar nicht mehr zu Ihren Aufgaben gehört, oder?"

Obwohl Doris seit der 3. Klasse immer wieder in offenen Lernsituationen ihren Lernprozess selber steuern muss, ist ihr Bild von meinen Aufgaben als Lehrerin recht traditionell.

Es ist mir schon seit langem ein Anliegen, Möglichkeiten zu finden, wie ich das Bewußtmachen von Lernprozessen für die SchülerInnen angenehmer gestalten kann. Doris war die einzige, die ihren Unmut über das Feedbackgeben äußerte. Kann ich daraus den Schluß ziehen, dass die anderen mit mehr Elan ihre Brieflein und Memos geschrieben haben, sei es auch nur mir zuliebe?

Schlussfolgerungen

Ich war unsicher gewesen, ob die SchülerInnen meiner 6. Klasse im Rahmen der Portfolio-Arbeit genügend Freiraum für selbständiges Forschen finden und ob meine Ratschläge und Beobachtungen von ihnen als Hilfestellung angesehen werden.

Die Schlüsse, die ich aus meiner Datenanalyse ziehen kann, müßten der Thematik entsprechend eigentlich für jede Schülerin und jeden Schüler individuell gezogen werden. Für meine

Weiterarbeit in der Klasse tue ich das auch, zwar nicht als ausformulierten Text, aber als Cluster von Erfahrungen in meiner Erinnerung.

Um eine Antwort auf die Frage meiner Studie geben zu können, teile ich die SchülerInnen der 6D in zwei etwa gleich große Gruppen und bündele meine Schlüsse dementsprechend. Das Kriterium für diese Einteilung ist der Grad an Selbständigkeit, den die SchülerInnen während der Portfolio-Arbeit an den Tag gelegt haben, und der auch aus den Daten ablesbar ist.

Die Synthese der Dateninterpretation ergibt folgendes Bild:

Die SchülerInnen, die viel Erfahrung mit selbstgesteuertem Arbeiten haben, empfanden meine Betreuung während der Portfolio-Arbeit als hilfreich. Sie sahen sich dadurch nicht in der Gestaltung ihres Lernprozesses eingeengt. Je besser sie in ihr Thema und ihre Fragestellung eingearbeitet waren, umso mehr interpretierten sie meine Rückmeldungen als Ratschläge, die sie annehmen konnten, die sie aber auch ablehnen konnten.

Allerdings stellt sich die Frage, ob ich nicht durch meine Beurteilungskriterien schon stärker gelenkt habe, als ich es eigentlich vorhatte. Wie kann ich größere Selbständigkeit erreichen, und trotzdem selbstverfasste, niveauvolle Arbeiten bekommen? Gäbe es nicht die Möglichkeit, die SchülerInnen selbst Kriterien festlegen zu lassen, zu deren Einhaltung sie sich, eventuell mit ihrer Unterschrift, verpflichten. In Schottischen Sprachkursen werden die Studierenden beispielsweise aufgefordert, Lernziele zu definieren, Wege zu beschreiben, wie sie diese erreichen können und ein Datum festzulegen, bis zu dem sie von einem Tutor geprüft werden wollten, ob sie diese Ziele schon erreicht haben¹. Wenn SchülerInnen informiert sind, welche Erfordernisse durch den Lehrplan definiert sind, so hätten sie auch ein verbales Instrumentarium bei der Hand, mit dem sie ihr Vorhaben genauer beschreiben könnten. Ich kann mir vorstellen, dass ich im nächsten Schuljahr eine selbständige Arbeit in Auftrag gebe, die für die SchülerInnen, die dies wollen, auch die Möglichkeit bietet, Lernziele selbst festzulegen.

Die zweite Gruppe von Schülerinnen war entweder noch unerfahren bei der individuellen Gestaltung von Lernprozessen oder aufgrund von schlechten Noten in anderen Fächern unter großem Druck. Die Analyse meiner Daten ergibt, dass diese SchülerInnen durch die Portfolio-Arbeit überfordert waren. Für diese Schülerinnen waren alle meine Hinweise gewissermaßen verpflichtend, auch wenn sie deren Sinn nicht verstanden. Allerdings erhielt ich von den SchülerInnen, bei denen ich inhaltlich stark intervenierte, ein mieses Ergebnis. Mit Ausnahme von Joanna fühlte sich niemand durch meine Ratschläge gegängelt oder eingeschränkt. Im Gegenteil der allgemeine Ton lautet, die Rückmeldungen sind sehr wichtig, denn man weiß dann besser, wo man weiterarbeiten soll, oder wie Entscheidungen zu treffen seien.

Meine Schlußfolgerung, die ich aus dem Vergleich der Daten über diese beiden Gruppen ziehen kann, lautet: meine Betreuungstätigkeit wurde von den Schülern viel weniger als Gängelung empfunden als ich es befürchtet hatte. Ich nehme mir allerdings vor, bei meiner nächsten Betreuungstätigkeit noch stärker die individuell unterschiedlichen Vorerfahrungen, Lernstrategien und die persönliche Situation, in der sich eine Schülerin oder ein Schüler im Gesamtkontext Schule befindet, zu berücksichtigen.

¹ Leslie Dickinson, *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge 1987, S 99 ff.

Nachwort

oder warum ich jetzt doch sehr froh bin, eine Studie geschrieben zu haben

Es war mir während der PFL-Lehrgangszeit sehr schwer gefallen, eine geeignete Fragestellung für eine Studie zu finden, oder in unserem Regionalgruppenjargon ausgedrückt: meinen Falken einzufangen. Ich pendelte zwischen zwei Extremen hin und her. Sollte ich mich auf Bereiche meines Unterrichts konzentrieren, die ich bisher noch nicht mit Mitteln der Aktionsforschung untersucht hatte, wie beispielsweise den lehrerzentrierten Unterricht? Oder wäre es sinnvoller oder auch genussvoller, mich mit meinen persönlichen Stärken zu befassen, wie z.B. das Strukturieren und Sichtbarmachen von möglichst individuellen Lernprozessen in schülerzentrierten Arbeitsformen? Oder sollte ich den Lehrgang ohne Studie beschließen? Ich war mit meinen früheren Versuchen, mittels Aktionsforschung zu für mich zufriedenstellenden Erkenntnissen zu kommen, nicht recht zufrieden gewesen. Ich hatte den Eindruck gehabt, dass durch die intensivere Beobachtung und Analyse eines Teils meines Unterrichts gewissermaßen automatisch dessen Verbesserung Hand in Hand gegangen war.

War das nicht self-fulfilling prophesy? Ich zweifelte an der Verlässlichkeit der Ergebnisse von Aktionsforschung, sollte ich mir also nochmals Frust holen?

Schließlich wollte ich aber weder das PFL-Leitungsteam, meine Regionalgruppe noch mich selbst enttäuschen, und entschied mich, trotzdem eine Studie zu schreiben. Durch Zeitdruck war ich aber gezwungen, ein Vorhaben, das ich ohnehin geplant hatte, auch gleichzeitig zum Thema meiner Forschungsaufgabe zu machen, nämlich die Betreuung der Portfolio-Arbeit. Die Themenwahl hat sich nicht nur aus zeitökonomischen Gründen sehr sinnvoll erwiesen. Ein halbes Jahr später wird mir nun klar, dass auch meine Entscheidung, eine Studie zu schreiben, richtig war.

Ich wollte – möglicherweise auch ein wenig weil mir meine Regionalgruppe auf die Finger schauen würde – besonders klar strukturierte Arbeitsaufgaben stellen, die den SchülerInnen ein Höchstmaß an Selbsttätigkeit ermöglichen würden, wenn sie dies wollten. Sorgfältiger als ich normalerweise individualisierte Lernformen organisiere, erstellte ich einen Semesterplan und die Kriterienliste für die SchülerInnen, im Hinterkopf auch zugleich als Information für die kritischen PFL-Freundinnen gedacht. Da mir bewußt war, dass ich möglichst viele Aussagen von SchülerInnen zu meiner Fragestellung benötigen würde, und zwar aus verschiedenen Phasen ihrer Arbeit, beobachtete ich die SchülerInnen genauer, nahm manches ernster, als ich es ohne dem Vorhaben eine Studie zu schreiben getan hätte. Ich machte mir nicht die Mühe, all dies aufzuschreiben, dennoch blieben mir diejenigen Aussagen, Reaktionen, manchmal sogar die Körpersprache der SchülerInnen in Erinnerung, die zur Beantwortung meiner Frage dienlich sein könnten. Diese unsystematischen Beobachtungen, die ich über einen Zeitraum von vier Monaten sammelte, zuzüglich zu den Memos und Interviews machten es mir möglich, die jeweiligen Tipps für die einzelnen SchülerInnen noch mehr zu individualisieren. Der wichtigste Unterschied zu meinen früheren Versuchen mit Aktionsforschung war der, dass ich diesmal mehr als einmal Daten eingeholt und daraus meine Schlußfolgerungen gezogen hatte. Es entwickelte sich daher eine Spirale Aktionforschung ⇔ Handeln in der Klasse ⇔ Aktionsforschung ⇔ Handeln in der Klasse u.s.w.. Aus den gewonnenen Erkenntnissen kann ich nun nach Abschluss dieser Studie konkrete Vorhaben formulieren, die mir bei meiner nächsten Betreuung von forschenden SchülerInnen hilfreich sein können. Oder – um es mit Altrichter/Posch zu sagen:

"Soll die Energie, die [ich] in meine Forschung investiert [habe], vor der Zeitökonomie beruflichen und außerberuflichen Lebens einigermaßen vertretbar sein, so muss

sie in der Regel über eine Erhöhung individueller Bewußtheit und über eine Vermehrung angesammelter Theorien und Einsichten hinaus zu konkreten Verbesserungen der Praxis führen. Das Nachdenken über Situationen des Berufsalltags, die Sammlung der sie betreffenden Daten und deren Analyse dienen dazu, diese Situationen befriedigender verstehen und in der Folge besser in ihnen handeln zu können." ²

Übrigens - danke, liebe Susi, Ilse, Gabi, Christa, Nora, Gabi und Hans-Georg – allgemeiner bekannt unter Regionalgruppe - für eure große Nachsicht bei meinen vielen Leerläufen in Richtung Studie und die große Unterstützung durch eure Interviews für meine Untersuchung. Hätte ich euch nicht schon im Jänner etwas halbherzig angeboten, in meinen Unterricht zu kommen, weiß ich nicht, ob meine Portfoliopläne so konkret geworden wären und meine Arbeitsdisziplin dann noch bis zum Schluß gereicht hätte. Aber diese Studie war ich euch dann schon schuldig.

Jetzt, am Schulanfang des nächsten Schuljahres, dient mir meine Liste von Vorhaben bei der Planung für die siebente Klasse. Ob die Form des selbständigen Wissenserwerb Portfolio, Projekt, Ausstellung oder ganz anders heißen wird, ist noch nicht klar, sicherlich werde ich aber Methoden der Aktionsforschung als begleitendes Instrumentarium zur Reflexion zu nutzen. Meine erste Studie vor einigen Jahren trug den Titel *Offenes Lernen macht süchtig*. Vielleicht sollte ich diese Studie nennen: *Aktionsforschung macht süchtig*.

Literatur, die ich im Text erwähnte

Herbert Altrichter, Peter Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1990

Krawarik, Schröckenfuchs, Weiser; Spuren der Zeit 6, Verlag E. Dorner 1990

Leslie Dickinson; Self-instruction in Language Learning. Cambridge 1987

² Herbert Altrichter, Peter Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1990, S 193